

Наукове видання
Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія.
Випуск вісімнадцятий. Частина 1.

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

Відповідальний за випуск М.Я. Ігнатенко

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.

ПРОБЛЕМИ
СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Серія: Педагогіка і психологія
Випуск вісімнадцятий
Частина 1

Здано до набору 14.05.08. Підписано до друку 21.05.08.
Формат 60x90x16. Друк офсетний. Тираж 500 пр.

Видруковано у друкарні РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»

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

Ялта
2008

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Для нотаток

Рекомендовано вченою радою РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» від від 27 травня 2008 року (протокол № 10)

Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей:– Ялта : РВВ КГУ, 2008. – Вип.18. – Ч.1. – 232 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 11.04.2001 р.)

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

© РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта), 2008 р.

Чуносов М. А.	ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБОСНОВАНИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ «ПРОФИЛАКТИЧЕСКОГО «ЭФФЕКТА»	205
Шачкова Э. В.	РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ И ОЩУЩЕНИЯ ЦВЕТА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КОМПОЗИЦИИ	213
Штефан Л. А.	ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТ.)	216
Щербина Д. В.	КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ	227
Кадырова Л. И.	ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ У КРЫМСКИХ ТАТАР	231
Ритова К. В.	РОЛЬ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	239
Глузман Н. А.	ОПЫТ ВКЛЮЧЕНИЯ КОМБИНАТОРНЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНЫЙ КУРС МАТЕМАТИКИ	245
Куб'як Н. І.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ	253
Черкасов В. Ф.	ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ МУЗИЧНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В 90-х РОКАХ XX СТОЛІТТЯ	259

УДК: 378.126 + 378.14 + 78

**ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ У МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.**

*Алекссева Ірина Миколаївна
здобувач кафедри педагогіки
ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, м. Одеса*

Сучасні демократичні перетворення в державі, процеси інтеграції в європейський освітній простір, зміни принципів, форм та методів роботи у вищих навчальних закладах України зумовили значне підвищення вимог до рівня та якості професійної підготовки майбутніх учителів. Усвідомлення того, що сучасний вчитель повинен не тільки ґрунтовно знати свій предмет і володіти методикою його викладання, але й бути носієм високих моральних цінностей, культурних традицій знайшло своє відображення в ряді державних документів, зокрема, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту». В умовах сьогодення підготовка майбутніх вчителів все ще здебільшого базується на традиційному підході – передачі суми професійних знань і формування відповідних умінь та навичок. Мета педагогічного розуміння полягає в процесі осмислення учнем отриманих знань, що робить їх особистісно значущими і формує ціннісне відношення до різних явищ життя, до власної особистості.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності педагогічного розуміння в професійній підготовці майбутніх вчителів музики.

Розуміння є предметом дослідження герменевтики – мистецтва і теорії тлумачення, роз'яснення сенсу літературних і історичних текстів. Цією проблемою займалися філософи (М.Бахтін, Х.Гадамер, В.Дільтей, І.Хладеніус, М.Хайдеггер, Ф.Шлейєрмахер), психологи (А.Брудний, В.Знаков, Г.Костюк), педагоги (І.Демакова, А.Закірова, Є.Коробов, Ю.Сенько, І.Суліма) та ін.

Інтерес до проблеми розуміння підвищився в другій половині XIX ст. Пов'язано це з розповсюдженням ідеї відкритого суспільства, з обміном культурними цінностями, із завданнями освіти. Категорія розуміння виявляється універсальною і має важливе значення практично у всіх сферах життя. У різних конкретних науках існує безмежна кількість визначень «розуміння», які в значній мірі пов'язані з наочною специфікою, теоретичним і методичним апаратом цих наук. Розрізняють наступні види розуміння: лінгвістичне (визначення сенсу й значення мовних виразів); психологічне (з'ясування внутрішнього світу іншої людини, взаєморозуміння в процесі спілкування тощо); педагогічне (засвоєння знань, нової інформації); науково-теоретичне (з'ясування суті законів, принципів, причин, наслідків тощо).

У філософії проблемі розуміння присвячено більш всього наукових праць. М.Хайдеггер зробив спробу створити особливу філософію – філософію розуміння тексту, де слово «текст» – це будь-яка інформація між двома суб'єктами розуміння: письмовий текст, усний текст (мова), інтонація, погляд, жест.

Так, В.Дільтей досліджував герменевтику або науку про розуміння, як методологічну основу для гуманітарних наук, які мають відношення до розуміння людської думки, мистецтва, культури, історії. Визначальним

чинником процесу розуміння В.Дільтей вважав збагнення духовного життя іншої людини.

Необхідно відзначити, що найбільший філософ сучасності Х.-Г.Гадамер, продовжуючи дослідження М.Хайдеггера і В.Дільтея, розглядав розуміння як універсальний спосіб існування людини, як його безпосередній (життєві прояви, екзистенція), так і опосередкований (історія, культура) досвід. Розуміння для Х.-Г.Гадамера – не тільки науковий метод, але й спосіб буття самої людини [5].

Психологічний підхід до даної проблеми пов'язаний зі з'ясуванням сутності процесу розуміння та інтерпретації людиною власного досвіду, визначенням її психологічних механізмів і їх впливу на особистісне зростання людини. Психологічна герменевтика має прикладне значення для педагогічної психології, сприяючи в першому випадку не тільки формуванню у учнів тих або інших прийомів розуміння, але перш за все розвиваючи в них здібність до розуміння.

Розуміння виникає як індивідуальна реалізація пізнавальних можливостей особистості. Здатність розуміти дійсність, природну і соціальну, розуміти інших людей і самого себе, тексти культури полягає в основі існування людської свідомості [2].

Слід зазначити, що тлумачення терміну «розуміння» далеко від однозначності. Найчастіше процес розуміння пов'язується з осмисленням, тобто виявленням того, що має для людини який-небудь сенс.

Ми трактуємо педагогічне розуміння як цілісне особистісне утворення, направлене на збагнення смислового змісту педагогічної діяльності і значущості учбово-виховного процесу.

Педагогічне розуміння як спосіб здійснення діяльності розгортається в трьох взаємозв'язаних полях: предметному, логічному (поле значень) і в полі взаємин безпосередніх учасників педагогічного процесу, в полі сенсів. У предметному полі важливі відносини між предметами, і розуміння їх відносин будується через різного виду пояснення: причинно-наслідкові, функціональні, структурні, генетичні. Центральне місце в логічному полі займають відносини між поняттями, фактами. У смислового полі розуміння народжується у відносинах між людьми (учень-вчитель, учень-учень, вчитель-вчитель) [6, с.7].

В процесі навчання розуміння стає основою, коли викладач і студент здійснюють сумісні дії з пошуку і розкриття смислового змісту об'єкту або явища. При цьому студент оцінює ситуацію, висловлює свою думку, проявляє позицію по відношенню до явища, яке розуміється, робить вибір спрямованості і контексту розуміння, вчиться бути толерантним. Щоб забезпечити розуміння, вчителю необхідно розкрити не тільки значення елемента змісту освіти, а також його сенс в контексті з іншими елементами соціального, у тому числі і позаучбового досвіду: знаннями, навичками, досвідом творчої діяльності, емоційно-ціннісних відносин.

Перш за все, Є.Коровов відзначає, що процес розуміння пов'язаний з розкриттям сенсу об'єкту розуміння. Таким чином, сенс є не тільки супутник, але й продукт процесу розуміння. На його думку, важливою складовою процесу розуміння є базові, опорні знання (відповідна база розуміння) [3].

<i>Міхно С. В.</i>	ЕВРИСТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	126
<i>Москальова Л. Ю.</i>	НАРОДНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТРАДИЦІЇ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	134
<i>Муқан Н. В.</i>	ШКОЛА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ – МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВВЕЛИКОБРИТАНІЇ, КАНАДИ, США	142
<i>Наконечнюк Н. П.</i>	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	151
<i>Пальшкова І. О.</i>	ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА: УЯВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ І ВЧИТЕЛІВ	159
<i>Пляка Л. В.</i>	ГОТОВНІСТЬ ДО СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОЯВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРОВІЗОРІВ	167
<i>Стрига Е.В.</i>	ПРОФЕСІЙНИЙ МЕНТАЛІТЕТ УЧИТЕЛЯ ЯК ОЗНАКА СОЦІАЛЬНОГО ТИПУ ОСОБИСТОСТІ	171
<i>Сутьниченко В. Н.</i>	СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ НОРМАТИВНОГО И КОММУНИКАТИВНО-ЦЕЛЕСООБРАЗНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР	176
<i>Топоркова Ю. О.</i>	ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У СВІТІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ	184
<i>Фарина С. Я.</i>	ОСВІТА В ГЕТЬМАНСЬКІЙ УКРАЇНІ ЯК ЧИННИКЛЕГІТИМІЗАЦІЇ НОВОЇ ПОЛІТИЧНОЇ ЕЛІТИ	189
<i>Харківська А. А.</i>	МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ:КЛЮЧОВІ ПИТАННЯ ТА НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ	199

<i>Карпова Е. Е.</i>	ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	75
<i>Китайська О. А., Линенко А. Ф.</i>	ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	81
<i>Кірженер С. Э.</i>	ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІ ВМІННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ ЮРИСТІВ	87
<i>Ковальчук І. В.</i>	РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ НА БУКОВИНІ 1940-1960 рр.	92
<i>Колесник А. Г.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	96
<i>Корсун Г. О.</i>	РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ІНФОРМАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ	100
<i>Круть П. П., Штефан Л. А.</i>	СТРАТЕГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В УКРАЇНІ	105
<i>Кучерявий А. О.</i>	МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПРАВООХОРОНЦЯ ЯК ЦІЛІСНІ ВЛАСТИВОСТІ ЙОГО ОСОБИСТОСТІ ТА ЦІЛЬОВИЙ ОРІЄНТИР ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВНЗ СИСТЕМИ МВС УКРАЇНИ	111
<i>Лузан М. В.</i>	ДОСВІД РОБОТИ З МОЛОДДЮ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ	117
<i>Лукашєня З. В.</i>	ТЕЗАУРУС КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ В РЕЖИМЕ СОВМЕСТНО-РАСПРЕДЕЛЕННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	120

Так, на нашу думку, глибоке розуміння педагогічного тексту можна досягти лише в тому випадку, якщо в процесі роботи з ним створити такі умови, коли студент вступає в діалог з автором педагогічного тексту, з викладачем, з самим собою, з іншими студентами.

У ситуації педагогічного діалогу на уроці «розуміння» синтезує в собі: включення нового знання в контекст тих, що вже є у суб'єкта (когнітивний підхід); встановлення логічних зв'язків між новими і набутими знаннями (логічний підхід); адекватну інтерпретацію і взаєморозуміння як узгодження уявлень про ситуацію спілкування (комунікативний підхід).

Як відомо, пізнавальна діяльність тісним чином пов'язана з інтерпретацією, або тлумаченням знаків, символів, творів літератури і мистецтва. В гуманітарному знанні інтерпретація є фундаментальним методом роботи з текстами як знаковими системами. У ХІХ ст. перехід до загальної теорії розуміння викликав інтерес до питання про багатство типів інтерпретації, представлених у всіх гуманітарних науках. Були виділені граматична, психологічна та історична інтерпретації. Граматична інтерпретація здійснювалася по відношенню до кожного елементу мови, самого слова. Психологічна інтерпретація повинна була розкривати уявлення, наміри, відчуття розповідача, що викликаються змістом тексту. Історична інтерпретація припускала включення тексту в реальні відносини й обставини.

Значна роль у рішенні актуальних проблем музичної освіти належить педагогічній інтерпретації, тому що вона припускає роз'яснення вчителем сенсів і значень музичного твору, які потребують розуміння учнів.

Проблеми інтерпретації музичного твору у виконавчій діяльності, а також виконавчого стилю розглянуті в працях музикантів-теоретиків, педагогів і виконавців ХІХ-ХХІ століть (А.Алексєєв, Б.Асаф'єв, А.Гольденвейзер, Г.Коган, Н.Корихалова, А.Корто, Я.Мільштейн, Г.Нейгауз, А.Рубінштейн, А.Сохор, С.Фейнберг, Г.Ципін, Б.Яворський).

На думку Н.П.Корихалової, інтерпретація у вузькому розумінні є сприйняттям будь-якого твору мистецтва. Перше похідне, від чого залежить інтерпретація, на думку музикознавця, це сам виконавець. Друге похідне – об'єктивні умови, які сприяють існуванню твору: музичні інструменти, зміни основних тенденцій виконавського мистецтва, традиційні форми суспільного музикування тощо [4].

Питання інтерпретації музичних творів вводить нас в проблему адекватності тлумачення тексту, в якому втілюються музичні знання студентів. Відповідно до традиційного підходу адекватне розуміння музичного тексту зводиться до розкриття сенсу, який вклав в нього автор (без змін і додавань). Але представники нетрадиційної точки зору переконані, що процес розуміння музичного твору завжди пов'язаний з наданням йому додаткового сенсу. Зазначимо, що багато музикантів вважають, що музична інтерпретація є вживання у внутрішній художній світ твору, коли ідея, задум твору стає для інтерпретатора немовби своїм.

Згідно М.М.Бахтіну, в інтерпретації музичного тексту одночасно відбиваються і заснована на об'єктивному розумінні спадкоємність авторському задуму, і суб'єктивність його трактування. Через це питання про

інтерпретацію музичного тексту вирішується з позиції діалогу композитора і виконавця, слухача як процесу «співтворчості розуміючих» [1].

Так, в інтерпретації музичного тексту одночасно відображаються і заснована на об'єктивному розумінні спадкоємність авторському задуму, і суб'єктивність його трактування.

На наш погляд, завдання викладача полягає в тому, щоб сприяти розвитку у студентів особистісного розуміння музичних творів, здатності до їхнього творчого сприйняття й критичного ставлення до власної інтерпретації. Так, студентів для глибокого розуміння тексту (педагогічного або музичного) необхідно проникнути в сенс авторського задуму, основних концептуальних положень, на основі яких будується вся авторська система, оцінити точку зору автора, щоб виробити свою позицію з даної проблеми.

Нами був проведений діагностичний зріз серед студентів-практикантів музично-педагогічного факультету. Аналіз результатів їхньої педагогічної діяльності у школі показав, що 62% студентів зазнають значних труднощів при інтерпретації та розумінні музичного твору, виділенні провідних засобів виконавської виразності, виявленні смислу та необхідних прийомів для втілення певного емоційного настрою, творчої самостійності. Окрім цього, професійний рівень студентів показав невисоку мотивацію самовдосконалення, недостатність володіння виконавськими уміннями та навичками, інтерпретування музичного матеріалу в основному відбувалося за аналогією. Тому, на наш погляд, педагогічним ВНЗ необхідно проводити цілеспрямовану роботу в даному аспекті сучасної педагогічної освіти.

Якщо зорієнтувати освітній процес на розуміння, а не на запам'ятовування матеріалу, то ефективність освіти буде зростати; «освіта – не те, чому учня учили, а те, що він в цьому зрозумів»[2,с.243]. Через розуміння учня і діалог з ним компетентний вчитель включає себе в його культуру як співавтор. Зміст освіти будується в процесі збагачення і отримання сенсу для себе через розуміння позиції учня. Розуміння відкриває шлях до побудови особистісного знання, приводить до смислового перетворення власної професійної діяльності, тобто допомагає вчителю побудувати її на гуманітарній основі.

Осмислення педагогічної діяльності дозволяє виявити гуманітарні орієнтири розуміння освітнього процесу, серед яких шляхи подолання розриву між стандартом освіти і духовним досвідом вчителя і учнями: осмислення цінності учбового матеріалу для учнів і вчителів; звернення до когнітивної, афектної, мотиваційної підструктур особистості; спілкування і сумісний пошук рішення в діалозі; коректування, збагачення, переосмислення власного (учительського) і життєвого учнівського досвіду; усвідомлення вчителем багатозначності і цінності різних позицій і точок зору; бачення внутрішнього світу учня; доброзичливе ухвалення учнів; педагогічний оптимізм (віра в творчі здібності, в успіх).

В процесі розуміння встановлюється взаємне прийняття один одного, усередині якого кожен ставить себе на місце іншого. Складний шлях розуміння себе, власної діяльності проходить через розуміння позиції іншого і дозволяє осмислити важливість досліджуваної проблеми в педагогічному процесі.

ЗМІСТ

<i>Алексєва І. М.</i>	ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	3
<i>Андрющенко В. П.</i>	ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ БУДУЩИХ УЧИТЕЛІВ К ТВОРЧЕСКОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	7
<i>Бадья Л. А.</i>	РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗЕМСЬКОЇ РОБОТИЗ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАРОДНИХ ВЧИТЕЛІВУ «СТАРИХ» ЗЕМСЬКИХ ГУБЕРНІЯХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)	17
<i>Богущ А. М.</i>	МОВНА ОСОБИСТІСТЬ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	25
<i>Gordienko-Mytrofanova I.</i>	STIMULATING YOUNG LEARNERS' EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY WITH THE HELP OF MANIPULATIVE GAMES ...	31
<i>Гурова О. М.</i>	ДУХОВНІ ОСНОВИ ЕКОНОМІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРАВОСЛАВНОЇ ПЕДАГОГІКИ	38
<i>Деснова І. С.</i>	ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ В СУЧАСНІЙ СІМ'І	47
<i>Євтух М. Б.</i>	МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	52
<i>Завалевська О. В.</i>	РОЗВИТОК НАСТАНОВИ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОУСВІДОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	61
<i>Заволодько С. В.</i>	ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	66

Ключові слова: музично-педагогічна освіта, музично-педагогічні факультети, навчальні плани.

Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, музыкально-педагогические факультеты, учебные планы.

Keywords: musik teaching, musycal pedagogyc faculties, curricula.

Література

1. Навчальний план НДПП зі спеціальності 03.05.00 Музика та народознавство. // Приватний архів автора. – 1993. – 2 с.
2. Навчальний план ВДПП зі спеціальності 03.05.00. Музика і ансамблева гра. // Приватний архів автора. – 1992. – 2 с.
3. Навчальний план ПДПУ зі спеціальності Педагогіка і методика середньої освіти. б. 020200 музичне виховання, 7.020207 музичне виховання та художня культура. // Приватний архів автора. – 1998. – 2 с.
4. Навчальний план ДДПУ зі спеціальності 7. 010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Спеціалізація: українознавство. ОКР бакалавр, ОКР спеціаліст. Вчитель музики, етики, естетики та українознавства. // Приватний архів автора. – 1999. – 2 с.

Таким чином, сьогодні в умовах культурної і духовної кризи багато проблем, поставлених герменевтикою, є актуальними і значущими для сучасної освіти. Розробка гуманістичної концепції освіти, прагнення до осмислення інноваційного досвіду, пошукам нових форм і методів навчання і виховання викликали підйом науково-педагогічної думки.

Резюме. В статье рассматривается категория понимания в философском, психологическом и педагогическом аспектах, значение педагогического понимания в образовании и профессиональной подготовке будущих учителей музыки.

Summary. In the article the problem of understanding in philosophical, psychological and pedagogical aspects, meaning of the pedagogical understanding in education and professional training of future teachers of music is described.

Література

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. – 444 с.
2. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 2005. – 336с.:ил.
3. Коробов Е. Понимание как дидактическая проблема / Московский психологический журнал. – 2005. – № 11
4. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки. – Л.: Музыка, 1979. – 208с.
5. Коткавирта Ю. Философская герменевтика Х.-Г. Гадамера // Герменевтика и деконструкция / Под ред. Штегмайера В., Франка Х., Маркова Б.В. Спб., 1999. - 255с.
6. Педагогика понимания: учеб.пособие / Ю.В.Сенько, М.Н.Фроловская. – М.:Дрофа, 2007. – 189с.

Подано до редакції 11.04.2008

УДК 378. 95+378.14+159

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ТВОРЧЕСКОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Андрющенко Виктор Павлович
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, истории
музыки и игры на музыкальных инструментах
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)*

Постановка проблемы. Условием формирования целостной личности школьника является гармоническое сочетание умственного, физического, нравственного, эстетического воспитания и развития.

Роль искусства как фактора воздействия на процесс формирования личности была признана с древнейших времен.

Музыка на протяжении столетий включалась в систему воспитания человека. Концепция употребления музыки как способа общего и педагогического образования прошла многоаспектную эволюцию. Она брала начало ещё в церковно-приходских школах, периода возникновения на Украине церквей и монастырей. Преподавание музыки в большем или меньшем объёме входило в обязательные предметы в этих школах [1, с. 8]. Особо большую роль искусства в воспитании и развитии детей придавали видные педагоги Б.Л. Яворский, Н.Я. Брюсова, В.Н. Шацкая, Н.Л. Гродзенская.

Активно использовали роль искусства и художественного воспитания в разнообразных видах учебной деятельности В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили. Проблема музыкально-эстетической деятельности подрастающего поколения актуальна и сегодня, о чём свидетельствуют исследования ряда учёных (Рудницкая, А.Ф. Линенко, Г.Н. Падалка,

Л.А. Хлебникова, Г. П. Шевченко).

Анализ литературы. Данная проблема изучалась в нескольких направлениях: исследование эмоциональной регуляции музыкально-исполнительской деятельности (Т.С. Кононенко, Н.И. Миронова, Д.П. Орлова; эмоционально-эстетическое развитие студентов в процессе учебно-музыкальной деятельности (А.Д. Перепелица, К.С. Цепколенко, Д.Д. Половская); структура и уровень эстетической подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности (Л.П. Аладова, Т.Ф. Брайченко, Л.В. Годик, Л.Г. Коваль, Т.П. Королёва).

В психолого-педагогической литературе накоплен определённый опыт в разработке основных теоретических предпосылок к структуре деятельности (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Н.А. Менчинская).

Однако, несмотря на имеющиеся исследования в данной области, возможности эффективного формирования готовности студентов в системе музыкально-эстетической деятельности недостаточно полно изучены.

Цель статьи состоит в разработке новых подходов к формированию готовности студентов к музыкально-эстетической деятельности.

Изложение основного материала. Музыкально-эстетическая деятельность характеризуется особой структурой определяемой спецификой музыкального образования, но подчиненной общим закономерностям теории деятельности.

Для определения структуры, логической организации, методов и средств формирования готовности учителя музыки к профессиональной деятельности необходимо рассмотрение ее теоретических основ.

Деятельность есть начальная и наиболее общая категория, характеризующая внутреннюю общность культуры и общественного сознания [2]. Деятельность как «общую абстракцию, которая выражает специфику общего бытия... не в плоскости отношения материального к духовному, а в плоскости отношения субъективного к объективному, человека к миру» определяет В.П. Иванов [3, с.47].

По словам С.Л. Рубинштейна, понятие о деятельности является одним из исходных теоретических понятий психологии основным её структурным компонентом. Деятельность имеет психологический аспект: личностный и процессуальный. [4]

Она предполагает наличие у личности способностей, мотивов знаний, умений, благодаря которым создаётся продукт деятельности.

Г.П. Щедровицкий отмечает, что «деятельность непрерывно передаётся или, как мы говорим, «транслируется» из поколения в поколение. Средства и способы её разнообразны. Но в каком бы виде не транслировалась деятельность, повторение её другими людьми возможно только в том случае, если они умеют «копировать» увиденную деятельность [5, с. 75].

В результате деятельности человек сознательно и целенаправленно изменяет мир и самого себя «для того, чтобы присваивать вещество природы в форме, пригодной для его собственной жизни, человек приводит в движение принадлежащие его телу естественные силы: руки и ноги, голову и пальцы. Воздействует посредством этого движения на внешнюю природу и изменяя ее,

разв'язання завдань з гармонії, оволодіння методикою музичного виховання, знайомством з музикою і творчою спадщиною українських та зарубіжних композиторів.

Таблиця 4

Перелік дисциплін та розподіл годин зі спеціальності “Музика, етика, естетика та українознавство” з навчального плану ДДПУ(кваліфікація: спеціаліст)

№ з/п	Назва дисципліни	Загальна кількість годин	Самостійна робота
1	Проблеми сучасної музичної культури	108	72
2	Фольклор України	190	75
3	Етнологія світу	60	20
4	Етнологія України	120	50
5	Етнодемографія і етнегеографія	60	15
6	Етнографічне музезознавство	30	15
7	Етнопсихологія	24	12
8	Етнолінгвістика	28	14
9	Етнопедagogіка	108	60
10	Методика викладання українознавства	140	70
11	Історія української літератури	198	120
12	Основи естетики	54	18
13	Методика викладання етики та естетики	84	48
14	Спецкурси	96	48

Перелік дисциплін розрахований на підготовку вчителя етики, естетики та українознавства визначений з урахуванням специфіки предметів, мети та завдання фахової підготовки, концентрації уваги на основних курсах, що охоплюють методологічну та методичну підготовку. Аналіз розподілу аудиторних та самостійних годин дозволяє зробити висновки про необхідність збільшення кількості аудиторних годин на вивчення історії української літератури (заплановано 78 годин), методики викладання етики та естетики (заплановано 40 годин). Це дало б можливість студентам значно поглибити знання з другої спеціальності, самостійно та професійно розв'язувати проблемні питання, через інтеграцію використовувати знання з історії української літератури при розумуванні та вивченні творів українських композиторів на уроках музики.

Висновки. Спираючись на викладений матеріал та простеживши основні тенденції оновлення змісту музично-педагогічної освіти, можна констатувати, що, незважаючи на всі труднощі суспільно-політичного життя, викладачі музично-педагогічних факультетів наполегливо працювали над удосконаленням змісту навчальних планів, відшукували подвійні спеціальності, оволодівши якими студенти могли вільно конкурувати на світовому ринку праці, сприяти вступу України у світовий освітній простір.

Резюме. У статті представлена порівняльна характеристика навчальних планів музично-педагогічних факультетів 90-х років ХХ століття.

Резюме. В статье представлена сравнительная характеристика учебных планов музыкально-педагогических факультетов 90-х годов ХХ столетия.

Summari. The article runs about comparative description of curricula of musycal pedagogy faculties 90th XX centuries.

кваліфікаційним рівнем бакалавра становив 4 роки, за освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліста – 5 років [4].

Цей навчальний план складався з 5 блоків. До блоку суспільно-гуманітарних дисциплін входило 20 предметів, на засвоєння яких виділялося 2088 годин. На вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу передбачено 808 годин. В останні три блоки входило вивчення фахових дисциплін. Виходячи з мети нашого дослідження, науковий інтерес має перелік дисциплін та розподіл годин на вивчення фахових та музично-теоретичних дисциплін, історії музики та дисциплін з другої спеціальності, який подано в таблицях 3 та 4.

Таблиця 3

Перелік дисциплін та розподіл годин зі спеціальності “Музика” за навчальним планом ДДПУ (кваліфікація: бакалавр)

№ з/п	Назва дисципліни	Загальна кількість годин	Самостійна робота
1	Методика музичного виховання	280	140
2	Хоровий клас і практикум роботи з хором	1053	459
3	Хорове аранжування	48	24
4	Хорознавство	60	20
5	Диригування	447	280
6	Вокальний клас	401	234
7	Основний інструмент	686	352
8	Додатковий інструмент	226	144
9	Концертмейстерський клас	90	60
10	Курс теорії музики	60	30
11	Гармонія	265	125
12	Сольфеджіо	345	155
13	Поліфонія	72	36
14	Аналіз музичних творів	128	54
15	Історія зарубіжної музики	285	110
16	Історія української музики	322	134

Аналіз переліку дисциплін, занесених у таблицю 3, уможливило зробити висновок, що порівняно з навчальними планами інших музично-педагогічних факультетів у ДДПУ значно більше годин відводилося на вивчення методики музичного виховання (140 аудиторних годин), хорового класу й практикуму роботи з хором (594 аудиторних години), основного музичного інструменту (334 аудиторних години), історії зарубіжної музики (175 аудиторних годин) та історії української музики (188 аудиторних годин), гармонії (140 аудиторних годин), сольфеджіо (190 аудиторних годин).

Також очевидним є те, що достатню кількість годин з усіх фахових дисциплін, зокрема хорового класу, диригування, основного музичного інструменту, історії української музики, гармонії та сольфеджіо, відведено на самостійну роботу студентів.

Такий розподіл годин на аудиторну та самостійну роботу свідчить про збалансований підхід до фахової підготовки майбутніх учителів, який полягає у набутті студентами досвіду самостійної роботи над хоровою партитурою, розучування та вивчення музичного твору з основного музичного інструменту,

он в то же время изменяет свою собственную природу. Он развивает дремлющие силы и подчиняет игру этих сил своей собственной власти» [6, с. 188].

Итак, основным видом деятельности является труд, выступающий как фактор проявления и развития психики. Как мы видим, деятельность осуществляется по схеме « субъект — объект », но в качестве субъекта может выступать и личность и группа, а в качестве объекта и предметы (тогда это будет предметная деятельность) и другие субъекты (тогда это будет общение) [7, с. 34].

Следовательно, деятельность – высшая, свойственная только человеку или группе людей форма активности.

А.Н. Леонтьев в психологической структуре деятельности выделяет такие компоненты как: цель — мотив — способ — результат и разделяет деятельность на деятельность практическую и деятельность теоретическую. Деятельность складывается из ряда действий.

В работах психологов (С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) констатируется, что действие является, с одной стороны, структурной единицей деятельности, с другой, компонентом приёмов (способов) работы, направленных на усвоение теоретического и практического опыта.

Действие как основной структурный компонент деятельности имеет большое значение при формировании умственных действий в учебном процессе.

Теория интериоризации П.Я. Гальперина [8] выделяет пять этапов в процессе усвоения учебных действий:

1) составление схемы ориентировочной основы исполнительского действия, в процессе которого учащиеся осмысливают цель действия, его объект, систему ориентиров, последовательность выполнения операций;

2) формирование действия в материальной или материализованной форме, когда учащиеся выполняют предметные операции в развернутом виде с применением их в полном объеме и обобщением на материале задач;

3) формирование действия во внешнеречевой форме, в ходе которого все операции в полном объеме сознательно отражаются в форме устной или письменной речи; на этом этапе обобщение действия происходит более широко с привлечением новых типовых ситуаций;

4) формирование действия во внешней речи «про себя», что отличается от предыдущего этапа как бы проговариванием операций в уме;

5) формирование действия во внутренней речи, в процессе которого оно автоматизируется, обобщается и принимает сокращенный вид.

Однако С.Л. Рубинштейн считает, что формирование учебной деятельности не может быть сведено к владению отдельными действиями. Это аргументируется тем, что обучение по логике интериоризации не имеет исходных внутренних предпосылок в индивиде. Рассматривая вопрос о формировании способностей в учебной деятельности, он подчеркивает, что «на самом деле надо говорить не только о способностях как продукта освоения предметов деятельности, но и самих этих предметах как продуктах исторического развития... ход человеческой деятельности обусловлен прежде

всего объективной логикой задач, в разрешение которых включен человек, а её строение соотношением этих задач» [9, с.563].

Этот вывод подтверждает мысль о том, что деятельность человека, какую бы структуру она не имела, нельзя рассматривать вне общественных отношений [5].

При всем своеобразии и особенностях деятельность человека включается в систему отношений общества и вне этих отношений не существует. Это специфические для человека общественные отношения, в которые он вступает в предметной деятельности: «при всём многообразии видов и форм общественных отношений, все они обладают общностью своего внутреннего строения и предполагают сознательное их регулирование, т.е. наличие сознания, а на известных этапах развития так же и самосознания субъекта» [4, с.22].

Этот вывод подтверждается мыслью о месте учебной деятельности в системе деятельности «...учение имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения, формы поведения и виды деятельности». [4, с.80]

Учение есть специфическая человеческая деятельность. Учение возможно лишь на той ступени, когда человек обладает способностью регулировать свои действия сознаваемой идеальной целью.

Единство учебной деятельности конкретно выступает как единство тех целей, на которые она направляется и мотивов из которых она исходит.

С. Л. Рубинштейн отмечает, что мотивы и цели деятельности в отличие от целей отдельных действий носят обычно обобщенный характер, выражая общую направленность личности, которая в ходе деятельности не только проявляется, но и формируется [9].

Специфические потребности и мотивы учебной деятельности выражают их отношение к действительности и соответствующие ему способы организации содержательной деятельности и определяют взаимосвязанные формы сознания личности (научного, нравственного, художественного, эстетического).

Исходя из этого, употребление понятия эстетической формы сознания обретает научный смысл тогда, когда эстетическое освоение мира понимается не как некий, существующий в действительности самостоятельный вид деятельности, а по определению А. Н. Иляди [11], «как характеристика определенной стороны деятельности человека в целом... за категорией эстетическое стоит не предметно-вещественный продукт деятельности, а функциональная структура формирующаяся в процессе любой человеческой деятельности, в их предметных средствах и результатах» [11, с. 20].

По мнению М. С. Кагана, эстетическая деятельность есть формирование материи по «законам красоты» и носит универсальный характер.

В этом смысле всякая деятельность человека в известной мере может рассматриваться как эстетическая.

Ю.Б.Борев определяет эстетическую деятельность как всякую деятельность человека в её общечеловеческой значимости. Универсальной формой эстетической деятельности является творчество по законам красоты,

университету ім. К.Д.Ушинського (ПДПУ), було розроблено навчальний план з напрямку “Музичне мистецтво” зі спеціальності 6.020200 “Музичне виховання”, кваліфікація бакалавр музики зі строком навчання 4 роки та зі спеціальності 7.020207 “Музичне виховання та художня культура”, кваліфікація спеціаліста вчитель музики та художньої культури, строк навчання 5 років [3].

На вивчення соціально-гуманітарних дисциплін експериментальним планом 1998 року передбачено 1782 години навчального часу. 378 годин збереглося за блоком психолого-педагогічних дисциплін. Перелік фахових курсів порівняно з попереднім планом майже не змінився. Замість “Хорового аранжування” було введено курс “Аранжування та імпровізація” (136 аудиторних та 80 самостійних годин). Курс “Світової художньої культури” склався з 520 аудиторних та 290 самостійних годин. На вивчення “Шкільного курсу світова художня культура і методика його викладання” передбачено 100 аудиторних та 62 самостійні години. Державні екзамени на освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра студенти склали з двох дисциплін: “Основний музичний інструмент” та “Педагогіка з методикою музичного виховання”.

Студенти IV курсу, які мали високі показники на державних екзаменах, за рекомендацією ради факультету й надалі навчалися протягом одного року та отримували освітньо-кваліфікаційний рівень “Спеціаліст”. На V курсі державний екзамен склали з таких дисциплін, як: “Диригування та практикум роботи з хором” і “Шкільний курс художньої культури і методика його викладання”. Важливим нововведенням експериментального плану було те, що на державному екзамені кожен випускник захищав дипломну роботу з музичної педагогіки.

Виходячи з мети нашого дослідження, науковий інтерес в експериментальному плані 1998 року являють собою різні види практик. Так, до навчальної практики увійшли: фольклорна (2 тижні), лекторсько-виконавська (2 тижні), вокальна (2 тижні), хорова (4 тижні) та практикум з образотворчого мистецтва (музейна) (2 тижні). Зміст педагогічної практики становили: практика в дитячих оздоровчих таборах (4 тижні), практика в школі (уроки музики) (6 тижнів) та практика в школі з художньої культури (4 тижні).

Незаперечним є те, що запропоновані види навчальної практики спрямовані на більш ефективну підготовку вчителя музики та художньої культури до роботи в школі. Використання на уроках музики зразків народного фольклору, образотворчого та лекторсько-виконавського досвіду дало можливість формувати в школярів комплексне уявлення про види та жанри музичного мистецтва.

1999 року на засіданні вченої ради Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І.Франка (ДДПУ) було затверджено навчальний план зі спеціальності 7.010103 “Педагогіка і методика середньої освіти. Музика”, спеціалізація: українознавство. Напрямок підготовки: 0101 Педагогічна освіта. Кваліфікація: бакалавр педагогічної освіти, вчитель музики основної школи. Кваліфікація спеціаліста: вчитель музики, етики, естетики та українознавства основної та середньої школи. Строк навчання за освітньо-

оркестрової та ансамблевої гри на чолі з В.К.Лебедевим, Б.А.Бриліним, С.М.Каргапольцевим, А.В.Березою, які мали великий досвід і були готові до підготовки студентів з другої спеціальності.

Уведення спеціальності “Керівника інструментальних ансамблів” уможливило студентам набути необхідні знання та навички для організації інструментальних ансамблів різних за складом з використанням українських народних інструментів. Цілком зрозуміло, що такий підхід дав змогу комплексно розв’язувати проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителів музики на музично-педагогічному факультеті.

Таблиця 2

Перелік спеціальних дисциплін та розподіл годин згідно з навчальним планом 1992 року зі спеціальності “Музика і ансамблева гра” ВДПІ

№ з/п	Назва дисципліни	Кіль-сть годин	Форма підсумкового контролю
1	Гра на народних інструментах	78	залік – 8-й семестр
2	Ансамблева гра	240	екзамен – 5,9-й семестри
3	Оркестровий клас	430	екзамен – 10-й семестр
4	Інструментовка та аранжування	44	екзамен – 7-й семестр
5	Інструментознавство	40	залік – 8-й семестр
6	Робота з дитячим інструментальним ансамблем	30	залік – 6-й семестр
7	Ансамблева практика	82	залік – 8-й семестр

З таблиці 2 ми бачимо, що значне місце у фаховій підготовці керівників інструментальних ансамблів належить таким дисциплінам, як оркестровий клас, ансамблева гра, гра на народних інструментах та ансамблева практика. Слід зазначити також, що важливе місце в підготовці керівника інструментального колективу займає вивчення інструментознавства та засвоєння вмій і навичок самостійно робити інструментовку музичного твору. На наш погляд, перелік дисциплін навчального плану з другої спеціальності повністю забезпечує фахово-інструментальну підготовку студентів.

Доречно звернути увагу на те, що до навчального плану увійшов цілий ряд дисциплін за вибором факультету, які розраховані на поглиблення фахової підготовки студентів, серед них: “Етика та естетика” (60 годин), “Методика викладання етики та естетики” (26 годин), “Образотворче мистецтво” (36 годин), “Постановка дитячого спектаклю” (30 годин), “Історія української музики” (90 годин), “Українська музика ХХ століття” (52 години), “Зміст та форми позакласної роботи школярів” (14 годин), “Музика зарубіжних композиторів ХХ століття” (54 години), “Методика викладання диригування” (16 годин), “Методика викладання основного інструмента” (24 години), “Практикум з диригування” (56 годин).

Процес оновлення змісту музично-педагогічної освіти України відбувався поступово, експериментом, у якому брали участь визначені Міністерством освіти України вищі навчальні заклади. За ініціативою окремих науковців і кафедр розглядалися та проходили апробацію нові навчальні плани, розраховані на підготовку фахівців з повною вищою освітою.

1998 року в ході експерименту, який проводився на базі музично-педагогічного факультету Південноукраїнського державного педагогічного

или любая форма освоения миром осуществляется «по законам красоты» [12, с.18].

Анализируя категорию эстетического в деятельности человека, следует отметить, что суть эстетических отношений выражается в том, что развертываясь во всех видах специализирующейся деятельности, они создают у человека установку на универсальность его деятельности, а также на деятельное отношение к действительности.

Выдвигаемый в зависимости от уровня развития общественных отношений тот или иной эстетический идеал жизни и деятельности человека, указывает на возможный эталон к реализации которого он должен стремиться.

Эстетическое отношение здесь фокусируется как принцип активного преобразования мира на началах присущей ему гармонии, упорядоченности, системности.

Итак, воплощая в своих образах идеал красоты, искусство пробуждает в людях художников, воспитывает находить внутреннюю меру предметов, соотносить их свойства с общественными потребностями человека, учат чувствовать и понимать красоту и творить сообразно её законам.

Рассматривая вопрос эстетической деятельности, надо подчеркнуть важность замечания А.Н. Леонтьева о деятельности вообще, что она входит в предмет психологии, не особой своей «частью» или «элементом», а своей особой функцией. Это функция полагания субъектов в предметной деятельности и её преобразования в форму субъективности [13, с. 85].

Следовательно, процесс формирования эстетически значимых произведений из природных предметов можно проследить и на самом человеке, его биологической структуре. Деятельность, проявляя в руке, глазе, мозге, в начале только природной возможности, сформировала из них социальные органы, ставшими не только эстетически совершенными, что проявляется в танцах, мимике, жестах, в игре и т.п., но и способными гармонизовать свою деятельность [11].

Это положение приводит к мысли о том, что изучение музыкально-эстетической деятельности, связано с анализом предметной действительности, которая определяет эту деятельность, а также анализа изменений в психическом развитии личности студентов как следствие осуществления этой деятельности.

Поскольку в статье речь идет о деятельности студентов в области изучения музыкального искусства, музыкальных и педагогических дисциплин, особый интерес представляет творческая деятельность, которая является неотъемлемой частью музыкально-эстетической деятельности.

Б.М. Теплов определяет творчество как деятельность, которая даёт новые, оригинальные продукты высшей общественной ценности [15].

Это наивысшая форма проявления активности человека, которая требует напряжения физических и духовных сил.

Творческая деятельность есть составная часть художественной деятельности и объединяет в себе четыре компонента: познавательный, коммуникативный, оценочно-ориентационный, преобразовательный.

Побудительной силой творческой деятельности будущего учителя

музики являється інтерес к педагогике, а также музыкальному искусству. Он проявляется как потребность к восприятию, пониманию, и исполнению музыкальных произведений.

Это подтверждает мысль о том, что одной из существенных проблем усовершенствования системы художественно-эстетического воспитания учащихся является развитие их эстетических интересов и потребностей. Для определения уровня эстетических интересов большое значение имеет мотивация. Этим определяется глубина и устойчивость установки на ту или иную творческую деятельность. Вопрос готовности студентов к музыкально-эстетической деятельности следует рассматривать с позиции учета роли мотивации в психических процессах личности. Эта готовность обуславливается стойкими мотивами в психических особенностях студентов. Интересы побуждают их к знаниям, умениям, навыкам. Это один из главных факторов их мотивации к деятельности. Интерес в психологическом смысле определяет направленность личности. Будучи производным от общественных интересов, интерес в психологическом смысле не тождествен ни с общественным интересом в целом, ни с субъективной стороной.

Л. С. Рубинштейн отмечает что «... интерес в психологическом смысле слова является совершенно специфической направленностью личности, которая лишь в конечном счете обусловлена осознанием ее общественных интересов» [14, с. 176], «...интерес – это единство проявления внутренней сущности субъекта и отражение объективного мира, совокупность материальных и духовных ценностей человеческой культуры в сознании субъекта» – утверждает Б.М. Теплов [14].

Итак, интерес является важнейшей побудительной силой к приобретению знаний к расширению кругозора студентов к обогащению содержания их психической жизни. Б.М. Теплов отмечает, что под интересом мы разумеем такое отношение к предмету, которое создает тенденцию по преимуществу обращать, внимание на него [15, с. 630].

Характеризуя направленность внимания человека, мы, прежде всего, обращаемся к содержанию и широте его интересов, но выделение интереса как главного в психической структуре личности к восприятию эстетического было бы неверным. Интерес и направленность должны опираться на мировоззренческую позицию личности на ее широту и значимость, чтобы не быть узким, ограниченным.

Чтобы воспринимать эстетические явления действительности и реализовывать их в музыкально-эстетической деятельности, необходимо иметь развитый эстетический интерес, опирающийся на мировоззренческие ориентиры. Это приводит к мысли о том, что интересы личности студента надо рассматривать в системе общественных отношений и что интересы имеют также социальную природу. Интересы проявляются в личности через индивидуальные особенности в специфических психических процессах интеллектуальных, эмоциональных, волевых и стимулируют творческую деятельность. Следовательно, интересы являются важными компонентами личности студента в смысле психолого-педагогической готовности к восприятию эстетических явлений прекрасного в искусстве, обществе, в

У навчальному плані НДП з'явилися нові факультативні дисципліни, спрямовані на підготовку фахівців з першої спеціальності. Особливий акцент необхідно зробити на вивченні таких курсів, як: “Музикознавчі основи формування музичного сприйняття школярів”, “Музикознавчі основи шкільних програм з музики”, “Українські композитори – дітям”. Перелік основних спеціальних дисциплін порівняно з навчальним планом 1991 року залишився без змін, з незначним перерозподілом годин.

За навчальним планом 1991 року залишилися всі види практик, які містилися в плані 1989 року та додатково в VII семестрі була запланована етнографічна практика тривалістю два тижні. Навчальним планом 1991 року передбачена підготовка та захист трьох курсових робіт зі спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін. Студенти, які захищали дипломні роботи, за вибором складали державний екзамен з однієї із соціально-політичних дисциплін, диригування та основного музичного інструменту.

1991 року Міністерством освіти України були запропоновані навчальні плани, найважливішим нововведенням яких стали такі курси, як: “Історія України”, “Практичний курс української мови”, “Основи педагогічної майстерності”, “Історія світової та вітчизняної культури”, “Образотворче мистецтво”, “Історія вітчизняної музичної культури”, “Проблеми охорони навколишнього середовища”, “Краєзнавство і туризм”. Значною мірою збільшена кількість годин та виділена окремим курсом методика виховної роботи, надаються додаткові години на вивчення курсу методики музичного виховання, уведена фольклорна практика.

Одним з позитивних моментів зазначених планів було те, що вищим навчальним закладам та факультетам надавалася можливість відповідно до кваліфікаційної характеристики фахівця та проблем школи вносити зміни в кількості 15% від загального обсягу годин. Це дало змогу позбутися одного з основних недоліків плану – його надмірної політизованості. Доцільно звернути увагу на те, що були вилучені курси історії ВЛКСМ та міжнародних дитячих політичних організацій, методики піонерської та комсомольської роботи тощо. Замість них уведено курс методики викладання спеціальних дисциплін, значно розширено курс історії української музики, поновлено практикум з шкільного пісенного репертуару, курс історії музики ХХ століття. Особливий акцент необхідно зробити на введенні спецкурсів з музичного дозвілля молоді, практикуму з диригування, курсу ритміки та хореографії.

З погляду змін, які проходили на початку 90-х років ХХ століття, науковий інтерес має навчальний план 1992 року ВДП зі спеціальності 03.05.00. “Музика і ансамблева гра” [2]. Заміна другої спеціальності “Народознавство” на “Ансамблеву гру” зумовлена рядом обставин. По-перше, вивчення “Народознавства” передбачено навчальним планом тільки в окремих загальноосвітніх школах. По-друге, на історичних факультетах педагогічних інститутів готували вчителів історії та народознавства, яким надавався пріоритет при розподілі годин з “Народознавства”, а вчителі музики залишалися без навантаження, особливо у сільській місцевості. По-третє, на кафедрі теорії, історії музики та гри на музичних інструментах працював високопрофесійний колектив інструменталістів та науковців у галузі

педагогічної освіти. У червні 1991 року була розроблена та затверджена Міністерством освіти України Програма розвитку народної освіти України на перехідний період (1991 – 1995 рр.), де в розділі “Педагогічна освіта” наголошувалося на розробці національної концепції педагогічної освіти, підготовці нових навчальних планів та програм, навчально-методичної літератури.

Варто зауважити, що початок нового навчального року у зазначений період на музично-педагогічних факультетах пов'язано з уведенням нових навчальних планів. Було розпочато підготовку педагогічних кадрів з нової спеціальності 03.05.00 “Музика та народознавство”. У зв'язку з цим Міністерство освіти України доручило педагогічним інститутам оновити навчальні плани та програми, переглянути зміст навчальних дисциплін.

Навчальні плани перших років незалежності України розроблялися за принципами, які враховували позитивний досвід, набутий у попередні роки. Плани мали чітку структуру, яка складалася з дисциплін суспільно-політичного, загальнокультурного, психолого-педагогічного та спеціального напрямів. Для порівняльної характеристики ми проаналізували навчальні плани двох вищих навчальних закладів України – Вінницького державного педагогічного інституту ім. М.Островського (ВДПІ) та Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М.Гоголя (НДПІ).

За навчальним планом 1991 року зміст суспільно-політичних дисциплін охоплював 660 годин. Порівняно з планом суспільно-гуманітарних дисциплін 1993 року (740 годин) різниця становила 80 годин. Блок загальнокультурних дисциплін 1991 року (884 години) значно відрізнявся від блоку українознавчих та культурологічних дисциплін 1993 року (1086 годин). За планом НДПІ [1] вагома частина годин відводилася на вивчення “Іноземної мови” (140 годин). На 24 години менше передбачалося вивчення “Іноземної мови” за навчальним планом ВДПІ. На засвоєння предметів психолого-педагогічних дисциплін кількість годин виділялася однакова.

З уведенням другої спеціальності “Народознавство” у навчальному плані з'явилися нові дисципліни. Так, перелік предметів та розподіл між ними годин за навчальним планом 1993 року подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Перелік дисциплін та розподіл годин з другої спеціальності “Народознавство” за навчальним планом 1993 року НДПІ

№ з/п	Назва дисципліни	Кількість годин
1	Основи народознавства	78
2	Фольклор України	116
3	Етнографія України	212
4	Етнопедагогіка	60
5	Етнопсихологія	32
6	Етнодемографія	34
7	Етногеографія	18
8	Етнолінгвістика	38
9	Методика викладання народознавства	82
	Загальна кількість годин	670

окружающей действительности, как целостную систему, направленную на развитие готовности эстетического восприятия, представлений, воображения, мышления, фантазии, творческой активности в способности реализовывать все это в творческой художественно-эстетической деятельности. Эстетический интерес влияет на все стороны психики человека: сенсорную, моторную, эмоциональную, поэтому целенаправленное эстетическое воспитание в сочетании с индивидуальными психическими особенностями личности, её готовностью воспринимать эстетическое, переходит в процессе воспитания в потребность и является важным фактором становления личности студента. Эстетические потребности более или менее глубоко и органически включаются в их сознательную жизнь, в целый мир тончайших чувств и переживаний в их творческую деятельность.

Потребностная активность переходит в целевую мотивационную потребность. Мотивационная психическая активность – механизм возникновения смысла жизни, ее перспектив. Развитие личности знаменуется уяснением для нее наиболее значимых мотивов. Это приводит к перестройке системы установок в формировании собственной личности, взгляда на себя как на идеальное «Я». Образ собственного «Я» влияет на особенности мотивации и поведение человека. Он стремится понять какой он есть на самом деле, оценить себя.

Неудовлетворенная оценка самого себя заставляет его выстраивать иерархию мотивов по самоусовершенствованию. Для него наиболее значимо стать в уровень с созданным в самосознании «Я» – идеальным. В процессе достижения труднодоступных целей включается воля и творчество, силу которых питает эмоция, а упорство воли мотивация.

Таким образом, эстетические потребности включаются в сознательную жизнь и переходят в сферу мировоззренческих взглядов и установок.

В диалектике движения личности студента от потребности к противоречиям и разрешению этих противоречий, происходит ориентация направленности на более высокую ступень эстетической деятельности. Порождая соответствующие потребности, эстетическая культура становится его природой. Эстетические потребности переходят в психологические установки. Благодаря их влиянию, предметы и явления воспринимаются не только в исходных физических качествах (цвет, форма и т.д.), но и как объекты с точки зрения эстетической оценки, имеющие определенное жизненное значение и играющее ту или иную роль в жизни и деятельности.

Потребность в художественно-эстетическом воспитании – это важное условие эстетического отношения студентов к искусству и окружающей действительности. Она предполагает собой единство их природных задатков, художественно-эстетическую образованность, в результате которой у них формируется творческая индивидуальность, которая проявляется в эстетическом творческом отношении к самому себе, своему поведению к людям, труду, природе.

Эстетическая воспитанность предусматривает наличие художественного вкуса, эстетических идеалов, широких интересов к искусству, художественно-эстетического восприятия прекрасного в искусстве и окружающей

действительности и способности к самостоятельному эстетическому творчеству. Художественный образ в процессе музыкально-эстетической деятельности студентов является целесообразно-организованным стимулом, направляющим реакции чувственно-эмоциональных отношений в сторону определенного социально-полезного духовного освоения окружающей действительности». Итак, эстетические интересы и потребности получают преломление в особенностях психических процессов, в чувственном познании мира и являются поэтому важной целью воспитания личности студента к творческой художественно-эстетической деятельности.

Давая характеристику многочисленным видам музыкально-эстетической деятельности, их назначению, содержанию, следует подчеркнуть её многочисленные взаимосвязи и взаимообусловленность. Особо следует указать на важную роль в музыкально-эстетической деятельности восприятия музыки. Восприятие и анализ музыки является наиболее всеобъемлющей музыкальной деятельностью. Она важна как самостоятельная деятельность слушания и постижения музыки, и как составная часть любого музицирования. В связи с этим данному виду деятельности необходимо выделять ведущую роль в музыкальном воспитании.

Восприятие направлено на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности, как эстетически художественный феномен.

В современном подходе проблема музыкального восприятия представляется не как пассивный процесс постижения музыки, а как активное постижение личностью смысла музыкального произведения.

Оно предполагает введение в постижение и интерпретацию музыкального произведения глубоко личностного смысла, поэтому готовности студентов к музыкально-эстетической деятельности и его формированию на различных этапах этого вида деятельности уделяется ведущее значение в дальнейшем исследовании.

Эстетическое восприятие в художественном образе как бы является той призмой, через которую он смотрит на объект, как на эстетическую ценность. Это помогает студентам в опыте эмоционального переживания определить свое отношение к социальным объектам, к людям, к окружающей действительности.

В структуре музыкально-эстетической деятельности студентов выделяется такой компонент как восприятие музыки в различных полюсах: для слушания; для её исполнения; для развития сенсорных способностей; восприятие как музыкально-образовательная деятельность общего характера.

Эстетическое восприятие художественного образа связано с педагогической деятельностью учителя музыки и занимает определяющее значение в структуре музыкально-эстетической деятельности.

Музыкально-эстетическая деятельность направлена на формирование у подрастающего поколения эмоционально-положительного и деятельностного отношения к музыке, навыков творческого музицирования, сознательного её восприятия, понимания характера и логики её развития.

При рассмотрении направления и содержания процесса формирования

УДК 378.637.016:78.03 (477)

ОБНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В 90-Х РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ

Черкасов Володимир Федорович
кандидат педагогічних наук, доцент

Кіровоградський державний педагогічний університет імені
Володимира Винниченка

Постановка проблеми. У період набуття Україною незалежності постало питання про оновлення змісту музично-педагогічної освіти відповідно до потреб загальноосвітньої школи. Україна однією з перших пострадянських республік прийняла Державну національну програму “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). Згідно з концепцією цієї програми необхідно було оновити навчальні плани та навчальні програми. Керівникам музично-педагогічних факультетів надали можливість створювати нові навчальні плани з подвійною спеціальністю відповідно до сучасних потреб певних регіонів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. З’являються наукові дослідження, присвячені різним проблемам змісту музично-педагогічної освіти в Україні. Формування естетичних ідеалів та смаків майбутніх учителів музики досліджено Г.М.Падалкою; формування музичного сприймання в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя вивчала О.П.Рудницька; основи методики музичного навчання і виховання учнів молодшого та середнього шкільного віку розроблено О.Я.Ростовським; систему професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ до художньо-естетичної освіти школярів досліджено О.П.Щолоковою; теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутнього вчителя мистецьких дисциплін узагальнено В.Ф.Орловим; основи загальної та музичної педагогіки досліджено О.В.Михайличенком; реформування мистецької освіти та музичного виховання в Україні вивчає Л.М.Масол; музичну освіту студентів педагогічних навчальних закладів України узагальнено В.А.Кузьмічовою; систему підготовки музично-педагогічних кадрів у педагогічних ВНЗ Української РСР досліджено Т.П.Танько; теоретичні та методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах узагальнено Т.А.Смирновою; становлення та розвиток ВНЗ культури і мистецтва в Україні вивчала Г.В.Святненко.

Отже, можна стверджувати, що проблемі розвитку музично-педагогічної освіти в останні роки присвячено значна кількість наукових розвідок, монографій, захищено ряд дисертацій, але вони не розв’язують визначену проблему.

Ураховуючи відсутність наукових розробок із зазначеної тематики, **метою нашого дослідження** є вивчення та узагальнення процесів оновлення змісту музично-педагогічної освіти на основі удосконалення навчальних планів, за якими здійснювалася підготовка фахівців на музично-педагогічних факультетах в 90-х роках ХХ століття.

Основний матеріал та результати дослідження. Прийняття Верховною Радою України Закону “Про освіту” визначило способи побудови національної системи освіти. Розпочався новий етап перебудови змісту музично-

супроводжують неадекватна самооцінка та рівень домагань підвищена емоційна напруженість і тривожність. Перебування у дистантній сім'ї може ставати однією з причин важковиховуваності та педагогічної занедбаності таких дітей. В подальших дослідженнях ми плануємо вивчити які форми та методи виховної роботи необхідно застосовувати для запобігання педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей.

Резюме: У статті представлено результати дослідження впливу перебування у дистантній сім'ї на розвиток особистості дитини молодшого шкільного віку. Автор описує дослідження розвитку пізнавальних процесів, рівня агресивності та ворожості, а також самооцінки та рівня досягань у дітей молодшого шкільного віку з дистантних та повних сімей.

Ключові слова: дистантна сім'я, діти молодшого шкільного віку, пізнавальні процеси, агресивність, ворожість самооцінка, рівень досягань.

Резюме: В статье представлены результаты исследования влияния пребывания в дистантной семье на развитие личности ребенка младшего школьного возраста. Автор описывает исследование развития познавательных процессов, уровня агрессивности и враждебности, а также самооценки и уровня притязаний у детей младшего школьного возраста из дистантных и полных семей.

Ключевые слова: дистантная семья, дети младшего школьного возраста, познавательные процессы, агрессивность, враждебность, самооценка, уровень притязаний.

Summary: In article are introduced results of investigation influent stay in distant family in the development of person of child from primary classes. Author describes investigation of development of cognitive processes, level of aggression, animosity self-valuation and level of amount.

Keywords: distant family, children of primary classes, cognitive processes aggression, animosity, self-valuation, level of amount.

Література

1. Бовть О. Б. Психокорекційна робота з попередження агресивності дітей молодого шкільного віку // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №3. – С.3-8
2. Гордієнко Н. Є. Сучасна українська дистантна сім'я як об'єкт соціально-педагогічної роботи. / Науковий вісник Чернівецького Університету. - ВИП. 263. Педагогіка та психологія. - 2005. - С. 57 - 61.
3. Мустаева Ф. А. Социальная педагогика: Учебник для вузов. - М.: Академический проспект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 528 с.
4. Пенішкєвич Д. І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із дистантними сім'ями / Науковий вісник Чернівецького Університету.-ВИП.225. Педагогіка та психологія. –2005. – С.89-93
5. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Трубавіна І. М. Навчальний посібник – К.: ДЦССМ, 2003. – 132 с.
6. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: Навч.-метод. посібник. / За редакцією К. Б. Шевченко, І. М. Трубавіної, І. І. Цушка. – К.:ФОР «Купріянова», 2007. – 240 с.

профессиональной готовности учителя музыки большое значение приобретают такие факторы, как:

⇒ владение высоким уровнем профессиональной подготовленности в разнообразных сферах музыкального искусства, на которых базируется его профессия;

⇒ владение широким спектром творческих умений и навыков в сфере музыкального искусства;

⇒ умение использовать разнообразные формы работы, способствующие созданию на уроках музыки творческой активности, заинтересованности;

⇒ умение применять различные виды творческой деятельности на каждом занятии, исходя из главных задач эстетического воспитания школьников;

Музыкально-эстетическая деятельность учителя связана, в основном, с изучением музыкальных произведений, знанием характера музыкальных произведений, их выразительных средств, умением их творческого исполнения. Специфика творческих умений и навыков учителя выступает в качестве повышения эффективности воспитания школьников.

Ведущим мотивом творческой деятельности учителя музыки является интерес к педагогике и к музыкальному искусству, которые проявляются как потребность восприятия, понимания в исполнении музыкальных произведений, стремление к глубоким эмоциональным переживаниям, желанием приобщить школьников к музыкальному искусству, научить их любить и понимать музыку.

С этих позиций творческое развитие студентов, как неотъемлемая часть формирования профессиональной готовности к будущей музыкально-эстетической деятельности является одной из ведущих педагогических задач.

Система подготовки учителя музыки должна функционировать не только в контексте сегодняшнего дня, но и прогнозировать задачи музыкально-эстетического воспитания школьников на будущее.

Поэтому разрешение проблемы деятельностного подхода к обучению музыки предполагает формирование профессионально компетентного, методически подготовленного студента.

Выводы. Формирование профессиональной готовности к музыкально-эстетической деятельности предусматривает адаптацию студентов к будущей педагогической профессии; повышение эффективности общего и музыкально-эстетического образования; формирование умений самосовершенствования, что возможно, как нам представляется, только при условии творческого характера деятельности.

Для решения проблемы формирования готовности студентов к музыкально-эстетической деятельности предполагается построить обучение с широким использованием музыкального творчества в различных видах музыкально-эстетической деятельности, осуществление внутри дисциплинарной и междисциплинарной интеграции различных видов учебной деятельности студентов.

Это предполагает формирование готовности студентов к организации творческой музыкально-эстетической деятельности школьников, поскольку

современный учитель – это современный взгляд на роль музыки в обществе, это открытие музыкально-эстетической красоты школьникам.

Резюме. В статье рассматривается вопрос о сущности музыкально-эстетической деятельности будущих учителей музыки и факторы, которые повышают ее эффективность. Психолого-педагогические методы в музыкально-эстетической деятельности помогут будущим специалистам реализовать свои творческие возможности, повысят свое мастерство.

Ключевые слова: музыкально-эстетическая деятельность, деятельностный подход, мотивация, интересы, творческая деятельность.

Резюме. У статті досліджено сутність музично-естетичної діяльності майбутніх учителів музики і фактори, які підвищують її ефективність. Психолого-педагогічні методи в музично-естетичній діяльності допоможуть майбутнім фахівцям реалізувати свої творчі можливості, підвищити свою майстерність.

Ключові слова: музично-естетична діяльність, діяльнісний підхід, мотивація, інтереси, творча діяльність.

Summary. In the article, the author investigates essence of musical aesthetic activity of graduates, music teachers and the factors increasing it also.

The pedagogical technology of formation the students' readiness to the activation of the elementary schoolchildren's art activity is cleared up and experimentally approved. The necessary and sufficient pedagogical conditions of its functioning are defined in the Work of a higher pedagogical school.

Литература

1. Рудницка О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : Навч. посібник. - К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.- М., 1946.- 703 с.
3. Иванов В.П. Человеческая деятельность.- К.: Наукова думка, 1979.- 180 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1977.-с. 106
5. Хрестоматия по возрастной психологии.- М.: изд. Моск.Универс., 1981.- 303 с
6. Маркс К., Энгельс Ф. Соч.- 2-е.- Том. 23.- с. 188-189
7. Платонов К. К. Обобщение характеристик как метод социально- психологического изучения личности. В кн. Методы социально-психологических исследований. – М.: МГУ, 1975.- с. 156 –163.
8. Гальперин П.Я.О методе поэтапного формирования умственных действий // Вопросы психологии – 1969.- N 1.- с. 10-13
9. Рубинштейн С.Л. Указ. соч. с. 630
10. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1977.-с. 106
11. Проблемы этики и эстетики.- Л.: изд. Ленинградский университет, 1975.- 205 с.
12. Борев Ю.Б. Эстетика.- М.: Высш. школа, 1981.- 396 с.
13. Леонтьев А.Н. Указ. соч. с. 85.
14. Рубинштейн С.Л. Указ. соч. с.630
15. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. -М.-Л.: АПН РСФСР, 1947.- 355 с..

Подано до редакції 11.04.2008

і вихователям треба знати про це і відповідно ставитись до таких дітей, не залишати їх без нагляду.

Діти з повних сімей проявляють в більшості нормальний та дещо підвищений рівень тривожності. Впевнені, що їх люблять і поважають у сім'ї, діти будують щирі, доброзичливі стосунки з однолітками, вони краще вміють слухати, спокійно відстоюють свої думки. Однак у конфліктних ситуаціях також можуть проявляти негативні риси.

Кожна неблагополучна сім'я породжує неблагополучне дитинство, збільшується кількість дітей з девіантною поведінкою. Причому, як правило, девіантність поведінки дітей з таких сімей має яскраво виражений негативний, асоціальний, аморальний характер. Адже діти, бажають того батьки чи ні, підсвідомо переймають їх спосіб мислення, спілкування, взаємин, поведінки, діяльності тощо. В умовах неблагополучної сім'ї дитина набуває негативного життєвого досвіду, практики, асоціальної і морально-етичної поведінки, недоброчливості до людей.

Тривала відсутність батьків у дистантних сім'ях породжує у дітях почуття покинутості, непотрібності, обділеності увагою, душевним теплом спілкуванням. Не маючи поруч батьків, на яких вона може орієнтуватися, дитина знайде таких дорослих поза домом, але чи дійсно зможуть стати вони гідним зразком для дитини, чи зможе вона у всьому орієнтуватися на них, переймати хороші риси, погляди ідеали, передбачити важко.

З метою порівняння рівня ворожості та агресивності у дітей з повних та дистантних сімей нами було проведено дослідження за допомогою опитувальника Басса-Дарки адаптованого для дітей молодшого шкільного віку.

Результати дослідження за даним опитувальником показали, що 69,3% дітей з дистантних сімей мають агресивність вище норми і 73,1% мають підвищений рівень ворожості. Діти з сімей з авторитарним стилем виховання проявляють переважно фізичну агресію і підозрілість. Вербальна агресія, роздратування, образа властиві дітям з конфліктних сімей та сімей, де один з батьків нерідкий. Діти з неповних сімей найчастіше проявляють непряму агресію, образу та почуття провини. Агресивність у межах норми проявили 16,9% дітей з дистантних сімей, а ворожість у межах норми 17,5% молодших школярів з таких сімей.

Серед дітей із повних сімей 59,2% проявили ворожість у межах норми і 66,4% проявили агресивність, що не перевищує нормального коефіцієнту: Лише 20% дітей проявили дещо вищу агресивність. З них 12% роздратування, 6,2% вербальну агресію і 3,8% фізичну агресію. При чому аналіз незалежних характеристик дає підстави говорити, що ці діти гірше за інших встигають у навчанні і виховуються у так званих зовні благонадійних сім'ях, де рідко, але все ж бувають конфліктні ситуації. 13,6% дітей проявили нижчий рівень агресивності від норми, передбаченої тестом. Частина цих дітей із сімей, де дитина єдина і надмірно опікається батьками, часто не може постояти за себе. Інша частина дітей проявила в більшій мірі ворожість, ніж агресивність.

Висновки. Результати дослідження дають підстави стверджувати, що тривала відсутність батьків негативно позначається на розвитку пізнавальних процесів молодших школярів, сприяє розвитку агресивності, яку

учнів.

Діти з повних сімей проявили переважно нормальний та дещо підвищений рівень шкільної тривожності. Аналіз незалежних характеристик дітей, що проявили високий рівень шкільної тривожності дає підстави говорити про підвищений рівень вимог з боку батьків до успішності дітей. Діти, що проявили надмірну спокійність, виховуються у сім'ях тимчасово неповних (де один або обоє батьків на заробітках), де немає контролю і належної організації навчальної діяльності дитини.

Самооцінювальна тривожність у дітей з дистантних сімей в переважній більшості висока. Це зумовлено тим, що у дітей неадекватна самооцінка. Тест "Неіснуюча істота" підтверджує це твердження. Результати показують, що занижена самооцінка у 43% дітей, а у 27% завищена і лише 30% проявили адекватну самооцінку. Водночас рівень домагань у дітей набагато вищий, ніж самооцінка. Протиріччя між рівнем домагань та самооцінкою дітей зумовлює високий рівень самооцінювальної тривожності.

Для перевірки самооцінки дітей ми запропонували їм одну із вправ, а саме "Сходинки", із психокорекційного тренінгу для профілактики агресивної поведінки у дітей, розробленою О. Б. Бовть [1, с.8]. Діти повинні визначити, на яку сходинку посадили б їх інші, і на якій вони хотіли б сидіти. Виконуючи вправу "Сходинки" на визначення рівня самооцінки і рівня домагань, низький рівень самооцінки проявили 40% дітей, середній рівень 25% дітей і високий 35%. Відповідно рівень домагань низький 5% дітей, середній 25% і високий 70% дітей з дистантних сімей.

Діти із повних благополучних сімей проявили переважно нормальний та дещо підвищений рівень самооцінювальної тривожності. Різниця між рівнем домагань і самооцінкою у таких дітей менша. Занижену самооцінку проявили 7% учнів, середню 76% і завищену 17%. Рівень домагань відповідно низький 3% дітей, середній 69% і високий - 28% дітей. Ці дані співпадають з даними за тестом "Неіснуюча істота". Аналіз незалежних характеристик, бесіди з батьками і вчителями дають підстави твердити, що низьку самооцінку проявили діти у сім'ях, яких час від часу виникають конфліктні ситуації. Завищена самооцінка спостерігається у дітей, які єдині у сім'ї, і батьки проявляють гіперопіку у вихованні.

За даними нашого дослідження міжособистісна тривожність у дітей з дистантних сімей переважає висока і дуже висока. Спостереження за цими дітьми показують, що діти не вміють спілкуватися один з одним. Вони часто не вміють вислухати один одного, перекикують, перебивають співбесідника, одразу спалахують, якщо щось не так, як би їм хотілось. Є група дітей, які не можуть відстояти своєї думки, замкнені, починають плакати, якщо щось не так. Бесіди з класоводами свідчать про те, що ці діти з сімей, де батьки ставляться до них надмірно вимогливо, авторитарно, або й жорстоко. Виділяються також діти, які не виявляють міжособистісної тривожності, вони спокійно можуть говорити з чужими людьми, у них не викликає тривоги ситуація, коли треба піти в дім до чужих людей. Така надмірна спокійність може мати негативні наслідки, бо саме ці діти можуть піти з дому, потрапляють у погані компанії під негативний вплив, іноді їх тягне так би мовити "шукати пригод". Вчителям

УДК 37.018.46 (477) «1864/1917»

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗЕМСЬКОЇ РОБОТИ З ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАРОДНИХ ВЧИТЕЛІВ У «СТАРИХ» ЗЕМСЬКИХ ГУБЕРНІЯХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Бадья Лариса Анатоліївна, аспірант

Уманський державний педагогічний університет ім.П.Тичини

Постановка проблеми. Підвищення фахового рівня вчителів початкових училищ було важливою частиною земської діяльності у галузі народної освіти. Ця робота проводилася у формі літніх короткотермінових педагогічних курсів.

Значення цієї роботи для становлення і розвитку народної школи важко переоцінити. Завдяки навчанню на курсах підвищувався освітній і професійний рівень сільських вчителів. Тут їх навчали нових методик викладання, що було особливо важливо у 70-80-х роках ХІХ ст., коли не існувало відповідних підручників та посібників; вчителі, які були ізольовані у своїх школах у віддалених селах, отримували можливість поспілкуватися між собою, вирішити наболілі питання шкільного життя, порадитися із старшими товаришами. З іншого боку, на цих курсах формувалася та удосконалювалася програма роботи з підвищення кваліфікації вчителів початкового навчання, яка стала основою для створення системи післядипломної педагогічної освіти в нових соціально-політичних умовах в радянський час.

Поряд з тим, питання земської діяльності з підвищення кваліфікації народних вчителів лишається поза увагою дослідників історії становлення вітчизняної початкової школи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Існуючі публікації найчастіше обмежуються констатацією факту проведення земствами короткотермінових педагогічних курсів (Ф.Г.Паначін, 1979, А.В.Ососков, 1982, Н.М.Дем'яненко, 2001, Н.С.Побірченко, 2002, 2003). У ряді досліджень питання вчительських курсів є невеликою частиною досліджень освітньої діяльності земств в окремому регіоні (Л.В.Корж, 1999, Р.Л.Гавриш, 1999, В.Л.Попова, 2004).

Ці публікації не дають загальної картини роботи земств з підвищення кваліфікації народних вчителів у земських губерніях України.

Метою даної роботи було встановлення на основі дослідження архівних джерел загальної картини проведення земствами земських губерній України у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. вчительських курсів та вивчення особливостей цієї роботи в окремих регіонах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Літні курси для підвищення кваліфікації вчителів народних початкових училищ проводилися земствами усіх «старих» українських губерній, у яких земське самоврядування було запроваджене земською реформою 1865 року.

Ця робота була розпочата усіма земствами у 70-х роках ХІХ ст. велася до початку першої світової війни, але в кожній окремій губернії були свої відмінності даної роботи, що пов'язано з місцевими особливостями господарської діяльності, рівнем розвитку промисловості, науково-культурним потенціалом краю, його географічними особливостями, а також

співвідношенням прогресивних та реакційних сил в земських установах, яке відбивало, як у дзеркалі, усі ці особливості регіону.

Ці відмінності найбільш значимо проявлялися у 70-80-х роках XIX ст. У цей період губернські земства були законодавчо позбавлені права спілкуватися між собою, працювали ізольовано у своїй губернії, самостійно вирішували усі місцеві господарські проблеми, до яких належали і питання народної освіти. В умовах відсутності загальнодержавної програми розвитку початкової школи спрямованість роботи земства кожної окремої губернії визначалася виключно складом земських гласних – представників панівної верхівки губернської спільноти, за характеристиками якої українські губернії дуже відрізнялися одна від одної. Великого значення набував особистісний фактор, оскільки кількісний склад земських установ був невеликий.

Співвідношення в складі земства прогресивних та реакційних сил визначало ставлення земців до народної освіти, розуміння ними своєї ролі в розбудові народної школи. З цього витікала систематичність проведення вчительських курсів, їх загальна кількість у губернії.

Найбільш регулярно і послідовно робота з підвищення кваліфікації вчителів народних училищ проводилася у Полтавській губернії. Таке відношення до потреб народної школи ґрунтувалося на великому культурному потенціалі Полтавщини та освітянських традиціях краю, який територіально та духовно був нащадком Козацької держави. Гетьманщина формально припинила своє існування у 1781 році, але її освітянські традиції залишилися жити і в народі, який зберіг потяг до знань, і в середовищі верхівки місцевого суспільства, яка вела свій рід, в основному, від козацької старшини, котра мала свого часу дуже високий освітній та культурний рівень.

Склад земств Полтавської губернії у всі часи відрізнявся прогресивністю, демократичністю та значно більшою, ніж в інших губерніях, послідовністю у розбудові народної освіти краю [2, с.287-301].

Роботу з підвищення кваліфікації народних вчителів Полтавське земство почало у числі найперших – у 1870 році було проведено курси у містечку Смелое Ромнинського повіту під керівництвом Д. І. Тихомирова. З 1874 по 1881 рік курси у губернії проводилися регулярно, щороку у 2-4 повітах, для 30-50 вчителів кожні.

Всього за цей період у Полтавській губернії проведено курси у 22 пунктах [5, с.1081]. Слід також зазначити той факт, що Полтавська губернія була єдиною на Україні, де з місцевих причин заплановані вчительські курси ні разу не були скасовані.

З Полтавською губернією на сході межувала Харківська, була територіально її продовженням, але цей край мав свої особливості історичного розвитку, соціально-економічного стану, науково-культурного потенціалу.

Землі Слобожанщини, які складали основу Харківської губернії, почали заселятися лише у XVII – XVIII ст., тож тут не було таких глибоких культурних та освітніх традицій, як на Полтавщині. Південні райони губернії складали великі землеволодіння, характерні для усіх південних українських земель. Земські гласні з південних повітів відрізнялися своєю реакційністю. Деякою демократичністю відрізнялися земства Лебединського, Харківського та

шкільну, самооцінкову та міжособистісну. Підрахувавши загальну суму балів по кожному розділу шкали і по шкалі в цілому, маємо результати представлені у таблицях 1 та 2.

Таблиця 1

№	Діти з повних сімей				
	Рівні тривожності	Загальна тривожність	Шкільна	Самооцінка	Між особистісна
1	Нормальний	53,2	49,7	62,1	53,9
2	Дещо підвищений	26,8	16,6	27,9	29,4
3	Високий	13,4	13,2	3,4	12,7
4	Дуже високий	0	13,8	4,5	1,3
5	Надмірна спокійність	6,6	6,7	2,1	2,7

Рівні тривожності у дітей з повних сімей

Таблиця 2

№	Діти з дистантних сімей				
	Рівні тривожності	Загальна тривожність	Шкільна	Самооцінка	Міжособистісна
1	Нормальний	33,3	7,3	9,1	3,1
2	Дещо підвищений	19,9	4,6	17,2	6,8
3	Високий	16,5	67,1	51,7	61,4
4	Дуже високий	10,1	6,3	13,6	23,3
5	Надмірна спокійність	20,2	14,7	8,4	5,4

Рівні тривожності у дітей з дистантних сімей

Виявилось, що діти із повних сімей не проявили дуже високого рівня тривожності, тоді як серед дітей з дистантних сімей висока тривожність спостерігається у майже 10% дітей. Значно вищий процент дітей, що проявляють надмірну спокійність, що може свідчити про байдужість, серед дітей з дистантних сімей. Достовірність цих результатів порівнювалася із результатами проведених досліджень за методикою "Неіснуюча істота". Дана методика дає точні результати, не вимагає оцінювати ситуації і виключає можливість відповідати так як здається потрібним, а не так, як є насправді. Діти, у яких високий рівень тривожності за шкалою, переважно розміщують малюнки в лівій нижній частині листка; малюють надто маленькі малюнки з переривистими або надто продавленими контурами, що також свідчить про тривожність.

Аналізуючи результати шкільної тривожності, ми побачили, що діти з дистантних сімей проявляють або надмірну спокійність, або високий рівень тривожності. Прояв надмірної спокійності, свідчить про байдужість до успішності, або удавану байдужість, через невстигання з різних предметів. У дітей з неповних дистантних сімей переважно підвищений рівень тривожності, що зумовлено високими вимогами з боку батьків та низькими можливостями

С. Т. Золотухіна, Л. Г. Кочурка, Є. В. Лозинська, Н. В. Лунченко, Н. Ю. Максимова, О. А. Нікольська, О. В. Пислар, О. І. Рассказова, Д. Д. Романовська, І. М. Трубавіна, Т. В. Хмельницька, К. В. Черехапа, О. А. Чурбанова, В. П. Шпак, Т. Г. Шпортій, В. В. Шульга та ін.[6].

Метою даної статті є опис порівняльного дослідження особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку з дистантних та повних сімей і розкриття психолого-педагогічної характеристики дітей трудових мігрантів.

Виклад основного матеріалу. Для виявлення впливу сімейного неблагополуччя та тривалої відсутності батьків на розвиток дитини молодшого шкільного віку нами було проведено порівняльне дослідження рівня особистісного розвитку дітей 7-11 річного віку з повних благополучних та дистантних сімей. Дослідження проводилось у 1-4-х класах загальноосвітніх шкіл м. Чернівці, ним було охоплено 189 дітей з дистантних сімей та 190 дітей з повних сімей.

Для дослідження рівня інтелектуального розвитку дітей, нами використовувалися методики, вивчення обсягу уваги, обсягу пам'яті та видів мислення. Проаналізувавши результати досліджень, ми побачили, що діти із повних благополучних сімей проявили переважно високий (30%) достатній (34,2%) і середній (30,5%) обсяг уваги, лише 5,3% дітей - низький. Результати дослідження обсягу пам'яті показують, що високий рівень проявляється у 31,1 % дітей, достатній у 32,1 %, середній у 27,9% і низький у 8,9 % дітей. Виконання завдань методики у них не викликає особливих труднощів. Високий (25,9%) та достатній (49,5%) рівні розвитку мислення проявило 75,4% учнів, середній 16,8% і низький 7,9% учнів. Діти з повних сімей швидше справлялись з виконанням завдань, задавали менше уточнюючих запитань під час виконання роботи.

Аналогічне дослідження серед дітей з дистантних сімей показало, що ці діти проявили переважно достатній (33,9%) і середній (45,0%) рівні обсягу уваги (78,9%) та низький (13,2%), лише 7,9% дітей проявили високий рівень обсягу уваги. Цим можна пояснити, що виконання завдань інших методик їм давалось складніше, через неухважність вони не одразу розуміли завдання, їм важче було виконувати його. Високий рівень обсягу пам'яті проявили 20,1% дітей, достатній 30,7%, середній 32,8%, а низький 16,1%, деякі діти взагалі не могли відтворити інформації через неухважність та слабку пам'ять. Високий рівень розвитку мислення проявило 9% дітей, достатній 27,5 середній 47,1%, і низький 16,4%. На виконання завдань дітям з дистантних сімей потрібно було більше часу. Спостерігаючи за виконанням завдань, можна було помітити різну реакцію дітей, коли вони не могли справитись із завданням, одні починали хвилюватись, інші могли кинути ручку і відмовлялись від виконання завдань, проявляли байдужість.

Загалом порівнявши результати досліджень, ми побачили, що у дітей з повних сімей краще розвинені пізнавальні процеси, вони більш організовано виконують завдання, що потребують розумової праці.

Для виявлення у дітей тривожності ми використовували методику "Шкала тривожності", розроблену за методикою "Шкали соціально-ситуаційної тривоги" Кондаша (1973). Ми виявляли три види тривожності:

Вовчанського повітів [2, с.317-331]. Лише у цих повітах було зроблено спроби підвищити кваліфікацію вчителів народних училищ: повітові земства власним коштом, без участі губернського земства, провели тут у 70-ті роки XIX ст. по 1-2 рази педагогічні курси-з'їзди [1].

Катеринославську та Херсонську губернії складала землеволодіння, які за площею перевершували деякі європейські держави. Однак, незважаючи на спільність історії та суспільно-економічний устрій Катеринославської та Херсонської губерній, їх земські установи мали суттєві відмінності.

Земство Катеринославщини було типовим земством аграріїв, для яких на першому плані завжди стояли питання економіки землевласницького господарства [2, с.272-287]. У 60-80-ті роки XIX ст. в центрі уваги земства були питання про репресії до сільськогосподарських робітників – проекти посилення покарань для них за порушення договорів, створення робітних будинків, запровадження робочих книжок, введення обов'язкових суспільних заощаджень тощо.

Ставлення Катеринославського земства до народної освіти було однозначним: для цієї мети існує міністерство народної освіти, земство ж до цього не має ніякого відношення. На потреби народної школи відпускалися у земському кошторисі мізерні суми. Наприклад, у кошторисах найбільш реакційних земствах Новомосковського та Павлоградського повітів вони становили по 60 руб на рік, а у найпрогресивнішому Катеринославському повітовому земстві виділялися суми значні, але вони до 1874 року ні разу не були витрачені, лише переносилися в кошторисі з року в рік.

За кількістю шкіл та темпами їх зростання Катеринославська губернія значно відставала від сусідньої Харківської, у переважній кількості повітів одна школа припадала на 4000 і більше душ населення.

У цих умовах розпочав свою діяльність видатний земський діяч публіцист, педагог, демократ Микола Олександрович Корф. Він був у 1866-1872 рр. гласним Олександрівського повітового земства і членом його училищної ради. Як земський діяч він багато працював над створенням мережі народних шкіл у повіті, але по всяк час наражався на нерозуміння та супротив як повітового, так і губернського земства. Не підтримало земство і його проект заснування в повіті учительської семінарії.

Не одержавши підтримки з боку земства, М. О. Корф у 1867 році розпочав роботу з підвищення кваліфікації вчителів у своєму маєтку Нескучное власним коштом – на гонорари, одержані за друкування своїх педагогічних творів. До 1871 року він регулярно проводив вчительські з'їзди-курси, на які приїздили вчителі навіть з віддалених російських губерній.

Курси, заплановані на 1872 рік, земська училищна рада проводити заборонила. Наступні курси в Катеринославській губернії були проведені у 1899 році.

Херсонське земство також було земством землевласників, але воно за своїм характером відрізнялося від земства аграріїв Катеринославщини [2, с.247-259]. Особливістю херсонського земства була активна, прогресивна позиція губернського земства у 60-ті – першій половині 70-х років, коли на чолі його стояв А. С. Ерделі, який користувався великим авторитетом і вмів

вгамовувати активність реакційної частини земців. Він особисто опікувався проведенням вчительських курсів у губернії, а безпосередньо їх організацією і проведенням займався інспектор народних училищ Соловійов – ентузіаст і подвижник справи народної освіти.

Курси для вчителів проводилися до середини 70-х років на високому організаційному рівні, регулярно, щорічно у двох пунктах – у Херсоні та Злинці чи Єлісаветграді.

Перемога у 1875 році на губернських земських виборах реакційних сил і відсторонення від земської діяльності А. С. Ерделі привела до припинення цієї роботи аж до кінця століття [3].

Північна Чернігівська губернія, на відміну від усіх інших українських губерній, характеризувалася дрібним землеволодінням, серед якого домінувало землеволодіння надільне, а серед приватної землевласності значне місце належало різночинному володінню, частка ж дворянського землеволодіння не перевищувала їх половини. [2, с.302-316]

Такий устрій губернії віддзеркалювався у складі земських гласних і в усій земській діяльності. До початку 90-х років серед губернських і, особливо, повітових гласних значною була частка селян та різночинців. Ці земці не проявляли помітної активності, основу їх інтересів складали лише питання землевласності та натуральної повинності. Народна освіта, народна школа залишалися поза увагою земств. Кількість початкових народних училищ у Чернігівській губернії, забезпеченість ними населення була найнижчою в Україні.

Ще менша увага приділялася підвищенню кваліфікації вчительського корпусу народної школи. Про відношення земств губернії до цієї роботи можна судити з резолюції зборів Суражського повітового земства (1883 рік) стосовно доцільності педагогічних курсів: проведення їх передчасне, оскільки ані сільські вчителі, ані сільська рада, ані сільські громади не заявляють про необхідність будь-яких змін методів викладання у сільських школах [4, с.496-502].

У 70-ті роки на Чернігівщині було проведено лише декілька педагогічних курсів-з'їздів – у Чернігові, Ніжині та Глухові. У цих містах працювали спеціальні педагогічні навчальні заклади, а у повітах частка дворянського землеволодіння була найбільшою у губернії, що зумовлювало більш високий культурний потенціал повітів. Вчительські курси проводилися силами і з ініціативи викладачів цих навчальних закладів, при матеріальній підтримці з боку повітових земств.

80-90-ті роки були періодом жорстокої політичної реакції, характеризувалися значною депресією земської діяльності. Припинилася у ці роки і організація педагогічних курсів для підвищення кваліфікації вчителів.

Пожвавилася робота українських земств наприкінці XIX ст., що було пов'язано, з одного боку, зі зміною законодавчої бази земської діяльності, а з другого – з активізацією суспільно-політичного і культурного життя в умовах бурного промислового розвитку країни, коли завдяки розвитку Донецького вугільного та Криворізького залізрудного басейнів південь України за лічені роки перетворився з аграрного району з напівнатуральним господарством на

maintenance of developing course of mathematics of primary school.

Keywords: propedevtika of elements of kombinatoriki, kombinatornie tasks, initial course of mathematics.

Література

1. Белокурова Е. Е. Методика обучения младших школьников проведению комбинаторных рассуждений при решении задач. Автореф. дис... канд. пед. наук.-Спб-1993.- 17 с.
2. Варга Т. Математика 2. Плоскость и пространство. Деревья и графы. Комбинаторика и вероятность: Математические игры и опыты. Пер. с нем.- М.: Педагогика, 1978.- 112 с.
3. Гнеденко Б. В. Математика в современном мире и математическое образование // Математика в школе.- 1991.- № 1.-С. 2-4.
4. Макарычев Ю.Н., Миндюк Н.Г. Алгебра: элементы статистики и теории вероятностей: Учебное пособие для учащихся 7-9 классов общеобразовательных учреждений / Под ред. С.А. Теляковского. – М.: Просвещение, 2003. – 78 с.
5. Медведева О.С. Решение задач комбинаторного характера как средство развития мышления учащихся 5-6 классов: Автореф. дис... канд. пед. наук.-М., 1990.- 15 с.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Математика. 5-11 класи. (Укл. В.Бевз, А. Мерзляк, З. Слєпкань) // Математика. – 2001. - № 35 (143). – 63 с.
7. Програма для класів з поглибленим вивченням математики. 8-11 класи. (Укл. М.І. Бурда, М.І.Жалдак, Т.В. Колесник, Т.М. Хмара, М.Й.Ядренко) // Математика. – 2001.- № 37 (145). – 48 с.
8. Степанко Г.В. О преподавании теории вероятностей и математической статистики в школах Японии. – К., 1974. – 23 с.

Подано до редакції 11.04.2008

УДК 316.614.5+37.013.42

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ

*Куб'як Наталія Іванівна
аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки
Чернівецький національний університет*

Постановка проблеми. Сім'я як основоположний інститут у структурі суспільства чутлива до різноманітних реформаторських змін державного масштабу, оскільки їх результати напряму відображаються на рівні її життя, стабільності та виховній дієздатності.

Сьогодні чимало українських громадян виїжджає на заробітки за кордон і через це змушені тривалий час проживати на відстані від інших членів своєї сім'ї. У сім'ях трудових мігрантів виникає чимало психолого-педагогічних проблем у вихованні дітей, тому діти з таких сімей потребують особливої уваги з боку педагогів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У науковій літературі такі сім'ї, члени яких тривалий час проживають на відстані, визначають як «дистантні сім'ї». Визначення поняття «дистантна сім'я» знаходимо у Ф. А. Мустаєвої [3, с.152] та у І. М. Трубавіної [5, с.113].

На наш погляд до цієї категорії сімей варто віднести ще й сім'ї трудових мігрантів – заробітчани, що працюють за кордоном, таку позицію розділяє Н. Є. Гордієнко [2, с.58]. Аналізуючи життєдіяльність сімей трудових мігрантів, Д. І. Пенішкевич умовно поділяє їх на категорії, серед яких є і благополучні і неблагополучні сім'ї [4, с. 91-92].

Особливості соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів розкрито у праці за редакцією К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної та І. І. Цушка, у ній викладено погляди авторського колективу, до якого входять провідні науковці та практики: В. Л. Андрєєнкова,

Хотя еще в 1973 году венгерский ученый Томас Варга доказал в своих экспериментальных исследованиях, что ученики начальных классов способны решать комбинаторные задачи. Более чем в ста школах Венгрии им был проведен эксперимент по обучению младших школьников начальным понятиям вероятности и комбинаторики. Результатом данного эксперимента стало убеждение автора в том, что идея обучения комбинаторике и теории вероятностей может быть реализована в начальной школе [2].

Выводы.

1. Использование статистических методов в различных областях научного познания обусловило необходимость включения в курс школьной математики элементов комбинаторики и теории вероятностей.

2. Привнесение в школьный курс математики теоретико-множественной линии активизировало исследования ученых по разработке сквозной комбинаторно-вероятностной линии для средней школы.

3. Несмотря на большое количество исследований, связанных с разработкой раздела «Элементы комбинаторики и теории вероятностей», предлагаемые экспериментальные программы использовались либо в классах с углубленным изучением математики, либо факультативно.

4. Новый этап исследований, связанный с возможностью включения комбинаторных и вероятностных задач в программу общеобразовательной школы как средства развития мышления учащихся относится к последнему десятилетию прошлого века.

5. На современном этапе сделана попытка включить элементы комбинаторики в курс математики V класса. Однако, методика обучения пятиклассников решению комбинаторных задач не разработана и учащиеся не подготовлены к пониманию и усвоению этих вопросов.

6. В современных учебниках математики для начальных классов наблюдается тенденция к увеличению комбинаторных задач. Однако методика обучения их решению не разработана, они не связаны с процессом усвоения программного материала и адресованы в основном «сильным ученикам». На сегодня еще нет достаточного опыта изучения этого раздела, ощущается нехватка методической литературы для учителей, сборников комбинаторных задач и упражнений; есть необходимость популяризации знаний элементов комбинаторики также и среди учащихся.

Резюме. В статье обосновывается актуальность проблемы о целесообразности введения комбинаторных задач в процесс усвоения программного содержания развивающего курса математики начальной школы.

Ключевые слова: пропедевтика элементов комбинаторики, комбинаторные задачи, начальный курс математики.

Резюме. В статье обосновывается актуальность проблемы о целесообразности введения комбинаторных задач в процесс усвоения программного содержания развивающего курса математики начальной школы.

Ключевые слова: пропедевтика элементов комбинаторики, комбинаторные задачи, начальный курс математики.

Summary. In article the actuality of problem is grounded about expedience of introduction of kombinatornih tasks to the process of mastering of program

Південний промисловий район Російської імперії.

Активізація земської роботи у середині 90-х років відбулася в умовах і внаслідок великих утисків, які зазнавали земства з боку держави (були значно обмежені виборчі права, зменшена кількість виборних посад в земських установах). Ця парадоксальна ситуація пояснювалася тим, що виконавчі посади в земських установах замість виборних гласних тепер займали наймані робітники, так звані «третій елемент» – службова інтелігенція, серед якої були ліберали, народники і навіть соціал-демократи. «Третій елемент», на відміну від землевласників, які донедавна становили основну масу земських діячів, на перше місце ставив інтереси суспільні, а не власні, що зумовлювало високу активність земств та згуртований характер їх дій і значною мірою нівелювало регіональні особливості земської діяльності.

З середини 90-х років земська діяльність по влаштуванню курсів для вчителів початкових училищ відновилася і продовжувалася до початку революційних подій 1904-1905 рр. Це були роки пошуку нових форм і методів роботи педагогічних курсів, оскільки курси за «Правилами» 1875 року вже не влаштовували вчителів, освітній ценз яких значно виріс.

Новий етап курсової діяльності земств розпочався у 1910 році. Відмінністю вчительських курсів на цьому етапі був їх загальноосвітній характер та масштабність заходів (на курси запрошувалося від 500 до 1500 вчителів).

У програмах курсів до предметів педагогічної групи додалися дисципліни гуманітарні та природно-історичні. Особливості вчительських курсів у різних губерніях на цьому етапі визначалися переліком предметів, включених до їх програми, що, в свою чергу, залежало від спрямованості місцевої навчальної та викладацької бази, оскільки уніфікованої загальноприйнятої програми курсів для народних вчителів на той час не існувало.

Найбільш активну і масштабну діяльність по проведенню педагогічних курсів для вчителів народних училищ розгорнули Харківське та Катеринославське земства, діяльність яких перебігала в губерніях, котрі опинилися у самому центрі промислової революції. В цей час Харків, що вже мав розгалужену навчальну базу начолі з університетом, став промисловим та культурно-науковим центром регіону. Другим його центром став Катеринослав, який за 10-15 років з заштатного занедбаного міста перетворився на губернське місто з розвиненою системою навчальних закладів, серцем яких став Гірничий інститут – перший і єдиний у Росії вищий навчальний заклад, де готували спеціалістів для гірничої справи.

Земства під час організації педагогічних курсів одержали всебічну підтримку і допомогу цих вищих навчальних закладів та їх професорсько-викладацького складу. Харківський університет і Катеринославський Гірничий інститут надавали аудиторії та лабораторії для проведення занять (безкоштовно, що значно здешевлювало ці заходи для небагатого земського бюджету). Лекції читали професори цих же навчальних закладів, що забезпечувало високий рівень курсів. Розміри аудиторій дозволяли збирати на курси до 1000-1500 вчителів. За умови регулярного проведення курсів такими темпами усі вчителі губернії могли б пройти підвищення кваліфікації за 8-9

років.

В Харкові курси працювали щорічно з 1910 по 1914 рік, у Катеринославі – з 1911 по 1915 рік [6].

На курсах у Харкові та Катеринославі переважали предмети природно-історичної групи. Наявна учбова та викладацька база дозволяла читати лекції з фізики, хімії, астрономії, проводити лабораторні заняття з цих предметів, демонструвати досліди.

Програми харківських губернських вчительських курсів, розроблені за безпосередньою участю викладачів університету, виявилися найбільш вдалим та збалансованими і стали зразком для роботи земських курсів усієї імперії.

Бажання дати вчителям якомога більше інформації привело до значного перенавантаження програм. Для підвищення ефективності занять на курсах харківським земством у 1911 році запропоновано розбити програму на два роки. Згідно цієї програми, предмети педагогічної групи, з огляду на їх важливість і загальне значення для курсистів усіх рівнів підготовки, планувалося читати щорічно, до них у перший рік додавалися гуманітарні предмети, у другий – природно-історичні. За цією програмою курси у Харкові працювали з 1912 року (повний цикл відбувся у 1912 і 1913 рр., у 1914 році – курси проведені за програмою першого циклу).

Програма двочислових курсів для народних вчителів була представлена у доповіді Харківської Управи на Загальноземському з'їзді з народної освіти у Москві у 1911 році. Вона була схвалена і підтримана земцями. З 1913 року курси за двочисловою програмою почали запроваджуватися в інших губерніях.

Особливість роботи курсів у Катеринославі була зумовлена його розташуванням в безпосередній близькості до історичної Запорізької Січі і діяльністю в місті дослідника козаччини Д.І.Яворницького, якого було запрошено до викладання на курсах. Вчений так захопив слухачів, що історія і археологія стали найцікавішими предметами курсів, курсисти навіть самі зайнялися розкопками.

Полтавська та Херсонська губернії безпосередньо не були залучені до промислового буму, але в них також поживалося суспільне та культурне життя, активізувалася земська діяльність.

У Полтаві в програмі курсів переважали гуманітарні предмети. Особливістю полтавських програм був їх загальноосвітній характер, без предметів педагогічної групи. За такою програмою були проведені курси у 1910 – 1912 рр. На практиці такі курси себе не виправдали: вони підвищували загальноосвітній рівень вчителів, але нічого не давали їм в плані професійної майстерності. З огляду на це в 1913 році були проведені курси за змішаною програмою, а у 1914 році – за програмою першого року двочислових курсів.

Курси у Херсонській губернії також мали гуманітарну спрямованість. Відмітною рисою роботи херсонського земства з організації педагогічних курсів була ретельність, пунктуальність і скрупульозність їх підготовки. В процесі підготовки кожних курсів по декілька разів скликалися наради за участю інспекторів та директорів народних училищ, членів учбової ради земства, запрошених викладачів. На цих нарадах обговорювалися програми, плани занять та інші питання роботи курсів.

века [1, 5]. К проблеме преподавания элементов комбинаторики обращались Т. Варга, М. Глеман, Л. Рыбанова, Г.В. Степанко и другие педагоги и математики.

Начиная с 1990 года появляется ряд работ, в которых комбинаторные задачи рассматриваются как средство развития мышления учащихся.

К числу таких работ относится диссертация О.С. Медведевой, предметом исследования которой стало влияние комбинаторных задач на развитие мышления учащихся 5-6 классов.

Автор вводит понятие комбинаторного стиля мышления, существенной чертой которого является гибкость, вариативность и критичность.

На примере конкретных комбинаторных задач показывается, что процесс их решения создает благоприятные условия для формирования умения рассуждать, использовать разнообразные методы, направленные на поиск различных решений задачи; представляет возможности для обучения школьников двум основным этапам моделирования - выбору оптимальной математической модели и внутримодельному решению.

С точки зрения диссертационного исследования представляют интерес выводы автора, которые связаны с тем, что материал по комбинаторике и теории вероятностей должен естественным образом укладываться в тематику основной школы, т.е. находится в тесной взаимосвязи с программным содержанием курса, т.к. невозможно беспредельно наполнять курс - математики основной школы новым содержанием.

Это подтверждает и анкетирование учителей математики, которое показало, что эти разделы, связанные с изучением элементов комбинаторики либо:

- вообще не изучаются-30 % учителей;
- изучаются факультативно - 56 % учителей;
- рассматриваются обзорно - 22 % учителя.

В процессе бесед учителя также отмечали, что:

- нет связи данных тем с другими разделами курса - 11% учителей;
- большинство учащихся не могут самостоятельно справиться с решением комбинаторных задач – 23 % учителя;
- комбинаторные задачи не включаются в проверку знаний учащихся – 74 % учителя.

Думается, что причины столь неадекватного отношения к вышеуказанной проблеме заключаются в том, что:

- а) пятиклассники не подготовлены к их восприятию и пониманию;
- б) отсутствует методика обучения решению комбинаторных задач. Хотя анализ учебников по математике для начальной школы показывает, что задания комбинаторного характера в них присутствуют, однако учителя включают их в процесс обучения либо как задачи повышенной трудности, либо как задачи «для смекалистых», либо используют их на факультативных занятиях или олимпиадах.

Другими словами, комбинаторные задачи выполняют в начальном курсе математики скорее контролирующую функцию, нежели обучающую и развивающую.

малое число элементов, и составленные из них всевозможные пары. Это обеспечивает усвоение учащимися понятия декартова произведения.

В четвертом и пятом классах учащиеся уже решают комбинаторно-вероятностные задачи, используя предложенные правила, закрепляют знания пройденного материала по вопросам: множества, часть и дроби, их свойства, отрезок, луч, ломаная и т. д.

В шестом классе ученики пользуются для решения комбинаторных задач уже известными им правилами. Задачи, требующие применения общих формул, автор предлагает включить в 7-8 классы.

С методической точки зрения представляет интерес сам процесс решения комбинаторных задач, который автор представляет следующими этапами:

1. *Изучение условия задачи.* На этом этапе, необходимо четко выявить, что является элементами рассматриваемого множества. Особое внимание при решении комбинаторных задач обращается на то, существен или нет порядок расположения элементов.

2. *Вычисления.* На этом этапе проводится требуемый расчет: либо посредством систематического перебора, либо с применением рассмотренных выше правил подсчета.

3. *Представление решения задачи.* На этом этапе требуется представить итоговый результат в наглядной форме и объяснить его смысл. В некоторых случаях на этом этапе возможна постановка вопроса о практическом применении полученного математического результата.

В диссертациях В.Ф.Волгиной и Л.Ю.Березиной обосновывается целесообразность использования графовых моделей при решении комбинаторных задач.

Обобщая рассмотренные тенденции включения элементов комбинаторики в курс общеобразовательной математики, сформулируем методические требования к системе комбинаторных задач, которые могут быть использованы в начальной математике.

1. Использование при решении комбинаторных задач различных методов (хаотичный перебор, системный перебор, построение таблиц, графов, «деревя» решений).

2. Согласование комбинаторных задач с изучаемым материалом.

3. Установление связей между комбинаторными понятиями.

4. Установление связей комбинаторики с другими учебными дисциплинами.

5. Организация систем задач, допускающая индивидуальное обучение. Несмотря на большое количество исследований, связанных с разработкой раздела «Элементы комбинаторики и теории вероятностей», его включение в школьный курс математики [6, 7], для массовой школы он остался не востребованным. Предлагаемые экспериментальные программы использовались либо в классах с углубленным изучением математики, либо как факультатив.

Новый этап исследований, связанный с возможностью включения комбинаторных и вероятностных задач в программу отечественной общеобразовательной школы, относится к последнему десятилетию прошлого

Ще однією з особливостей діяльності херсонського земства з підвищення фахового рівня вчителів народних шкіл був живий інтерес до досвіду такої роботи у інших губерніях. Для вивчення цього досвіду неодноразово відправлялися співробітники земств та інспектори народних училищ. Підсумком такої узагальнюючої роботи стала у 1914 році ініціатива Херсонського земства про скликання наради для опрацювання уніфікованої програми курсів для усіх губерній.

Чернігівську губернію промислова революція оминула, суттєвого похвалення суспільного та культурного життя наприкінці XIX ст. тут не відбулося. Земство намагалося активізувати свою роботу з підвищення кваліфікації народних вчителів, але в губернії не було достатньої матеріальної, навчальної та викладацької бази для проведення масштабних заходів. Плани чернігівського земства щодо вдосконалення вчителів були виконані лише частково.

Висновки. Робота з підвищення кваліфікації вчителів народних початкових училищ проводилася у другій половині XIX – на початку XX ст. усіма земствами «старих» земських губерній України (Полтавською, Харківською, Катеринославською, Херсонською, Чернігівською).

В кожній губернії ця робота мала свої особливості. У перші десятиріччя існування земського самоврядування – у 60-80-ті роки XIX ст. – ці особливості зумовлювалися складом земських установ, співвідношенням у них прогресивних та реакційних сил і, відповідно, ставленням земств до проблем розбудови системи народної освіти взагалі і підвищення фахового рівня народних вчителів зокрема.

Регулярно і послідовно курси для підвищення кваліфікації народних вчителів проводилися у цей період прогресивним земством Полтавської губернії. Земства Півдня України, в яких переважали магнати-землевласники, вважали недоцільною освіту народу, тому і вчительські курси в південних губерніях проводилися епізодично, в короткі періоди переваги в земствах прогресивних сил. Чернігівське земство, представлене, в основному, селянами та різночинцями, не вбачало необхідності в змінах викладання в існуючих нечисленних народних школах.

У другій половині 90-х років XIX ст. і на початку XX ст., в умовах похвалення суспільного та культурного життя країни, зміни структури земських установ земства розглядали роботу з підвищення кваліфікації як основне своє завдання в галузі розбудови народної освіти. Відмінності курсів в різних губерніях стосувалися їх програм, що було пов'язано з наявною в кожній губернії навчальною, викладацькою та матеріальною базою: у програмах харківських та катеринославських курсів переважали предмети природничо-історичної групи, полтавських та херсонських – гуманітарні.

Резюме. У статті розглядається проблема діяльності земств з підвищення кваліфікації народних вчителів у другій половині XIX – на початку XX ст. Ця робота велася в усіх губерніях, де існувало земське самоуправління, але в кожній окремій губернії були свої відмінності даної роботи, що пов'язано з місцевими особливостями господарської діяльності, рівнем розвитку промисловості, науково-культурним потенціалом краю, його географічними

особливостями, а також співвідношенням прогресивних та реакційних сил в земських установах, котре відбивало, як у дзеркалі, усі ці особливості регіону.

Ключові слова: земства, народні вчителі, підвищення кваліфікації вчителів.

Резюме. В статті розглядається проблема діяльності земств по підвищенню кваліфікації народних учителів во второй половині XIX – в началі XX ст. Эта работа была велась во всех губерниях, где существовало земское самоуправление, но в каждой отдельной губернии были свои отличия данной работы, что было связано с местными особенностями хозяйственной деятельности, уровнем развития промышленности, научно-культурным потенциалом края, его географическими особенностями, а также соотношением прогрессивных и реакционных сил в земских учреждениях, которое отражало, как в зеркале, все эти особенности региона.

Ключевые слова: земства, народные учителя, повышение квалификации учителей.

Summary. In the article is handled the problem of educational activity of zemstvos in the late XIX – early XX. This work was conducted in all provinces, where local government was exist. But there were the differences of this work in every separate province. It was related with local features of economic activity, level of industry development, scientifically-cultural potential of regions, geographical features, and also correlation of progressive and reactionary forces in zemskiy establishments, which reflected, as in a mirror, all these features of region.

Keywords: Zemstvo, public teacher, improvement of professional skills of teachers.

Література

1. Бадья Л.А. Літні земські педагогічні курси для вчителів народної школи в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. // Рідна школа. – 2007. – С.71-73.
2. Веселовский Б. История земства. – Т.4. – СПб, 1911.
3. Доклад о педагогических кратковременных курсах учителей народных школ. // Сборник Херсонского земства. – Херсон, 1876. – №4. – Отдел второй. – С.576-589.
4. Журнал Черниговского Губернского Земского Собрания XIX очередной сессии (с 7-го по 21-е декабря 1883 года). – Чернигов, 1884. – С.496-502.
5. Систематический свод постановлений и распоряжений Полтавского Губернского Земства за первые шесть трехлетий (с 1865 по 1882 год включительно. – Вып.2. – Полтава, 1886.
6. Хар. ДОА. Ф.304. оп.1, од.зб.3034, спр.36, арк.57-59. Переписка об организации кратковременных педагогических курсов для учителей начальных училищ Харьковской губернии в 1915-1916 годах.

Подано до редакції 14.04.2008

диссертационных исследований 70-80 годов прошлого века.

Выделению сквозной вероятностно-комбинаторной линии в школьном курсе математики посвящены исследования Л.М. Кабековой, А.Я. Дограшвили, З.П. Самигулиной, Л.Бычковой. В работах данных авторов приводятся аргументы в пользу совместного изучения элементов комбинаторики и теории вероятностей, связанных как обособленностью элементов комбинаторики от других тем, так и особенностью их содержания. В связи с этим, на усвоение комбинаторики тратится много времени, что не позволяет глубоко изучить вопросы теории.

По мнению Л.М.Кабековой, изучение элементов комбинаторики внутри раздела «Элементы теории вероятностей» позволит отказаться от решения искусственных задач по комбинаторике и тем самым сэкономить время для более глубокого курса теории вероятностей. Этот путь дает возможность комбинаторику - самостоятельную область математики со своими задачами и со своими методами - рассматривать как составную часть теории вероятностей с вероятностными выводами основных формул. При этом учащиеся знакомятся и с комбинаторными методами.

Особый интерес с точки зрения проводимого исследования представляет работа А.Я. Дограшвили, посвященная формированию у учащихся восьмилетней школы умений и навыков решения комбинаторных задач.

Предложенная автором система комбинаторных и вероятностных понятий предусматривает ознакомление учащихся со следующими вопросами: сочетания, число сочетаний, упорядоченная пара, размещения, перестановки; опыт, его исходы, равновозможность исходов; случайное событие, благоприятствующие ему исходы опыта; вероятность события, невозможные и достоверные события; среднее арифметическое; геометрические вероятности.

Анализ программного содержания школьного курса математики позволил автору сделать вывод, что задачи вероятностного и комбинаторного характера разбросаны по всему курсу математики восьмилетней школы и не приведены в систему.

В исследовании предпринята попытка привести задачи комбинаторного и вероятностного характера к определенному единству по классам и создать определенную систему задач указанного типа соответствующую действующей в то время программе по математике. Основу этой системы составляют этапы, учитывающие, прежде всего возрастные особенности учащихся.

Автор полагает, что в классах уровень знания учащихся в указанном направлении определяется тем, что не превышает их сферу чувств.

В старших же классах от учеников требуется уже логическое мышление, которое опирается на метод неполной индукции: ученики высказывают гипотезы, а затем производят их проверку.

Изучение понятий комбинаторики и теории вероятностей в четвертом классе согласовано с изучением множеств, при этом процесс делится на два этапа. На первом рассматривается одно множество, содержащее небольшое число элементов, устанавливается связь между количеством элементов и количеством выделенных пар.

На втором этапе рассматриваются два разных множества, содержащие

естественным образом при рассмотрении соответствующих примеров из реальной жизни, а не с помощью формальных определений, т.е. преподавание ведется на доступном ученику уровне.

В середине семидесятых годов в программное содержание младшей ступени средних школ Японии, наряду с разделами «Числа и алгебраические выражения», «Функции», «Геометрические фигуры», был включен раздел «Вероятность и статистика».

В процессе изучения данного раздела японские школьники учатся целенаправленно собирать данные, располагать их в виде таблиц, чтобы усмотреть закономерность в их поведении (частота распределений по гистограмме, относительная частота и выборочная функция распределения: смысл среднего значения и разброса случайной величины). Затем вводится понятие вероятности как относительной частоты, полученной в результате большого числа наблюдений и проб.

Производится подсчет вероятностей в простейших случаях. Для иллюстрации рассматриваемых понятий используются ветвистые графы («деревья»), таблицы, диаграммы. К моменту окончания начальной школы дети достаточно легко справляются с подобными задачами и готовы к систематическому изучению основ комбинаторики, которое начинается в первом классе младшей средней школы [8].

В американских школах в содержательную часть стандарта (1989г.) начальной школы (I-IV классы) включен раздел «Элементарные основы статистики и вероятностей»; средней ступени (V-VIII классы) - «Статистика и вероятность», старшей школы (IX-XII классы) – «Статистика. Вероятность. Дискретная математика».

Попытки включения элементов комбинаторики и теории вероятностей в школьный курс математики были и в Советской общеобразовательной школе. Целесообразность их введения в школьный курс математики неоднократно отмечалась в работах С.Н. Бернштейна, А.Н. Колмогорова, А.Я. Хинчина, Б.В. Гнеденко. В качестве обоснования выступала «... необходимость систематического развития у учащихся идеи наличия в природе закономерностей более широкой природы, чем строгий классический детерминизм, а именно статистических закономерностей» [3, с.12].

В 1967 году в факультативный курс X класса были включены следующие вопросы:

1. Начала комбинаторики и вычисление вероятностей при помощи подсчета числа благоприятствующих случаев.
2. Операции над событиями, теорема сложения вероятностей, условные вероятности и независимость событий.
3. Независимые повторные испытания с постоянной вероятностью, теорема Бернулли (без доказательства), заключительная беседа о различных областях науки и практической деятельности.
4. Математическое ожидание. Дисперсия и закон больших чисел (доказательство в форме теоремы Чебышева).

Возможность включения элементов комбинаторики и теории вероятностей в школьный курс математики нашла отражение в целом ряде

УДК 371

МОВНА ОСОБИСТІСТЬ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Богущ Алла Михайлівна

доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

Однією з найважливіших характеристик людини як живої соціальної системи є її відкритість, неможливість існування без безперервної взаємодії з іншою системою – з довкіллям.

Вплив середовища на людину не однобічний: людина послідовно діє в системах “середовище – людина”, “людина – середовище”. Означена взаємодія зумовлює і розвиток усіх психічних процесів і функцій людини, які пов’язані з середовищем.

Однією з провідних психічних функцій людини є мовлення, яке дозволяє їй задовольнити найважливішу специфічно людську потребу – потребу у спілкуванні, цю єдину, справжню розкіш, за словами Сент-Екзюпері, розкіш людського спілкування.

Загальновідомо, що спілкування людей завжди відбувається в межах певної культури із використанням конкретної етнічної мови, законів і правил спілкування, що склалися в межах конкретної мови і культури.

Зауважимо, що сьогоденній мовленнєво-культурній картині світу притаманна полікультурність. Загальна глобалізація світу, що спостерігається сьогодні, породила одну із головних суперечностей сьогодення, а саме: між прагненням до все більшого зближення між народами та їхнім бажанням зберегти свою етнокультурну самобутність. Потрапляючи в інше культурно-мовленнєве середовище, мовець фактично потрапляє в інший світ соціокультурних цінностей і мовно-мовленнєвих законів спілкування, що породжує нову суперечність: між прагненням мовця оволодіти декількома мовами задля міжкультурного спілкування і необхідністю досконалого володіння своєю рідною та державною мовами в багатонаціональній державі. Відтак, виникає низка мовленнєво-культурних проблем, які вимагають серйозних досліджень і їх розв’язання, як-от: багатомовність, полілінгвістична освіта в полікультурному мовленнєвому середовищі, виховання полімовної особистості в полікультурному освітньому просторі та ін.

Виховання і навчання особистості в полікультурному просторі стали предметом дослідження багатьох учених (Р.Агадуллін, Л.У.Алімова, Ф.Е.Бацевич, Н.В.Бондаренко, О.В.Гукаленко, І.П.Гудзик, Г.Дмитрієв, Н.Е.Миропольська, А.К.Солодка та ін.).

В Україні розроблено концепцію шкільної мовної освіти національних спільнот [5], одним із провідних принципів якої виступає полікультурний підхід.

Полікультурний підхід щодо формування змісту мовної освіти передбачає вивчення мови не ізольовано, а в контексті представленої нею духовності й культури, взаємозв’язків з духовними надбаннями народів, які живуть поруч, створення передумов для паритетного діалогу культур, їх взаємозбагачення, інтеграції в українську культуру і разом з нею – у світову [5:13].

Метою мовної освіти в полікультурному просторі є формування розвиненої, компетентної, творчої мовної особистості громадянина України – “носія етнічних, національних і загальнолюдських цінностей, яка живе в гармонії з довкіллям і самим собою” [5:16].

З-поміж завдань формування мовної освіти можна виокремити такі: навчити мовців міжкультурного спілкування, міжкультурного взаєморозуміння, виховати відповідну мовленнєву поведінку в полікультурному мовленнєвому середовищі.

Зауважимо, що ЮНЕСКО оголосив XXI століття “століттям поліглотів”, оскільки саме багатомовність забезпечить особистості варіативність “духовного життя і плюралізм культур”. Мова як знаряддя духовної творчості забезпечує, за словами Н.Е.Миропольської, з одного боку, індивідуальну самобутність, неповторність духовного розвитку, а з іншого – можливість інтеграції індивідуального й національного в загальнолюдське [14:115].

Оволодіння людиною кількома мовами, своєрідність кожної з них Г.Гачев називає “закоханою несхожістю народів, яка тільки і складає багатокольорову мозаїку духовного життя людства” [6:19].

Відомий дослідник історії слова М.Бахтін зазначав, що мова розквітає тільки за умов багатомовності [2]. Через різноманітність мов для нас відкривається багатство світу і різноманітність того, що ми пізнаємо в ньому; і людське буття стає для нас ширшим, оскільки мови в чітких і дієвих рисах дають нам різні способи мислення і сприймання. Мова завжди втілює в собі своєрідність цілого народу [8:349].

Фердинанд де Соссюр відкрив у людській мові два фактори, що ніколи не перестають діяти: локальне, відокремлене спрямування або, за його словами, “дух рідної дзвіниці”, з одного боку, і об’єднуючу силу мовленнєвої взаємодії, з другого [15].

Така стратегія побудови мовної освіти в полікультурному просторі спричинює нас визначити ключові поняття, які підлягатимуть надалі експериментальному дослідженню, а саме: мовна особистість, полікультурне мовленнєве середовище, його специфіка і види та вплив мовленнєвого середовища на формування зачатків мовної особистості на етапі дошкільного дитинства.

Незаперечною є теза: “Із слова починається людина”. Відтак, можна впевнено сказати, що історія людства здійснюється у спілкуванні, засобами мови, а однією з провідних умов соціального прогресу суспільства виступає мовленнєва діяльність. Успіх мовленнєвої діяльності, її результативність, у свою чергу залежить від особистості, від рівня розвитку її мовлення, від культури мови і мовлення особистостей – мовців, які беруть участь у мовленнєвій діяльності. Саме тому науковці останнім часом звернулися до дослідження такого наукового феномена, як “мовна особистість” (Г.І.Богін, Й.Вейсгербер, Т.М.Дрідзе, Ю.М.Караулов, О.О.Леонтьєв, В.А.Маслова, Л.І.Мацько, І.П.Суслов, С.О.Сухих та ін.).

Розробляючи теоретичні засади психолінгвістики, зокрема місце мови в діяльності людини, О.О.Леонтьєв писав: “Мова є найважливішим орієнтиром людини в її діяльності у світі. І якщо цю діяльність розуміти як глибокий,

Еще со времен А. Кетли биологи заметили, что разброс размеров органов живых существ одного и того же вида прекрасно укладывается в общие теорико-вероятностные закономерности. Знаменитые законы Менделя, положившие начало современной генетике, требуют для своего осмысления теорико-вероятностных рассуждений. Попытки игнорирования этих представлений приводили к искажению природы и отказу от естественного и правильного объяснения результатов опытов.

Изучение таких значительных проблем биологии, как передача возбуждения, устройство памяти, передача наследственных свойств, вопросы расселения животных на территории, взаимоотношения хищника и жертвы, определение корреляционных связей между различными величинами, определение нормы и многое другое, требует применения законов математической статистики.

В последнее время статистические методы исследования все более привлекаются к историческим исследованиям, особенно в археологии. Выяснение национальных принадлежностей захоронений уже проводится с привлечением статистических методов.

Статистический подход давно используется и для расшифровки надписей на давно умерших языках. Идеи, руководившие Ж. Шампольоном при его расшифровке иероглифических текстов, являются в своей основе статистическими. Этот же подход сохраняется и теперь, когда приступают к изучению текстов народов майя и других еще не расшифрованных письмен. Искусство шифрования записей и их дешифровки также основано на использовании статистических закономерностей языка.

Учет статистических закономерностей необходим и при изучении повторяемости слов и букв, распределении ударений в словах, вычислении информативности языка конкретных писателей и поэтов.

Экономика также не остается в стороне от глубоких и всесторонних статистических исследований. Вопросы перспективного планирования производства самым непосредственным образом связаны со случайными изменениями массового спроса. Для того чтобы эти изменения предусмотреть, нужно научиться на опыте прошлого, предвидеть будущее. Чтобы выяснить, как увеличить доходы государства и одновременно поднять жизненный уровень граждан, необходимо тщательно проанализировать огромный статистический материал и из него сделать правильные выводы.

В связи с вышесказанным, формирование представлений о статистических концепциях является одной из задач общего образования.

Анализ зарубежного опыта свидетельствует о том, что эта задача может успешно решаться.

В большинстве зарубежных стран накоплен значительный опыт изучения элементов комбинаторики в курсе математики средней школы. Начиная с первых лет обучения вероятностные представления, формируют у учащихся Японии, Англии, Германии, Польши, США, России и других стран мира.

Так, во французских школах большое значение уделяется изучению теории вероятностей и статистики, которая не содержит ни формальной теории, ни технически сложных задач. Все понятия в этом курсе вводятся

ориентировались на учеников основной и средней школы, тем не менее, во всех работах отмечалась целесообразность решения комбинаторных задач в начальной и основной школе как основы сознательного использования учащимися средней школы комбинаторных правил и формул.

Новый этап исследований, связанных с включением комбинаторных и вероятностных задач в школьный курс математики относится к девяностым годам двадцатого века. Он связан с усилением развивающей функции математического образования и появлением работ, в которых выявляется роль комбинаторных задач в развитии мышления учащихся [5].

С точки зрения диссертационного исследования особый интерес представляет работа Е.Е.Белокуровой, в которой обоснована роль комбинаторных рассуждений в совершенствовании умственных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и абстрагирования; в развитии действенного, образного и словесно-логического компонентов мышления и их взаимосвязи; в формировании таких качеств мышления как вариативность, гибкость и критичность. Результаты анализа современных учебников математики для начальной школы позволяют констатировать, что тенденция включения комбинаторных задач в процесс обучения младших школьников математике активно реализуется в массовой школьной практике [1].

С одной стороны это обусловлено развивающими возможностями комбинаторных задач, а с другой - преемственностью курса математики начальной и основной школы. Однако задачи комбинаторного характера по-прежнему классифицируются, как задачи повышенной трудности, они не связаны с усвоением основных вопросов курса и не согласованы с логикой построения его содержания. В связи с этим комбинаторные задачи включаются в учебный процесс эпизодически, бессистемно, что в значительной мере снижает их развивающие и дидактические возможности.

Исходя из постановки проблемы исследования, **целью нашей статьи** является обобщение методического опыта возможного включения комбинаторных задач в процесс усвоения младшими школьниками программного содержания курса математики четырехлетней начальной школы.

Изложение основного материала. Проблема включения комбинаторных задач в школьный курс математики стала предметом дискуссий с середины 60-х годов прошлого столетия. Это обуславливалось тем, что на смену концепции строгого детерминизма в различных областях научного знания пришли закономерности случайных явлений. В связи с этим получили новую трактовку различные законы физики, астрономии, химии, биологии, и т.д.

Современное естествознание исходит из представления, согласно которому все явления природы носят статистический характер и ее законы могут получить достаточно полную и точную формулировку только в терминах теории вероятностей.

Звездная астрономия, исследования распределения материи в пространстве, распределения во времени и на поверхности Солнца солнечных пятен (центров солнечной активности) и многое другое нуждается в систематическом использовании статистических представлений и разнообразного математического аппарата теории вероятностей.

усвідомлений діалог людини із світом, як багатоголосе, подекуди унісонне, подекуди полемічне спілкування різних компонентів тієї колосальної системи, яку ми називаємо світом, то мова є насамперед мовою особистості” [11:282].

Отже, О.О.Леонтьев мав на увазі мовця як мовну особистість, творця образу світу.

Г.І.Богін і Ю.М.Караулов пов’язують мовну особистість з літературно-художньою діяльністю. Так, за словами Ю.М.Караулова, мовна особистість – це людина, наділена здібністю створювати і сприймати тексти, що різняться між собою: а) ступенем структурно-мовної складності; б) глибиною і точністю відображення дійсності; в) певною цільовою спрямованістю [4:71].

Ю.М.Караулов розробив рівневу модель мовної особистості, яка, на його думку, має три структурних рівня: вербально-семантичний, когнітивний і найвищий – прагматичний. Означені три рівні мовної особистості, за словами автора, співвідносяться з трьома аспектами процесу спілкування: комунікативним, інтерактивним і перцептивним [10:99]. Зауважимо, що Ю.М.Караулов охарактеризував узагальнений тип мовної особистості.

В.А. Маслова описує такі структурні компоненти мовної особистості, як от:

- ціннісний, світоглядний, компонент змісту виховання, що є основою формування національного характеру і реалізується у процесі мовного діалогового спілкування;

- культурологічний компонент, пов’язаний із засвоєнням культури як загальнолюдської, так і національної, це правила мовленнєвої і немовленнєвої поведінки;

- особистісний компонент, це те індивідуальне і глибинне, що притаманне кожній людині [12: 119].

В.В. Красних подає своє бачення структурних компонентів мовної особистості, а саме:

- людина – мовець, тобто особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність;

- власне мовна особистість – це особистість, яка виявляє себе в мовленнєвій діяльності, при цьому володіє сукупністю знань і уявлень;

- мовленнєва особистість, яка реалізує себе в комунікації, обирає і здійснює певну стратегію і тактику спілкування, репертуар засобів;

- комунікативна особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, яка реально діє в реальній комунікації [10].

У роботах учених (Ю.М. Караулов, В.В. Красних, В.А.Маслова та ін.), як бачимо, особистість розмежовується на два види: мовну і мовленнєву. На думку Ю.М. Караулова, узагальнений тип мовної особистості передбачає розмаїття варіантів мовленнєвих особистостей. Мовленнєва особистість, за його словами, це мовна особистість у парадигмі реального спілкування, в діяльності; у свою чергу, мовна особистість – це багатопарова і полікомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей [10:119].

Основним засобом перетворення індивіда в мовну особистість В.А.Маслова називає соціалізацію в її трьох аспектах: а) процес включення людини в певні соціальні відносини; б) мовленнєво-мисленнєва діяльність за

нормами і законами певної етномовної культури; в) процес засвоєння законів соціальної психології народу [12:121].

Не можна не погодитись, що мовна особистість це насамперед соціальне явище, вона пов'язана із соціально – культурною сферою суспільства.

Відтак процес соціалізації особистості буде відбуватися по-різному в залежності від характеру соціального середовища і зокрема, мовленнєвого середовища. Водночас не можна ігнорувати, як на мою думку, в мовній особистості й індивідуально-психологічний аспект, тобто не можна розмежовувати мову і мовлення в мовній особистості, вони обумовлюють одне одного і взаємопов'язані.

Відтак, під мовною особистістю ми розуміємо високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення.

Мовна особистість не є вродженою, вона формується і розвивається у процесі навчання, виховання, спілкування, тобто в різних видах діяльності. Започатковується формування мовної особистості вже в ранньому віці, з моменту оволодіння дитиною активним мовленням. Що ж виступає провідним фактором формування мовної особистості в ранньому, дошкільному та й шкільному віці? На мою думку – це мовленнєве середовище, в якому дитина виховується, навчається, розвивається, відбувається її соціалізація.

Вплив середовища на людину не однобічний: людина послідовно діє в системах “середовище-людина”, “людина – середовище”. Означена взаємодія зумовлює і розвиток усіх психічних процесів і функцій людини, які пов'язані з середовищем. Водночас високий рівень розвитку психічних процесів дозволяє людині цілеспрямовано впливати на середовище і змінювати його.

Відтак, розвиток мовлення людини, виховання мовленнєвої культури, культури спілкування, формування мовної особистості і мовленнєвої поведінки багато в чому залежить від специфіки мовленнєвого середовища. Насамперед визначимо і охарактеризуємо поняття “мовленнєве середовище”

Під мовленнєвим середовищем ми розуміємо сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування дитини в системах “дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина”, “дитина-дорослий”, “дитина-дитина”.

Мовленнєве середовище може бути: одномовним, в якому спілкування відбувається рідною для дитини мовою; одномовно-діалектним; двомовним (близькоспоріднені мови); двомовним, в якому функціонує мовлення різних неспоріднених мов (молдавська – українська, українська – угорська) та багатомовним, яке прийнято йменувати полікультурним середовищем або “полікультурним освітнім простором”, за термінологією О.В. Гукаленко [7].

Вочевидь виникає необхідність визначити феномен “полікультурне мовленнєве середовище”, оскільки Україна є багатонаціональною державою, в якій різні полінаціональні спільноти проживають на єдиному територіальному просторі з різними мовами спілкування (Закарпаття, Південь, Крим і т. ін.).

scientifically-cognitive literature beside younger schoolboy on lesson of the extracurricular reading; elaborates the types and structure of the lesson of the extracurricular reading; calls attention that when undertaking the extracurricular reading important role plays preparation to lesson both teacher, and pupil.

Keywords: extracurricular reading, scholastic-cognitive literature.

Література

1. Будур Н.В. и др. Зарубежная детская литература: Учеб. пособ. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений - М.: Академия, 1998. – 304 с.
2. Куприянова К.Н. Внеклассное чтение в начальной школе.- М Просвещение,1980.–277с.
3. Методика викладання української мови / За ред. С.І.Дорошенка. - К.: Вища школа, 1992. - 398 с.
4. Методика обучения чтению. Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений (по спец. «учитель начальных классов») / Сост. Сальникова. - М.: Т.Ц Сфера, 2001. – 240с.
5. Наумчук М.М., Наумчук І.І. Позакласне читання. 4(3) клас. -Тернопіль: Підручники та посібники, 1998. --128 с.
6. Підлужна Т. Позакласне читання молодших школярів: реалії та перспективи // Початкова школа. – 2004. - № 6. – С. 56-60.
7. Ткачук Г.П. Основні вимоги до позакласного читання // Початкова школа. – 1986. - №8. - С.20-24.

Подано до редакції 10.04.2008

УДК 37

ОПЫТ ВКЛЮЧЕНИЯ КОМБИНАТОРНЫХ ЗАДАЧ В ШКОЛЬНЫЙ КУРС МАТЕМАТИКИ

*Глузман Неля Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет (г. Ялта)

Постановка проблемы. Современное развитие украинского общества поставило перед школой задачу воспитания личности, которая могла бы самостоятельно и критически мыслить, сопоставлять и анализировать факты, находить различные варианты решения возникающих проблем, выбирать из них оптимальные, учитывая различные условия и конкретные ситуации.

В свете этих тенденций меняется приоритет математического образования, которое на современном этапе рассматривается как процесс становления личности человека посредством овладения им основами математических знаний.

Одним из направлений модернизации содержания математического образования на современном этапе является включение элементов статистики и теории вероятностей в программу школьного курса математики. При изучении этого материала обогащаются представления учащихся о современной картине мира и методах его исследования.

Возможность включения комбинаторики и теории вероятностей в школьный курс математики была обоснована в ряде диссертационных исследований семидесятых и восьмидесятых годов прошлого столетия. Рассматривались различные аспекты этой проблемы: совместное изучение элементов комбинаторики и теории вероятностей (Дограшвили А.Я.); выделения в школьном курсе математики сквозной комбинаторико-вероятностной линии (Кабехова Л.М.); изучение комбинаторики с помощью графов (Волгина В.Ф., Березина Л.Ю.); разработка методики обучения решению комбинаторных задач (Самигуллина З.П.). Названные исследования

метою інтенсивнішого проведення бесід-дискусій доцільно різноманітнити їх, вводити елементи інсценування, словесне малювання тощо, враховуючи при цьому особливості жанру.

7. Оскільки на уроках позакласного читання учні знайомляться з низкою понять, пов'язаних з процесом формування читачьких навичок (наприклад, картотека, картка, каталог тощо), під час їх проведення систематичною має бути словарна робота.

8. Окрім двох типів уроків позакласного читання, які пропонуються сучасною методикою (основний тип уроку і урок-звіт), необхідно використовувати нетрадиційні форми занять (наприклад, інтегровані уроки, уроки-подорожі, уроки КВК тощо), звертаючись при цьому за допомогою до бібліотекарів, батьків, представників громадськості тощо.

Відповідно до своєї специфіки заняття, уроки позакласного читання, спрямовані на формування в учнів інтересу до навчально-пізнавальної літератури, бажання, вміння і звички звертатися до них, розглядати їх, вибирати і читати за усвідомленим вибором, на будь-якому році навчання, починаючи з I класу.

Висновки. Отже цілі учбово-виховної роботи у позакласному читанні полягають в тому, щоб забезпечити в процесі навчання читання безперервне знайомство з широким колом різних дитячої літератури. А також допомогти учням засвоїти загальні властивості та ті закономірності за якими групують книги, упорядковують їх різноманітність, навчити кожну дитину вільно і безпомилково діяти з будь-якою доступною книгою, що гарантує можливість своєчасної зустрічі зі «своїми» книгами, відшукати, визначити своє коло читання. Що стосується інтересу до навчально-пізнавальної літератури і позитивного відношення до самостійного читання, то вони є наслідком правильно організованого навчання, гарантованим результатом знання дітьми широкого кола книг та умінь діяти з ними індивідуально, без сторонньої допомоги.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики з виховання інтересу до навчально-пізнавальної літератури на уроках позакласного читання.

Резюме. Автор розглядає проблему формування інтересу до навчально-пізнавальної літератури у молодших школярів на уроках позакласного читання; уточнює типи та структуру уроку позакласного читання; зауважує, що при проведенні позакласного читання важливу роль має підготовка як учителя, так і учня.

Ключові слова: позакласне читання, навчально-пізнавальна література.

Резюме. Автор рассматривает проблему формирования интереса к научно-познавательной литературе у младших школьников на уроках внеклассного чтения; уточняет типы и структуру урока внеклассного чтения; обращает внимание, что при проведении внеклассного чтения важную роль играет подготовка к уроку как учителя, так и ученика.

Ключевые слова: внеклассное чтение, учебно-познавательная литература.

Summary. The author looks at the problem of the shaping the interest to

Полікультурне мовленнєве середовище ми розуміємо як обмежений, соціокультурний, комунікативно-багатомовний простір, на території якого спільно проживають і співпрацюють мовці різних національностей, які володіють своєю рідною мовою, і водночас об'єднані однією (чи декількома) державною мовою, які підпорядковуються основним комунікативним законам і правилам міжкультурного і міжнаціонального спілкування.

Мовленнєве середовище, що оточує дитину, за своїм впливом на розвиток мовлення може бути стихійно-нестимульованим, стимульованим і актуальним. Стихійно-стимульованому мовленнєвому середовищу властива пасивна мовленнєва взаємодія. Дитина сприймає мовлення дорослих і всіх мовців цього середовища таким, яким вона його чує, мовлення, що притаманне саме цій мовленнєвій спільноті. Дитина відчуває його вплив опосередковано у процесі щоденного спілкування в сім'ї, в соціумі (у дворі, з друзями, у дошкільному закладі, у школі і т. ін.). Стихійно-нестимульоване багатомовне мовленнєве середовище породжує явища інтерференції, спричиняє неусвідомлені дитиною мовленнєві помилки на основі проникнення елементів однієї мови в мовлення інших мов.

Стимульоване багатомовне мовленнєве середовище – це організований процес навчання декількох мов і розвитку мовлення на різних вікових етапах у навчальних закладах різного типу, що супроводжується педагогічно стимульованою мовленнєвою взаємодією педагога і учнів. Стимульоване полікультурне середовище запобігає інтерферуючих впливів, сприяє усвідомленому засвоєнню дитиною з раннього віку двох і більше мов під керівництвом педагога – носія декількох мов, тобто біглога чи поліглога.

Актуальне полікультурне мовленнєве середовище – це максимально активна ініціативна взаємодія дитини з іншими учасниками спілкування, – багатомовними мовцями; це занурення дитини в активну багатомовленнєву діяльність в обмеженому міжкультурному просторі (музичні ранки, міжнаціональні свята, залучення до виконання різнонаціональних обрядів, звичаїв, традицій; знайомство з національним одягом, посудом, їжею, етикетом і т. ін.).

Ефективний вплив полікультурного мовленнєвого середовища на дитину та її мовлення буде тільки за наявності розвивальної функції цього середовища. Що ми розуміємо під розвивальним полікультурним мовленнєвим середовищем?

Розвивальне полікультурне мовленнєве середовище – це потенційні можливості позитивного впливу різноманітних факторів у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дитини і формування багатомовної особистості (біглога, поліглога).

Зазначимо, що розвивальний потенціал може мати як стихійне, так і організоване мовленнєве середовище. Це залежить насамперед від якості мовлення, культури мовлення та мовної особистості мовців, які оточують дитину, з якими вона постійно спілкується, та інших стимульованих факторів.

Одним із провідних стимульованих факторів впливу на мовленнєвий розвиток дитини в полікультурному середовищі є без сумніву мовлення дорослих, слово педагога, вихователя, який бездоганно володіє двома (чи

декількома) мовами. І в цьому відношенні не можна не погодитись із педагогічним кредом В.О.Сухомлинського: “Слово в певному розумінні є єдиним засобом виховання і розвитку особистості” [16].

Серед стимульованих факторів мовленнєвого розвитку дитини в полікультурному середовищі можна назвати й такі: наявність навчальних посібників, виданих різними мовами, національних іграшок, серії дидактичних картин, які б знайомили дітей з культурою народів інших національностей, що проживають у даному полікультурному просторі, застосування інноваційних технологій навчання мов і т. ін.

Сукупність стимульованих факторів розвитку мовлення і навчання мов, постійне перебування дитини від дошкільця до випускного класу школи в активно-стимульованому полікультурному мовленнєвому середовищі є запорукою формування як кінцевого результату навчально-мовленнєвої діяльності багатомовної особистості громадянина нашої країни.

Зауважу, що шляхи формування мовної особистості педагога вже сьогодні закладено в низку концепцій розбудови мовної освіти в Україні такими вченими, як Н.В.Бондаренко, І.К.Гудзик, Л.І.Мацько, С.Я.Єрмоленко та ін.

Насамперед слід усім нам добре усвідомити, що виховання мовної особистості в нашій країні передусім багато в чому залежить від стану вивчення української мови в усіх навчальних закладах національних спільнот від дошкільця до вищої школи.

Потрібна наскрізна перспективна програма її вивчення, що буде орієнтувати як педагогів, так і студентів, і учнів на засвоєння живої української літературної мови, на вільне володіння нею, на “розширення і збагачення словника до такої міри, щоб кожна людина вільно спілкувалась українською мовою в усіх мовленнєвих ситуаціях, сприймала мову, як явище національної культури і мистецтва і діставала від цього естетичне задоволення” [13:69].

Бездоганне знання дитиною рідної і державної мов виступить позитивним підґрунтям для подальшого опанування дитиною у процесі шкільного і вузівського навчання іноземними мовами. Саме такий підхід до мовної освіти забезпечить мовну стабільність у багатонаціональній державі, що є найважливішим фактором формування багатомовної особистості.

Нами розроблені програми багатомовного навчання дітей дошкільного віку різних національностей в полікультурному мовленнєвому середовищі Півдня України, а також програми багатомовного навчання майбутніх вихователів ДНЗ, розробляються інноваційні технології багатомовного навчання, які будуть реалізовані в започаткованому нами експериментальному дослідженні.

Література

1. Агадуллін Р.Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект.- 3б.: “Педагогіка і психологія”.- Вип. 3 (44).- К.: “Педагогічна преса”, 2004.
2. Бахтин М.М. Искусство слова и смеховая культура // Контекст. – 1972. – М.: Наука, 1973.
3. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: “Академія”, 2004.
4. Богин Г.И. Модель языковой личности в её отношении к разновидностям текстов. – Л., 1984.
5. Бондаренко Н.В. Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот України. – 3б.: “Педагогіка і психологія” – Вип. 3 (8).- К., 1995.
6. Гачев Г. Национальные образы мира.- М.: Сов. Писатель, 1988.

користуватися не тільки в позаурочний час, але і на самих заняттях позакласного і класного читання, під час проведення сюжетно-рольових ігор. Такий підхід до оформлення і використання “Куточка читача” допомагає вихованню читачьких інтересів школярів і, що особливо важливе, розвитку навичок читачької самостійності.

Особливої уваги вимагає підготовка вчителів до окремих важливих аспектів у структурі і змісті уроків позакласного читання в 3-4 класах.

1. До кожного уроку позакласного читання необхідно підготувати виставку книжок по темі заняття (на виставці представляються книги як прочитані учнями, так і запропоновані вчителем). Ця виставка на початку уроку колективно розглядається за планом, який відповідає темі і меті уроку (наприклад, учням пропонується встановити, чи відповідають усі книжки темі заняття; або чи не виставлена одна і та ж книжка двічі; якщо книжки співпадають за назвою, то яка між ними різниця; книжки яких авторів виставлені; пропонується визначити жанри виставлених творів тощо).

Систематична робота в цьому напрямі має мету сформувати таку важливу читачьку навичку, як орієнтація в книжковому “морі”.

2. На кожному уроці позакласного читання передбачаються спеціальні вправи, спрямовані на вироблення в учнів умінь користуватися прийомами самостійної читачької діяльності. Наприклад, відтворення змісту вибраної і прочитаної книги за епізодами, за планом, звернення до довідкової літератури і матеріалів періодики, засвоєння закономірностей: автор - книги, тема – книги тощо.

3. У слухний з методичної точки зору час (у структурі уроку він чітко не фіксується) вчитель знайомить учнів з новими книгами для дітей, які видані недавно і тому до списків рекомендованої літератури ще не внесені, хоч і заслуговують уваги. Таким чином, здійснюватиметься постійне розширення кола читачьких інтересів учнів і зв'язок з сучасністю.

4. На основі врахування пізнавальної спрямованості школярів, яка формується під час зустрічі з книгою, і з метою активізації читачьких інтересів у структуру уроку вводяться цікаві запитання - завдання і літературні ігри. Відповідаючи на питання (виконуючи завдання), учням потрібно спиратися на знання й уміння, необхідні для орієнтації в книгах.

5. Обов'язковим структурним елементом уроків позакласного читання є здійснення міжнаочних зв'язків з уроками класного читання і навпаки. Це вирішується шляхом створення умов для перенесення прийомів самостійної читачької діяльності з одних уроків на інші інтеграції навчальних матеріалів і формування позитивного ставлення до книги на обох видах уроків.

6. У структурі основного типу уроку позакласного читання передбачається бесіда-дискусія. Суть цього виду занять така: кожного разу, починаючи з дитячої мови про прочитаний твір, необхідно звернути їхню увагу на те, що щодо одного і того ж вчинку, випадку і факту різними людьми можуть виражатися далеко не однакові, а іноді і протилежні думки. Необхідно переконувати дітей у тому, що думка ще не є істиною і що навчитися відшукувати, відстоювати істину не менш цікаво і важливо, ніж читати. З

нетрадиційним, ми вважаємо логічнішим виділення таких 2-х типів уроків, як традиційний (основний) і нетрадиційний (уроки-звіти, уроки-екскурсії, уроки - КВК, інтегровані уроки і ін.). Щодо видів уроків (тематичний, жанровий, авторський), то тут ми дотримуємося класифікації, запропонованої вченими-методистами, зокрема, Г.Ткачук [7, с.20-24.]. Нагадаємо, що такий вид уроку позакласного читання, як авторський, передбачає ознайомлення з творчістю одного автора (наприклад, урок на тему "Вірші Л.Костенко для дітей"); жанровий - вивчення творів певного жанру ("У казковому світі"); тематичний - ознайомлення з творами різних авторів і жанрів, але об'єднаними однією темою ("Дружба").

Вирішення проблеми підвищення рівня розвитку читацької самостійності учнів полягає, перш за все, в оптимізації учбово-виховного процесу. Це вимагає усвідомленого вибору такого варіанту навчання, який за даних умов забезпечував би максимально можливу ефективність вирішення проблеми при раціональних витратах часу і зусиль учителів та учнів.

Було визначено психолого-педагогічні і методичні умови, серед яких найважливішими є такі:

- системний підхід до організації і проведення уроків позакласного читання, який виявляється в тому, що уроки є цілісною сукупністю взаємопов'язаних елементів, при цьому кожний із них реалізує специфічну мету (розвиток читацької самостійності учнів) і водночас загальну мету навчання-виховного процесу;

- відбір спеціальних вправ, введення школярів у навчальні ситуації і види діяльності з книгою, спрямовані на розвиток читацької самостійності і реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до учнів;

- впровадження елементів педагогіки співпраці на уроках позакласного читання шляхом організації спільної діяльності вчителя й учнів;

- емоційна насиченість занять, застосування ігрових форм навчання;

- активізація пізнавальної діяльності, створення проблемних ситуацій на уроках;

- здійснення міжнаочних зв'язків з уроками класного читання;

- зразок позитивного звернення вчителя до читання навчально-пізнавальної літератури;

- удосконалення системи оцінювання на уроках позакласного читання.

Безперечно, освітні, розвивальні і виховні можливості уроків позакласного читання не можуть бути повністю реалізовані без створення необхідних організаційних умов, серед яких особливе значення має матеріальне забезпечення занять (наявність книг, таблиць, спеціальних підставок для виставки книг і тому подібне). Як свідчить практика, підвищенню ефективності уроків позакласного читання значною мірою сприяє творче використання "Куточка читача", в якому доцільно розмістити: 1) пам'ятки для учнів "Як знайти в бібліотеці потрібну книжку", "Як готуватися до уроків позакласного читання"; 2) тему наступного уроку позакласного читання; 3) список рекомендованої літератури до нього; 4) зразки оформлення каталожних карток; 5) словник бібліотечно-бібліографічних термінів. Крім того, в класі доцільно створити бібліотеку і каталог до неї, якими діти могли б

7. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: методологические и технологические контексты // Славянская педагогическая культура. -2003.- №2.

8. Гумбольдт Вильгельм фон. Избранные труды по музыкознанию.- М.: Прогресс, 1984.

9. Єрмоленко С.Я., Мацько Л.І. Навчально-виховна концепція вивчення української мови.// Початкова школа. – 1995.- №1.

10. Каракулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность.- М., 1987.

11. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики.- М.: Смысл, 1997.

12. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: "Академия", 2001.

13. Мацько Л.І. Українська мова: формування національної свідомості // Педагогіка і психологія. – 1996.- №1.

14. Миропольська Н.С. Мистецтво слова у структурі художньої культури учня. – К.: Парламентське видавництво, 2002.

15. Соссюр Фердинанд де. Труды по языкознанию.- М.: Просвещение, 1977.

16. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. – т. 3. – К.: "Рад. шк.", 1977.

Подано до редакції 11.03.2008

УДК 378

STIMULATING YOUNG LEARNERS' EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY WITH THE HELP OF MANIPULATIVE GAMES

Gordienko-Mytrofanova Iya

Doctor of Philosophy, Assistant Professor of Department of English Philology, Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

In this article we will argue for the benefits of grammar skills development with the help of manipulative games with young learners (seven to eleven) at beginner/ elementary levels who are able to recognise words in print. Manipulative games are used as tools of stimulating young learners' educational and cognitive activity. They concentrate on vocabulary and grammar teaching.

The reasons for writing an article on this topic are numerous. One of them is the growing awareness of the importance of English in the changed socio-political and cultural context in Ukraine, and increasing demand for English as a vehicle for international communication. And that is the reason that stimulating the educational and cognitive activity of young learners has been one of the most significant issues in the educational system of our country in recent years.

The article deals with the problem of stimulating educational and cognitive activity of young learners with the help of manipulative games and their implementation in the teaching process.

So, **topicality of the problem** caused by, in the first place, Ukraine's appearance on the territory of the common European educational area, in the second place, "rejuvenation" of the age of learners of the primary school: young learners refer to children between 6 and 9 years old in our country, in the third place, over the last 15 years or so, manipulative games have been actively promoted.

One of the founders of manipulative materials is M. Montessori (1870-1952), an Italian teacher and writer who developed a new way of teaching young children. The Montessori method is based on theories of child development and applied primarily in preschool and elementary school settings, though some Montessori high schools exist. The original didactic materials are specific in design, conforming to exact dimensions, and each activity is designed to focus on a single skill, concept, or exercise. The Montessori environment contains specially designed, manipulative "materials for development" that invite children to engage in learning activities of their own individual choice. Puzzle and manipulative materials provide children with

a strong foundation in visual and motor coordination. Working with puzzles and manipulative materials enable children to gain knowledge of spatial relationships such as how parts become a whole, or why different shapes do or not fit together.

Nowadays manipulatives are ideal for use with English language learners (N. Sanders and E. Sparkman). Most people are kinesthetics and learn best with hands-on strategies. Manipulatives can be easily adapted to suit learner skills or abilities. The intuitive, natural approaches need less explanation, removing language barriers. Manipulatives are less threatening and far more engaging.

Manipulative materials are gaining more and more followers due to their positive influence on the development of children's abilities. So, in our article we'll discuss the problems faced by the researchers and teachers in their attempts to bring manipulative games into young learner's classroom to stimulate their educational and cognitive activity.

Therefore, **the aim of the article** is to determine the phenomenon of the manipulative game (by the example of "Domino-Plural") as the main factor that contributes to stimulating the educational and cognitive activity of young learners in teaching grammar skills.

Developing grammar skills through manipulative games definitely deserves a closer look and the article provides a few guidelines to keep all the children involved and interested.

When we teaching young learners we constantly have to keep in mind the fact that we have in front of us is a mixed class with varied abilities, expectations, motivation level, knowledge and last but not least, different learning styles [1, 2].

We know that people have different ways of communicating their experiences. The visuals (35%) "see" the world: think by making pictures in their mind; understand something better if they see it; appearance is very important. The auditory learners (25%) "hear" the world: think by analyzing sounds; get more information from how you say things than from what you are saying; love to hear themselves and others talk. The kinesthetic learners (40%) "feel" the world: act on what they feel; get more information from touch, emotions, gut instincts, and hunches; love to touch people and things [3].

Most children are action-oriented (60%) and learn best with tactile strategies. In our practice, developing manipulative games, we constantly use different *hands-on activities* that build grammar skills and the more unexpected they are, the more interesting they seem to children. We need to vary our approaches and offer as much opportunity as possible to make the whole class find a little something to hold on to, expand and grow. The use of manipulative games ensures success and enhances the children's motivation which is surely the crucial factor of their future language progress.

Young learners do not come to the language classroom empty-handed. They bring with them an already well-established set of instincts, skills and characteristics which will help them to learn another language [4]. We need to identify those and make the most of them. We always try to take into consideration emotional and psychological characteristics of young learners – they are not "empty vessels" for teachers to fill:

- Children are like spongers, they soak up everything we say and how we

2) Ознайомлення із списком рекомендованої літератури для учнів 1-4 класів. Вивчення фондів шкільної і міської (сільської) бібліотек. Відбір творів для позакласного читання.

3) Навчання перспективному плануванню. Тематика уроків позакласного читання. Типи уроків: традиційний і нетрадиційний (уроки-звіти, інтегровані уроки, уроки-КВК та ін.). Види уроків: тематичний, жанровий, авторський.

4) Навчання складанню конспектів уроків (з урахуванням системного підходу й оптимальних психолого-педагогічних умов).

Уроки позакласного читання мають свої специфічні навчально-виховні цілі. Полягають вони в тому, щоб: 1) забезпечити систематичне ознайомлення дітей з широким колом книг, що відповідають їх віковому розвитку; 2) допомогти учням засвоїти загальні особливості і закономірності, за якими групуються книги й упорядковується їх різноманітність; 3) навчити дітей вільно і безпомилково знаходити необхідну книжку, визначати своє коло читання.

Іншими словами, головне завдання уроків позакласного читання в початкових класах - виховання активних читачів шляхом розвитку їх читацької самостійності.

Читацька самостійність характеризується, по-перше, наявністю у читача мотивів, які змушують його звертатися до книг і, по-друге, наявністю системи знань, умінь і навичок, які дають можливість з найменшою витратою сил і часу реалізувати свої бажання відповідно особистій і суспільній необхідності [4, с.144].

Формування читацької самостійності – складний процес. У його основі лежить оволодіння знаннями, вміннями, навичками, які отримуються на уроках навчання грамоті і читанню: технікою читання, різними уявленнями і поняттями, елементами аналізу тексту літературних творів.

Об'єктивним показником читацької самостійності школяра є стійка необхідність і здатність читати навчально-пізнавальну літературу за усвідомленим вибором.

Зовнішніми проявами рівня сформованості основ читацької самостійності є: а) знання широкого кола доступної літератури; б) сформованість навичок користування основними прийомами роботи з літературою; у) інтерес до читання [5, с.21].

Навчання школярів - читачів здійснюється за етапами: (підготовчий, початковий, основний, завершальний). Ці етапи залежать від рівня сформованості техніки читання, вміння слухати, сприймати і відтворювати прочитане. Вони відрізняються завданнями, умовами навчання і структурою занять (З.Дорошенко, В.Мартиненко, М.Наумчук, Н.Светловська, Р.Ткачук) [3,5].

Визначаючи типи уроків позакласного читання, ми вважали за доцільне внести певні корективи до традиційної класифікації, враховуючи при цьому вимоги сьогодення. До цих пір у методиці позакласного читання виділялися 2 типи уроків: основний і урок-звіт [3, с.3, 331]. Оскільки терміном "основний" називається ще один з етапів навчання школярів-читачів (що призводить до сплутування понять), а урок-звіт за своїм змістом і структурою є

інформацію з екрану телевізора або дисплея. Проте телеекран нівелює особистісні установки, нав'язуючи кожному той або інший погляд на реальну дійсність. Відбувається розмивання меж різних культур, з буденного життя зникають традиції минулих поколінь. Індивідуальна самосвідомість піддається випробуванню «колективною несвідомістю», яка набуває планетарних розмірів.

За цих умов виховна роль навчально-пізнавальної літератури. Саме з книги найчастіше черпаються знання про культурні традиції, а також етичні орієнтири, що допомагають розібратися в лабіринтах добра і зла сучасного світу. Книга стає джерелом духовного життя людини, спонукає до співпереживання, вчить поважати «іншу» точку зору, співчувати «іншому». Завдяки серйозному, вдумливому читанню особистість може протистояти колективному егоцентризму. На сучасному етапі вже неможливе становлення зрілої особистості без такої якості, як уміння читати.

Важливу роль у вихованні інтересу до навчально-пізнавальної літератури має урок позакласного читання. Позакласне читання – педагогічно організоване читання де вивчаються твори української, російської, зарубіжної літератури, творів народної творчості, що не входять в книги для класного читання початкової школи.

Урок позакласного читання у школі є основною формою керівництва самостійним дитячим читанням більше 30 років. У сучасній українській школі позакласне читання - це обов'язковий розділ програми російської мови, якою учні поступово опановують, паралельно з навчанням грамоті, власне читанням тексту і розвитком мови. Завдання, які при цьому вирішуються, різнобічні і багатопланові.

У останні десятиліття окремі аспекти проблеми формування школярів-читачів знайшли своє рішення в наукових працях вітчизняних учених В.Мартиненко, В.Науменко, М.Наумчук, О.Савченко, Н.Скрипченко, Г.Ткачук і ін. [5, с.7].

Проте, необхідно звернути увагу учених-методистів і вчителів на проблеми оновлення змісту й удосконалення структури уроків позакласного читання відповідно вимогам сьогодення і навчання студентів, підготовка їх до повноцінного навчання молодших школярів.

Рівень розвитку читацької самостійності молодших школярів не відповідає вимогам сьогодення. Основними показниками цього є:

- відсутність у більшості школярів інтересу до читання навчально-пізнавальної літератури як до одного із засобів пізнання навколишнього світу, самовдосконалення й естетичної насолоди;

- недостатній рівень знань, умінь і навичок, які дають учням можливість з найменшою витратою сил і часу читати за усвідомленим вибором.

Підвищення ефективності уроків позакласного читання, перш за все, залежить від якості підготовки майбутніх учителів до проведення такого роду занять. Ця підготовка має бути поетапною і цілеспрямованою. На наш погляд, вона включає 4 етапи:

1) Ознайомлення з науково-методичною і психолого-педагогічною літературою з проблем формування навичок читацької самостійності;

say it [1].

- Children already have great skill in using limited language creatively.
- Children frequently learn indirectly rather than directly.
- Children take great pleasure in finding and creating fun in which they do.
- The children's imagination is creative [4].
- Children get bored more easily than adults and only a variety of different activities can keep them interested in learning.

- Children are very egocentric; their world tends to revolve around them. It is possible to capitalize upon this egocentricity by relating as much material as possible to children themselves.

- Children need a lot of physical activities, and they are able and even eager to learn through play and movements of different kinds.

- Motivation and the teacher's encouragement form children's positive images of themselves as successful learners. The more one succeeds, the greater one's motivation; the higher one's motivation, the more one succeeds [5, pp. 77-78].

Manipulative games are:

- usable in large classes as well as small;
- suitable for primary-age learners, and if possible easily adaptable to secondary learners;

- suitable for all ability levels for gifted or reluctant readers;

- multilevel; the abundant practice each level affords learners to move to higher levels;

- interactive: they all refer to ways to maximize student learning through student-student rather than direct teacher-student interaction; a teacher takes part in the game himself, too as the leader or the player who starts the game;

- traditional enough to be recognizable by all teachers, for example, manipulative games with puzzle-cards have a long history, so long, that they are traditional in many different countries. This gives teachers a sense of security;

- creating a warm, welcoming and pleasant atmosphere in the class, and a relationship of trust and confidence.

The materials of manipulative games:

- have a useful base of grammar and topic vocabulary;
- present grammar material in a graphic, easy to grasp way: language is worked on through the eye (visual), the ear (auditory) and with movement (kinesthetically);

- combine three main types of instructional information: speech pattern, model, and algorithm;

- make each activity completely controlled and goal-oriented;
- enhance attention, memory, imagination, cognitive and speech functions;
- include both teacher's language and student's language: *introducing a game* (Can we play a game? / Shall we play a game? ... Yes / OK / All right); *elimination games* (Out! / You're out! / He's still in ...) etc.

The manipulative game “Domino-Plural”. Description

This game is used to practise the plural endings and involves some luck.

There are 8 sets of cards, giving a total of 160 cards (160 lexical items). The

sets are:

- '+ -s' cards: nouns which have '-s' plural ending, 26 cards;
- '+ -es' cards: nouns which have '-es' plural ending, 25 cards;
- 'y' cards: nouns which ending in 'y' ('vowel + y' (11) and 'consonant + y' (17)), 28 cards;
- 'o' cards: nouns which ending in 'o' ('add -s' (8), 'add -es' (11), 'add -s or -es' (7)), 26 cards;
- 'f' cards: nouns which ending in 'f' or 'fe' ('add -s' (13), 'add -ves' (14), 'add -s or -ves' (3)), 30 cards;
- 'goose' cards: nouns which are formed by changing the vowel sound, 7 cards;
- 'en' cards: nouns which have an old plural form '-en', 3 cards;
- 'singular = plural' cards: nouns which do not change in the plural or can have two forms, 15 cards.

The cards are made in puzzles form. The right side of the card has a noun. The left side of the card has an ending. Puzzles require recognizing patterns and creating a particular order and provide self-checking for players, the left side of the one card and the right side of the second one fit together.

There are enough cards to play the game. But it is sometimes useful to make extra cards to practise the other nouns. To make an extra card use sticker, then write on it the word which you are going to introduce into the game. Be careful! The sticker-card and noun-card match, they add the same endings not a different one.

Multi-level manipulative game

Our task is to design the multi-level manipulative game – the game that would have the same layout but would challenge different groups of learners.

General instructions on how the game is played can be given the class. Then the teacher can change the level according to the ability of each group of learners. Having explained the way the game works, the teacher spends a few minutes explaining what each level will do. This game offers six possible levels.

At the lowest level, the puzzle-cards can be used for regular noun plurals which usually add *-s* or *-es*. Explain how to form plural: to form the regular plural of a noun we usually add *-s* and add *-es* to nouns ending in *ch, s, sh, ss, tch, x, z, zz*.

For children and students at elementary level use Rules Paper. Children accept the grammar rules (how to form plural) as the rules of the game. Explain that the player who is good at rules of this game (how to form plural) may be better at solving these puzzles.

If children have difficulty playing the game let them to follow Rules Paper spontaneously when playing, but not regularly or very often.

At the next level, the puzzle-cards can be used for words which end in *y*. Each player would have to pay attention to the letter before *y*: if the word ends in a vowel + *y*, they just add *-s*: *monkey* → *monkeys*; but if the word ends in a consonant + *y*, they cannot simply add *-s*, they change *y* to *ie* before *-s*: *fly* → *flies*.

At the third level, the puzzle-cards can be used for words ending *o*: most words ending in *o* just add *-s*: *piano* → *pianos*; but a few words ending in *o* add *-es*: *tomato* → *tomatoes*; some others can have either form (*-s* or *-es*): *zero* → *zeros* or *zeroes*.

At the fourth level, the puzzle-cards can be used for words ending *-f* or *-fe*:

УДК 372.41«3752»:811.161.1

РОЛЬ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ритова Ксенія Вікторівна
здобувач

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Постановка проблеми. Основним завданням сучасної школи є створення умов для самореалізації і розвитку кожної дитини. Однією з передумов інтелектуального і духовного розвитку можна вважати інтерес і любов до книг. Саме з книги найчастіше черпаються знання про культурні традиції, а також етичні орієнтири, що допомагають розібратися в лабіринтах добра і зла. І від учителя молодших класів залежить, чи стане школяр самостійно мислячим, зацікавленим читачем, для якого читання є улюбленим заняттям; джерелом пізнання світу та самопізнання.

Аналіз досліджень і публікацій. Розробкою цієї проблеми займалися: М.Вашуленко, аспекти проблеми формування школярів-читачів знайшли своє рішення в наукових працях В.Мартиненко, В.Науменко, М.Наумчук, О.Савченко, Н.Скрипченко, Г.Ткачук, В.Горецькій, В.Левин, І.Гудзік, Н.Лапшина.

Метою даної статті є розкриття значення позакласного читання для виховання інтересу до читання навчально-пізнавальної літератури у дітей молодшого шкільного віку, визначити типи та структуру уроку позакласного читання.

Виклад основного матеріалу. Рішення першочергового завдання сучасної школи - створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості - потребує використання нових резервів її початкової ланки [6,с.56]. Особливо актуальності набула проблема розвитку читацької самостійності молодших школярів, оскільки саме сформованість навичок самостійної роботи з книжкою є однією з передумов інтелектуального і духовного розвитку.

Здавна підкреслювалися дві функції книги в житті суспільства – освітня (пізнавальна) і виховна. Книгодрукування дало можливість з покоління в покоління передавати досягнення людської думки, зберігати їх, переносити знання з однієї країни в іншу, впливати на розум і душу представників різних соціальних шарів населення. Книга стала надійним сховищем досягнень людської цивілізації. Література як особливий вид мистецтва користувалася словом – загальною формою людської свідомості і спілкування [1, с.25]. Це робило її пізнавально-комунікативні можливості безмежними. Таким чином, в «дотелевізійну епоху» на перший план висувалася освітня функція книги. Водночас становлення особистісних якостей індивіда відбувалося переважно під впливом навколишнього середовища, культурних традицій, що склалися в суспільстві.

З середини ХХ ст. ставлення до книг змінилися [2, с.172]. З появою телебачення і комп'ютера потік інформації з небувалою силою обрушився на окремо взятую особистість. Тепер, для того, щоб бути обізнаним щодо останніх досягнень наукової думки, зовсім не обов'язково читати, досить черпати

великодушные, уважение к старшим, в ком развито чувство чести и долга, любви и дружбы, приносят пользу людям, они во всем следуют народному этикету.

Большим авторитетом пользуется человек, который имеет такие нравственные черты, как умение быть снисходительным, умение прощать: „Уметь прощать вину человеку”, „Если Бог прощает, то и ты прощай”.

Крымские татары считают, что воспитанный человек стремится обладать таким не менее важным нравственно-психологическим качеством, как умение просить прощения за совершенный проступок. Каким бы ни был проступок, большим или незначительным, за ним должно последовать искупление вины, покаяние, извинение.

Выводы. Мы не ставим перед собой задачу подробно изложить содержание нравственного воспитания. Наша задача состоит в том, чтобы с позиции научной педагогики прокомментировать народное представление о различных аспектах нравственного воспитания с тем, чтобы все прогрессивные начала народной мудрости крымских татар более успешно использовать в практике воспитания детей в современных условиях и тем самым способствовать развитию положительных межличностных отношений, формировать у детей основанное на общечеловеческих ценностях миропонимание и гуманистические отношения.

Таким образом, система нравственного воспитания старших дошкольников на традициях этнопедагогики крымских татар обладает неограниченными возможностями и большим педагогическим потенциалом в формировании у детей нравственных качеств, норм поведения, отношения к окружающему, являющихся фундаментом нравственного воспитания взаимоотношений между родителями и детьми.

Резюме. В статье рассматривается нравственное воспитание старших дошкольников на традициях этнопедагогики крымских татар которая обладает неограниченными возможностями и большим педагогическим потенциалом в формировании у детей нравственных качеств

Литература

1. Ал-Науау. Сорок хадисов /Пер. с араб. Э. Ибрахима. – Дамаск: Издательский дом Святого Корана, 1979. – 340 с.
2. Винниченко В. Відродження нації. – К.: Відень, 1929. – Ч.2. – С.
3. Гаспринский И. Къарае тюркий. – Бахчисарай. Изд-то типолитограф. «Переводчик-Тержиман», 1894. – 26 с.
4. Зерединова Э.Р. Формирование нравственно-ценностных взаимоотношений родителей и детей младшего школьного возраста в современной крымскотатарской семье: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.07. – К., 2004. – 240 с.
5. Марков Е.Л. Очерки Крыма. Картины крымской жизни, истории и природы. 2-е изд. с 257 картинками и рисунками. – СПб. – М., 1902. Факсимильное переиздание. – Симферополь: Таврия, 1996. – 324 с.
6. Мустафаева З.И. Воспитание дошкольников средствами этнопедагогики в крымскотатарских семьях: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08. – К., 2001. – 194 с.
7. Хайрулдинов М.А. Этнопедагогика крымскотатарского народа: Монография. – К.: Наук. світ, 2002. – 336 с.
8. Харахады С.И. Нравственное воспитание детей на традициях крымскотатарской народной педагогики // Голос Крыма. – 2001. – 28 июня.

Подано до редакції 11.04.2008

most words ending in *-f* or *-fe* are regular, just add *-s*: *roof* → *roofs*; but with some nouns we change *-f* or *-fe* to *v* and add *-es*: *wolf* → *wolves*; a few can have either form (*-s* or *-ves*), both possibilities are correct: *scarf* → *scarfs* or *scarves*.

At the fifth level, the puzzle-cards can be used for seven words which change the vowel (foot, goose, man etc).

At the sixth level, the puzzle-cards can be used for words which do not change in the plural (deer, sheep etc).

To organise the next level you can take the optimum number of cards from the previous one. Some cards you can change, others leave out and introduce new cards. Players can decide before the game how many cards they will use before starting over again.

For learners at intermediate level you can use cards level by level or use all cards (160). For learners at elementary level the optimum number of cards you need to play the game and practise “The plural of nouns” is 96.

It is useful to teach the plural of nouns in written form using Progress Test.

How to play the game. Procedure

After the initial explanation of a game, which will probably have to be in the mother tongue, the game should be conducted in English, so far as possible.

Players use cards, as they can in the real game of dominoes and puzzles.

This is very common and simple way to use the puzzles:

1. Take the cards from the box which you are going to practise. The set of cards depends on the students' level. Numbers of cards depends on numbers of players and the time limit. Remember numbers of nouns (the right sides of the cards) should match numbers of endings (the left sides of the cards).

2. Sit players in a circle, if this is possible.

3. Shuffle the cards and deal four or five cards to each player and place the remaining cards in a pile.

4. All players look at their cards and put them down on the table, face up, or hold them spread out, showing the back of cards. The cards should not be too close together.

5. Invite a volunteer to start the game.

6. The first player places a card on the table and says the word on the card.

7. You can ask the player to translate the word from English into his native language.

8. (8.a) The second player places a card with the correct plural ending next to the first card; he has to fit together the noun-card and the ending-card and says the plural form of the word. But if the player tries to use the wrong card he receives a penalty and the next student takes a turn. Recommend him to learn a little better ‘the rules of the game’. → 9

8.b If the second player does not have the correct ending to play he draws one card from the pile. If the card the player draws can be used he makes the plural form. If the ending-card is not appropriate for the noun-card the student draws the next one and so on. → 9

8.c. If the second player does not have the correct ending and the pile is exhausted, the player says *I pass* and the next student takes a turn. → 9

9. You can ask him to translate the word from English into his native

language.

10. It is then the turn of the third player, and so on, around the group. All players in turn, must play a card with an end that matches one of the open ends of the layouts.

The line of cards can only move in one direction. Players cannot use the other end of the line.

11. The game continues until all the cards are used or until a *lockdown* occurs. A lockdown happens when all the players are blocked and no legal plays are left and the game looks something like this.

12. (12.a) When the game ends and all the cards are used the first student who uses all of his cards is the winner. Second and third place are decided by the cards which the others are left holding. The player who gets most cards is the loser. Remember about penalties when you are making a judgment about who the winner will be.

12.b When all the players are blocked and no legal plays are left the player with the lowest number of cards wins. The player who gets most cards is the loser.

Using the manipulative game “Domino-Plural” is a wonderful way of making young learners talk and at the same time (unconsciously) work at their grammar, vocabulary, pronunciation. Confidence and motivation are built through the process.

The experimental teaching with the help of the manipulative game “Lotto-Plural” showed a considerable growth of positive motivation for learning and resulted in the growth of children’s grammar skills competence, speaking abilities. With the help of manipulative games young learners’ pronunciation gets better and their awareness of the language improves.

The evaluation of the learners’ progress is based on the quantitative criteria, which is easier to measure. The learners have revealed the knowledge of vocabulary and grammar. The learning achievements are high. The high score in testing and the low number of mistakes made, support the advantage of the manipulative game mentioned above that “Domino-Plural” allows for all learners to progress. Learners’ results depend on their motivation and psycholinguistic peculiarities.

The central idea of the manipulative game is that learning in primary schools is best understood by paying attention to both individual learners and the educational contexts in which learning takes place. Manipulative games range from grammar games to freer-style, less controlled games.

There are many reasons why the manipulative game makes good sense:

1. Puzzle-cards of “Domino-Plural” focus children’s attention.
2. Puzzle-cards of “Domino-Plural” are fun. Holding puzzle-cards seems to be a pleasure in itself, and often settles children down.
3. Puzzle-cards of the manipulative game “Lotto-Plural” require recognizing patterns and creating a particular order and provide self-checking for players, the left side of the one card and the right side of the second one fit together. It eliminates mistakes in making the plural of nouns.
4. Puzzle-cards represent transformation in “building” the plural of nouns as a dynamic process.
5. Puzzle-cards are useful to practise the lexis of the puzzle-cards. The lexis of the puzzle-cards refers to the names of the animals, objects, etc. written and

другими качествами.

В крымскотатарских семьях приучают детей к посильному труду, начиная с раннего детства. Родители реализуют в своих детях этот принцип личным примером, любовью к физическому и умственному труду, усердному и качественному. Ребенка не лишают естественного стремления к деятельности, дают делать легкие виды труда. Вначале дети помогают родителям по дому. Инициатором домашнего труда почти всегда является мать. Дети помогают матери в приготовлении пищи, мойке посуды, уборке помещения. С раннего возраста детям дается установка: „Если взялся за дело – делать увлеченно, в любом деле достигать совершенства”; „Занялся делом – займись им серьезно”, „Что бы ты ни делал, делай хорошо, плохо не делай”.

Привычка детей трудиться формируется годами. Воспитанному в атмосфере взаимопомощи, доброты и взаимозависимости ребенку, с самого детства занятому повседневным трудом, безделье, естественно, будет в тягость.

Одним из народных средств привития детям любви к труду было сочетание полезного с приятным. Дети учатся трудовым усилиям сначала в игре, положительному эмоциональному отношению к труду и негативному к лени, тунеядству – через интересные для них детские песенки, считалки, детский фольклор, через обряды, праздники и т.д.

Воспитание в детях таких нравственных качеств, как гостеприимство каждая крымскотатарская семья считала своей первейшей обязанностью, поэтому с раннего возраста знакомят с ритуалом принятия гостей.

Если пришедший гость – незнакомый, то хозяин расспрашивал, кто он и по какому вопросу пришел. Здесь же решается вопрос, следует ли пригласить этого человека в дом или нет.

Так же если гости ожидаемые и приглашенные, то не принято встречать в домашней одежде. Чистая одежда, опрятный вид, более тщательная прибранность в доме к приходу гостей – показатель степени проявления уважения к ним, уровня культуры хозяев.

Крымские татары гостей встречают, выходя во двор. Обычно дверь перед гостем открывает хозяин со словами: „Добро пожаловать”. Но в отсутствие мужа гостей может встретить, принять и проводить хозяйка или взрослые дети, потом об этом дают знать всем членам семьи.

Если в дом пришел гость пожилого возраста, дети хозяев целуют ему руку – это этикетное проявление почтительности к старшему по возрасту гостю. Целовать руку могут не только дети, но и сами хозяева, если гость намного старше их. А может быть и наоборот: руку хозяина и хозяйки целует пришедший в дом гость, который по возрасту намного моложе их. Почтительное отношение к гостю, любезное обхождение с ним и соблюдение этикета гостеприимства является для хозяина вопросом чести.

Чрезвычайно важным для крымского татарина считается авторитет в обществе. Для этого надо обладать всеми нравственными качествами, которые отражают высокое понятие народа о чести, долге и моральной чистоте. Считается, что те, кто обладают такими нравственными качествами, как благородство, честность и правдивость, смелость и храбрость, щедрость и

на душу. К ним надо относиться ласково, поглаживать по голове, помогать стричь им волосы, умываться, если они сильно запачкались. Но не следует их обнимать и целовать.

Если сосед сажает у дома дерево, то не стоит против этого возражать. Большой грех – завидовать соседу или злиться на него. Самое лучшее – радоваться за него и вспоминать его добром. Нельзя обижать соседских животных.

Таким образом, крымские татары подчеркивают, что у соседей по отношению друг к другу должно быть много обязанностей для поддержания дружбы, отношений взаимопомощи, без каких бы то ни было притязаний. И все это ради душевного покоя, мира в семье и ради того возможного экстраординарного случая, когда на помощь могут подоспеть не близкие родственники, а соседи.

Именно в отношении с соседями ярко подчеркиваются такие нравственные качества как терпимость и доброжелательность к окружающему миру, что способствует положительному межэтническому отношению. Это особенно важно в Крыму при сохранении политической стабильности и мира.

Особенно ярко проявляются национальные традиции крымских татар в поддержании порядка в доме и во дворе. Евгений Марков в своей книге „Очерки Крыма”, описывая дом татарина Бекира в Ялте, признает: „Чистота поразительная. Что вокруг все в сплошных ковриках, вся кругом обложена матрацами и подушками в ситцевых, шелковых и даже парчовых наволочках. На стенах тоже цветные войлоки и ряд шитых полотенец вместо карниза. Это чистота татарина очень поучительна... [5].

Быт каждой крымскотатарской семьи индивидуален, здесь проявляются семейные традиции, материальное положение, возрастные категории и т.д. Несмотря на это, общие традиции, касающиеся обстановки жилья („эв донатмасы”), соблюдаются и сегодня.

Обязательный атрибут – на самом почетном месте вывешивают Коран в чехле, расшитом узорами из золотых или серебряных нитей (считается, что там, где Коран, злых духов быть не может). В этих комнатах принимают обычно людей почтенного возраста („кьартларны кьабул этелер”), угощают традиционным кофе. В этих комнатах никогда не курят.

В традиции содержания жилья в чистоте и порядке воспитываются в первую очередь у дошкольников такие нравственные качества, как аккуратность и чистоплотность, умения создать красоту и гармонию окружающей нас среды.

Важной чертой нравственности крымских татар, считалось трудолюбие. Большую часть жизни крымских татар составляет труд, так как народ понимает, что без труда, без творчества, без производства жизненных благ нет и не может быть самой жизни. Трудолюбие служит основой духовно-нравственного развития личности.

Трудолюбие крымские татары понимают как любовь к труду, которая проявляется в интересе к труду, в знании конкретных видов труда, в желании трудиться, в преодолении собственной лени, в стремлении сделать свой труд творческим, в овладении необходимыми для этого умениями, навыками и

shown on the cards.

6. Puzzle-cards are useful to teach the lexis of the cards in secondary context. The main concern is to prepare the ground so that the most can be made of the teaching which will be received in secondary school. What has been learned at an early stage is difficult to change later on. One of the rules that applies here is: slowly and steadily, through constant revision and recycling [1].

7. The manipulative game “Lotto-Plural” creates a positive and relaxed atmosphere in the learners’ classroom, as this proved a decisive factor in achieving maximum results. A warm and relaxed atmosphere is an essential pre-condition for classroom interaction in the target language. Learners communicate better if they feel at ease.

8. The manipulative game “Lotto-Plural” facilitates the formation of a game environment for language practice to become almost identical to authentic language communication. Game environment is characterized by:

- psychological readiness to verbal communication;
- unpredictability and situational spontaneity of speech;
- language practice as part of a game: children aged 6-9 are fascinated by games and regard the necessity of communicating in the target language as a rule of the game.

We studied and summarized the positive experience of using the manipulative games in developing grammar skills, gave recommendations how to implement the game “Domino-Plural” in the teaching process and created the game bank of activities for young learners.

Having done the experimental teaching we have come to the following conclusion. The Manipulative Game Technology is an extremely perspective theme for research. The manipulative material stimulates the educational and cognitive activity of young learners, taking into consideration their varied abilities, expectations, motivation level, knowledge and different learning styles. With the help of game activities children’s awareness of the language improves. The positive experience of the use of manipulative games should be studied and popularized.

Hopefully, this article may be useful to teachers who intend to use manipulative games in their practice and who strongly believe in positive effects of learning English at an early stage of a child’s development.

Резюме. Статтю присвячено проблемі активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів за допомогою дидактичних маніпулятивних ігор. На прикладі розробленої маніпулятивної гри “Domino-Plural”, призначеної для утворення множини іменників, зроблено спробу проаналізувати маніпулятивну гру як один з найбільш ефективних засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів молодшого віку та визначити її головні характеристики і дидактичні принципи.

Резюме. Данная статья посвящается проблеме активизации учебно-познавательной деятельности младших школьников с помощью дидактических манипулятивных игр. На примере разработанной автором манипулятивной игры “Domino-Plural”, предназначенной для образования множественного числа, предпринята попытка проанализировать манипулятивную игру как один из наиболее эффективных средств активизации учебно-познавательной

деятельности школьников младшего возраста и определить ее основные характеристики и дидактические принципы.

Summary. The article deals with the problem of stimulating educational and cognitive activity of young learners with the help of manipulative games. The author examines the concept of the manipulative game, by the example of the game "Domino-Plural" (to make the plural of nouns), and determines it as the main tool of stimulating the educational and cognitive activity of primary-age learners in teaching grammar skills.

References:

1. Klancar N. Developing Speaking Skills in the Young Learners Classroom: [El. resource] // The Internet TESL Journal. – Vol. XII. – 2006. – No. 11. – Access mode: .
2. Tanner R., Green C. Tasks for teacher education. A reflective approach. – London; New York: Longman, 1998.
3. Grinder M. Righting. The Educational Conveyor Belt. – New-York: Metamorphous Press, 1991.
4. Halliwell S. Teaching English in the Primary Classroom. – London; New York: Longman, 1992.
5. Mineeva Y. Success and motivation in teaching young learners // 4-th IATEFL – Ukraine Annual Conference "English in the 21-st Century Ukraine" held on 23-25 April 1997 at Kharkiv University, Ukraine. – pp. 77-79.

Подано до редакції 20.04.2008

УДК 378.11

ДУХОВНІ ОСНОВИ ЕКОНОМІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРАВОСЛАВНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Гурова Олександра Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту і маркетингу
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)*

Постановка проблеми. З метою створення економічної моделі в Україні послідовно розширюється поле наукових досліджень, визначаються магістральні вектори розвитку людства крізь особливі підходи до розуміння духовності. У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» сутність нової державно-громадської моделі управління визначено як демократичну та відкриту. Реформування освіти передбачає інноваційні підходи до організаційно-управлінських структур; модернізацію функцій та методів керівництва; впровадження нової етики взаємин, спрямованої на «збереження і продовження української культурно-історичної традиції, виховання шанобливого ставлення до державних святинь, ... виховання людини, ... яка дотримується прав і свобод особистості, з повагою ставиться до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості...» [3, с. 4].

У сучасних умовах постає важливим врахування вітчизняних традицій формування економічної свідомості особистості, забезпечення розвитку її духовної культури.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі формування економічної культури особистості присвячені наукові праці багатьох авторів (В.Андрущенко, І.Барматова, С.Вітвицька, Г.Волченкова, В.Зверева, І.Зель, І.Зязюн, Р.Івата, Л.Карамушка, Н.Краснокутська, В.Кремень, Л.Матиленок, М.Михальченко, С.Ніколаєнко, Х.Окумура, О.Платонів, А.Пригожий, С.Смірнов, В.Співак, К.Ушаков, Г.Цехмістрова, Н.Фоменко, Р.Шакуров, та ін.), але духовні основи економічної свідомості особистості залишаються поза

увечьями калеки или в пользу мечети т.д.

Обязанностями родителей в крымскотатарской семье является наречь ребенка хорошим именем, вырастить детей здоровыми, дать образование, специальность, хорошее воспитание, когда достигнут совершеннолетия, сыновей женить, дочерей выдать замуж, сделать свадьбу.

Поэтому отношение к старшим у крымских татар основывается на древних традициях и характеризуется уважением к ним. Люди старших поколений продолжают олицетворять собой житейскую мудрость. Они являются главными хранителями житейского опыта и норм, правил поведения существующих в обществе и семье.

Для людей старшего поколения из числа крымских татар характерны в основном спокойные позы, манера говорить сдержанно, свойственны вежливость, солидность, достоинство, вместе с тем – скромность и простота, что является примером для подражания.

В крымскотатарских семьях старшим по возрасту обязательно уступают место, встают, когда они входят или выходят из помещения. Даже порядок рассаживания за столом определяется принципом уважения к старшим, а именно во главе стола всегда садится отец (кормилец), справа от него садится мать, далее по обе стороны рассаживается старшее поколение, а дети и внуки занимают оставшиеся места.

Дети при обращении к старшим должны придерживаться определенных правил. К пожилому человеку не обращаются просто по имени, обычно к имени добавляют почтительные слова „агъа” (брат), „тата” (сестра), „апте” (сестра), „дайы” (дядя), „эмдже” (дядя). К почтенной женщине обращаются по имени с добавлением „тизе” (тетя), „ала” (тетя), „апте” (тетя). Эти правила распространяются на детей любого возраста, даже если они сами уже родители. По этикету гостям пожилого возраста младшие члены семьи обязательно со словами приветствия целуют правую руку.

Нарушение традиционных обычаев, кем бы ни был нарушитель – взрослый или ребенок, осуждалось как проявления зазнайства, невоспитанности.

Обычай почитать родителей и стариков является одним из основных нравственных ценностей крымскотатарского народа. В Коране отражены правила, в которых говорится о почтительном отношении детей к своим родителям и обязанности которые необходимо выполнять.

Воспитанный в традициях крымскотатарского народа, человек никогда не причинит душевную боль своим родителям, он не упускает момента, чтобы сказать им слова сыновней благодарности.

С соседом следует поддерживать дружеские отношения, делиться полученным урожаем, покупками, приглашать на семейные торжества, не допускать осложнений, взаимных обид и т.д. Особенно греховными считаются ссоры с соседом, нежелание приветствовать его. Если сосед куда-то уехал, то независимо от того, просил он тебя или нет, ты должен присматривать за его домом. Если соседка пришла за солью или спичками, то обязательно надлежит этим поделиться. Не следует также отказывать, когда сосед пришел попросить в долг. Никогда нельзя обижать детей соседа, иначе это большим грехом ляжет

Любовь к родному языку в крымскотатарской семье прививается с детства.

Первоочередной задаче крымскотатарской семьи является воспитание любви к родному языку, которая прививается с детства. Через родной язык крымские татары передают детям знания истории народа, особенности традиции, обряды, веру, этические нормы.

Всестороннее отражение особенностей культуры крымскотатарского народа в языке его носителя, знание социально духовной и национально-специфической сущности партнера по общению наиболее полно обеспечивают использование языка как средства межкультурной коммуникации и является предпосылкой взаимопонимания культурных субъектов и общностей. Родной язык отражает все существенные особенности культуры данного этноса и сам является ее неотъемлемой частью.

Особо надо отметить культ хлеба как средства нравственного воспитания. У крымскотатарского народа к хлебу особое отношение. По этой причине редко кто сможет равнодушно пройти мимо самой зачерствелой корки хлеба, валяющейся на земле. Обычно хлеб поднимают и с молитвой кладут на возвышение: для птиц или животных.

Детям с раннего детства родители внушают: „Хлеб – одна из самых необходимых вещей в повседневной жизни”. Необходимо бережное отношение к хлебу. Бережное отношение к хлебу проявляется уже в том, что после еды на столе не должно оставаться ни одной крошки хлеба. В народе традиционно уважение к труду хлебороба и забота о сохранности посевов и урожая.

У крымских татар с первых дней самостоятельной жизни детей учат уважительному, доброму заботливому отношению к больным. Каждый крымский татарин считает своим долгом отдать дань уважения и проявить заботу о больном родственнике или близком человеке.

К больному так же, как и в гости, идут не с пустыми руками. Ему несут что-либо съедобное, фрукты, овощи, напитки, сладости, блюда домашнего приготовления, учитывая характер болезни и то, что больному можно есть, в одном из хадисов говорится: „Идущий проведать больного идет по дороге, ведущей в рай”.

Крымскотатарский народ подчеркивает, что нравственные ценностные качества, такие как оказание помощи людям, попавшим в беду, больным, чьи сердца угнетены, и воля к жизни подавлена, считаются похвальным в традициях крымских татар.

Крымские татары считают, что человек от своего рождения наделено такими нравственными ценностями, как: доброта и умение делиться с другими, т.е. помогать всем, чем можешь, уметь подавать милостыню. Обряд подачи милостыни осуществляется в соответствии с указанием Корана. „Никогда не достигните бы благочестия, пока не будете расходовать то, что любите...”.

Милостыня освобождает от греха и способствует достижению райского блаженства. Она имеет две формы: „зеят” и „садка”. Зеят в исламском государстве означал налог, выплачиваемой натурой. В настоящее время более распространенную форму имеет саадака, то есть добровольное подаяние („Милостыня по внезапному побуждению”) в пользу нищего, бедствующего, с

увагою сучасних дослідників. Складність та багатоаспектність проблеми зумовлює актуальність її наукового дослідження.

Метою статті є визначення сутності духовних основ економічної свідомості особистості.

Виклад основного матеріалу. У більшості країн Західної Європи і США одна з початкових посилок управління – пріоритет індивідуалізму понад колективістськими підходами. Вона визначає поведінку як менеджерів, так і найнятих робітників, які бачать в собі, перш за все, незалежних «власників», або носіїв певних спеціальних знань, навиків, здібностей, які оплачуються за ринковою ціною, що склалася. Позитивістському і раціоналістові уявленню про працю як суму трудових функцій, що виконуються ради матеріального інтересу, протистояло вітчизняне поняття переважно духовного характеру праці, що має значення універсальної цінності, ефективність якого залежить від ступеня цілісності з'єднання особистості і навколишнього світу.

«Економіка» в житті православної людини – це духовно-етична категорія, в рамках якої виключена гонитва за прибутком як самоціль. Спираючись на праці О. Платонова, можна виділити два протилежні типи економічної свідомості: західний і східний. Перший тип мислення заснований на економіці Талмуда, головною метою якої є матеріальне досягнення успіху, нажива, отримання максимального прибутку будь-якими засобами і, перш за все, за рахунок обману і експлуатації всіх «невибраних». Талмудичні принципи «вибраних» – «бери від життя все, не дай собі засохнути», «все і відразу» формують егоїстичну ідеологію, в якій кінцевим джерелом цінностей виступає якась вибрана особистість, а інтереси суспільства підпорядковані жорсткій конкурентній боротьбі безлічі власників, в якій лідирують «вибрані особи», фінансисти-лихварі [4].

За своєю суттю індивідуалістична, західна модель економічної свідомості спростовувала цінності Нового Заповіту. Первинне економічне накопичення в рамках цієї економічної системи було здійснене за рахунок колоніального пограбування цілих народів, безжальної работоргівлі і безкоштовного або майже безкоштовного використання ресурсів захоплених територій. Ефективна і якісна праця мотивувалася в ній переважно матеріальними інтересами.

На інших початках будувалися економічна свідомість народу таких країн, як Японія, Китай, Корея, Тайвань, що зберегли національні традиції і звичаї багатовікового громадського життя. На відміну від економіки західних країн, де панував егоїстичний індивідуалізм, в громадській моделі перевага віддавалася колективізму, забезпеченню органічної природності, зв'язку і взаємозалежності між працівниками, підтримці духу спільності і відповідальності перед колективом.

Згідно такої громадської моделі економіки повна віддача трудового потенціалу кожної окремої людини залежить від її місця в спільності, від ступеня участі в соціальному процесі. Якщо система побудови спільності відповідає національним традиціям, то економічна свідомість її членів буде сформована таким чином, що вони зможуть повністю використовувати свої людські можливості. Якщо ж структура спільності не відповідає національним традиціям, народ випробуватиме відчуження, звалиться його надії, а

економіка опиниться в кризовому стані.

Економічна свідомість наших співвітчизників належала до громадського типу, але мала і величезні переваги в порівнянні з перерахованими вище азійськими країнами: община ґрунтувалася на християнських принципах, що додавали господарству духовно-етичний характер. Християнство відводило від пожадливості, користоловства і егоїзму, породжувало здібність до самообмеження, спрямованість не на споживчу експансію (постійне нарощування об'ємів і видів товарів і послуг як самоціль), а на забезпечення господарської самодостатності.

Громадський тип економіки наших співвітчизників розвивався на традиційних християнських цінностях сільської громади і артілі, колективізму, взаємодопомоги, трудової демократії, місцевому самоврядуванню. Ефективна праця мотивувалася в ній не тільки матеріальними, але і в значній мірі моральними стимулами. Економічна модель існувала як певний національний стереотип господарської поведінки. Це не була жорстка доктрина, а постійна стійка система уявлень, що спиралася на традиційні народні погляди, які знайшли вираз в наступних основоположних принципах:

1. Орієнтованість господарства на певну духовно-етичну основу.
2. Замкнутість господарських одиниць і системи в цілому (автаркія), самодостатність, задоволеність. Основний потік ефективної господарської діяльності здійснюється не зовні, а усередині господарської системи..
3. Здібність до самообмеження. Спрямованість не на споживчу експансію (постійне нарощування об'ємів і видів товарів і послуг як самоціль), а на забезпечення самодостатності.
4. Трудовий характер господарської діяльності. Погляд на працю як на чесноту. Економічний процес направлений не на максимізацію капіталу і прибутку, а на забезпечення трудової самодостатності.
5. Власність – функція праці, а не капіталу. Капіталом є продуктивна частина власності, спрямована на виробництво; капітал, що віддається в зростання, розглядається як паразитичний.
6. Самобутні особливості організації праці і виробництва – трудова і виробнича демократія.
7. Самобутні особливості трудової і господарської мотивації – переважання моральних форм примушення до праці над матеріальними [4].

Східне економічне мислення, засноване на християнському вченні, орієнтується на трудову демократію, певний етично-трудова поряток, осудження поклоніння грошам і несправедливу експлуатацію.

Православна економічна свідомість, спираючись на Біблію, розглядає любов до грошей як служіння ідолу (Кол. 3, 5). Ідолопоклонник «не має спадщини в Царстві Христа і Бога» (Еф. 5, 5), оскільки він вже не Богові поклоняється, а мамоні і не євангельські заповіді виконує, а ті, що велить мамона. Не можна служити двом господарям, тим паче не можна «служити Богові і мамоні» (Мф. 6, 24).

Бог повеліває: Що «просять у тебе дай» (Мф. 5,42), - мамона: «Плачуть, - просять, а ти реви - не давай». Бог повеліває: «Жадаючого нагодуй» (Мф. 25, 35, 41-42), - мамона: «Жени його геть». Бог каже: «Голого одягни» (Мф. 25, 36,

взрослыми и сверстниками формировали в ребенке чувство доброты. Делать людям добро, уважать их - важнейшая нравственная заповедь народа: „Коли природа человека породила, породит и доброту”. Народ возвышает доброту до уровня великодушия, призывая с терпением и уважением относиться друг другу, вне зависимости от национальностей и вероисповедания. Так, в хадисах Пророка сказано „Одаривайте друг друга, это будет знаком вашей любви. Приветствуйте друг друга, протягивая руки, это поможет избавить сердце от злобы и недостойных мыслей”.

Правдивость и честность - важное нравственное качество, так как крымские татары, воспитывая детей в духе правдивости и честности, считают: „Вранье слушать труднее, чем говорить”, нашли свое отражение в сурах Корана, Хадисах.

В представлении крымских татар о нравственном воспитании центральное место занимает формирование скромности. Это особенно относилось к воспитанию девочек. Девочка помогала по дому матери, нянчили своих младших сестреночек и братишек, а также обучались рукоделию, так как приданное девушка должна была изготовить своими руками. Если девочка достигала хороших результатов в труде или учебе, ее учили не хвалиться. Бытовало поверье, что от хвастливого человека удача отворачивается. Таким образом, воспитывалось такое нравственное качество, как скромность.

Вежливость - яркий показатель внутренней культуры человека. Крымскотатарский народ из поколений учил детей культуре общения со сверстниками и взрослыми. С малых лет детей приучали к традиционному приветствию „Селям алейкум” (Мир вашему дому) или „Мераба” (Здравствуйте). Его произносят при входе в дом, приветствуют встречных. Приветствие „Мераба” (Здравствуй), как правило, используют при общении со сверстниками, „Мерабанъыз” (Здравствуйте) - при общении с представителями старшего поколения. Нарушение традиционных обычаев, кем бы ни был нарушитель – взрослый или ребенок, осуждалось как проявления зазнайства, невоспитанности.

Воспитание дружеских отношений в народном морально-этическом представлении крымских татар имеют самые разнообразные оттенки. Крымскотатарский народ считает, что товарищами могут быть только люди, имеющие сходные вкусы, желания и стремления.

Высшей формой товарищества является дружба. Крымские татары определяют дружбу, как общность интересов, убеждений, устремлений, наличие взаимной симпатии, готовность оказать помощь другу, разделить неудачу, поступиться ради друга собственным благополучием.

По мнению народа, главное в дружбе - единство взглядов, убеждений и стремлений к достижению поставленной цели.

Крымские татары считают, что на основе единства взглядов и характеров возникает неразлучная дружба: „Подружились двое хороших - волос между ними не пройдет, подружатся двое дурных - каждый день ссоры и брань”.

Главное считают крымские татары, что надо быть рядом с другом, помочь, утешить его в дни житейских неудач.

„Береги дружбу” - одна из заповедей народной мудрости.

воспитания в этнопедагогике крымских татар представляет собой свод этических норм, которые являются моральным кодексом и своеобразной энциклопедией педагогических знаний, в основе которых лежат суры Корана, заповеди Пророка. Крымские татары всегда прославляли такие нравственные качества, как преданность к Родине - Крыму, любовь к народу, героизм, скромность, доброта, вежливость, правдивость, честность, дружелюбие, толерантность, милосердие, отзывчивость, уважение к старшим. Вместе с тем резко осуждал зависть, эгоизм, трусость, подозрительность, болтливость, лень, высокомерие, хвастовство, святотатство, невежество, самолюбование, ересь, страсть, похоть, лицемерие, алчность, высокомерие, чрезмерное самоунижение, самодовольство, самовозвышение, злорадство, обидчивость, вероломство, нарушение обещаний, плохое мнение, скопидомство тесвиф (откладывание добрых дел на потом) любовь к фасикам (грешникам и нечестивцам) подхалимство, упорство, раздвоенность, проклятье мусульман, использование дурных кличек по отношению к людям, неприятие извинений, сплетни.

Любовь к Родине, к своему народу - неотъемлемое нравственное качество крымских татар. Крымские татары считают: „Чем быть шахом на чужбине, лучше быть нищим на своей Родине”. Крымскотатарский народ твердо убежден, что „без глаза прожить можно, без Родины нельзя”. Любовь к Родине у крымских татар органически связано с любовью к своему народу: „Народу единство - что птице крылья”. Они считают: „Чем быть судьей у чужого народа, лучше быть пастухом у своего народа”. Крымские татары утверждают: „Все пережитое вместе с народом - великий праздник”.

В учебнике „Къырайт туркий” (1894) И. Гаспринский дал ученикам своеобразный кодекс нравственности: „Воспитанный человек всегда с уважением относится к людям, в том числе к тем, кто моложе его. Он обязательно спросит: „Как ваше здоровье, как живете?” По мере возможности он окажет помощь тем, кто в этом нуждается. Он никогда не будет зариться на чужое добро, он никогда не скажет пустых слов, никогда не заденет самолюбие, честь других, он не вмешивается в чужие дела, не совершит ничего против своей воли, он всегда правдив, честен, всегда начатое дело доводит до конца. Порученные обязанности выполняет добросовестно. Если он обещал – обязательно исполнит. Никогда не забудет поблагодарить за добро, сделанное и ему другими. Если ему что-то сделали плохое, он не сердится, не мстит... Такого человека народ любит и уважает” [3].

Нравственные качества личности формируются, развиваются и проявляются в тесной взаимосвязи. Патриотизм порождает добросовестное отношение к труду, трудовой процесс влечет за собой ответственность коллективизм. Чувство коллективизма и ответственности непосредственно вытекает из чувства любви к своему народу. Силу коллектива трудно переоценить, ибо „где есть единство, там и жизнь”. По мнению народа: „Если четыре человека скажут да, то земля должна подчиниться”. Как видим, любовь к своей Родине - Крыму, любовь к народу, единство и монолитность народа - это первооснова нравственности.

Крымскотатарский народ стремился, чтобы труд, учеба, общение с

43), - мамона, навпаки: «І останне з нього зніми». Бог велить: «Продай масток твій і дай убогим» (Мф. 19, 21), - мамона навпаки: «Постійно думай про збільшення прибутку, копи гроші, бережи для себе, про чорний день...» Бог каже: Не вкради (Мф. 19,18); мамона, навпаки: «Гроші не пахнуть. Діставай, як можеш: всі засоби хороші для досягнення мети».

«Сріблολюбство є поклоніння ідолам, – говорить св. Іоанн Лествічник, – дочка невіри, яка виправдовує себе своєю неміччю... Сріблолобець є огульник Євангелія і добровільний відступник» [1]. Скупий і користолобний у всьому відкидає Бога і Його веління і слухає диявола.

Пророк-псаломщик Давид називає безрозсудними серцем тих, що «заснули» для дійсного життя, не прийняли освіти, що подається Святим Духом, вдалися ...у безпечність», оскільки опиняться нічого не маючи в руках своїх, коли почнеється Суд Божий (Пс. 75, 6). Премудрий Соломон вважав, що на досягнення життєвого успіху впливають не здібності людини, а Божественна воля: «І звернувся я, і бачив під сонцем, що не моторним досягається успішний біг, не хоробрим – перемога, не мудрим – хліб, і не у розумних – багатство, і не майстерним – прихильність, але час і випадок для всіх них» (Еккл. 9, 11).

Не багатство само по собі буває причиною загибелі людини, а пристрасть до нього. Людина, що приохотилася до багатства, ніколи не досягне духовної досконалості. «Зручніше верблюдові пройти крізь голкові вуха, чим багатому увійти до Царства Божого» (Мф. 19,;25).

На погляд подвижників благочестя, задоволення, слава, багатство, розкіш, – це порожнеча, примара, міраж. Безплідна спроба побудувати рай на землі за рахунок експлуатації праці інших людей: вона ніколи не принесе радості – відчуття повноти життя, що не знає ніяких вад і недоліків. Оскільки радість – це мир совісті, що не бентежить і не коливается ніяким страхом або відчуттям гіркою розкаяння. Ісус Христос наставляє: «Не збирайте собі скарбів на землі, де міль і ржа винищують і де злодії підкопують і крадуть, бо де скарб ваше, там і серце ваше» (Мф. 6, 19-21).

Зваблення багатством виражається в нестримному прагненні до нього, надмірній турботі про нього, прогнозуванні непередбачених обставин, які можуть негативно вплинути на його збереження і примноження. Пристрасть до багатства – одна з причин неприйняття євангельських законів, коли в душі людини пригнічуються благородні пориви, пов'язані з допомогою людям. Ісус Христос точно, влучно охарактеризував цей стан зваблення, назвавши його «лестощами» (Мф. 13, 22), указуючи на його обманну дію, зваблення.

Біс сріблолобства вельми виверткий і учити своїх послідовників бути такими ж. Тому можна часто бачити, як пристрасть ця вдягається найпристойніше і як сріблолобець сам не вірить тому, що він скупий. Спочатку буває так, що, накопичення в своїх руках яких-небудь речей або грошей починається під приводом доброти, допомоги жебраком або створення добродійного фонду. А потім, коли людина постіжно має в особистому користуванні значні суми або речі, «чуже» поступово перетворюється на «своє». Коли ж він непомітно приохотиться до них, демон негайно ж змінює тактику нападу – «стискає руку» людини, робить немилостивим її серце і

доводить свого полоненого навіть до злочину [2].

Іноді відбувається перепродаж людини одним бісом іншому. Так, за твердженням святого Іоанна Лествічника, біс сріблोलюбства часто приймає лицемірний образ упокорювання, а біс пихатості спонукає до творіння милостині; то ж робить і біс ласолюбства [1]. Лицемірне, показне творіння милості не завгодно Богові: «Коли твориш милостиню, не сурми перед собою, як роблять лицеміри в синагогах і на вулицях, щоб прославляли їх люди» (Мф. 6, 2).

Пристрасть до грошей – корінь всіх злих (1 Тім. 6, 10). Демоном з великою безліччю голів називав його св. Іоанн Лествічник. Дійсно, існує безліч різновидів прирастаті сріблोलюбства, яка виявляється залежно від кількості або якості бажаних речей або від напруженості (інтенсивності) потягу людини до них [1]. До цієї прирастаті можуть бути схильні навіть люди, що добровільно вибрали шлях служіння Богові. У святих отців знаходяться складніші і тонші принципи розподілу і розрізнення різновидів означеної прирастаті. Так, наприклад, преп. Іоанн Кассіан в хворобі сріблोलюбства розрізняє наступні три недуги (форми): 1) «один той... який, спокушаючи бідних, вселяє збирати те, чого вони і раніше не мали, коли жили у світі» (Цар. 5, 20); 2) «другий той, який спонукає знову бажати і повернути те, що залишили на початку свого зречення від світу» (приклад: Іуда - Мф. 26,15-16; Ін. 12, 6); 3) «третій той, хто на початку зречення від світу зі страху бідності і безпорадності не відкидає багатства світу, але зберігає у себе і гроші і майно, які повинно б було відкинути на початку зречення». Так поступили Ананія і Сапфіра (Діє. 5, 1), [2].

Сріблोलюбство у власному сенсі характеризується тим, що йому «все мало». Люди, схильні до цієї прирастаті ненаситні в своїх прагненнях. Володіння всіма речами миру не зможе дати їм спокій. Рана душі сріблोलюбця постійно роз'ятрюється до того ж безперестанно турботою і побоюванням, як би трохи її добра не потрапили в руки сторонніх і не зробилися джерелом добра для тих, що мають потребу. І неймовірна справа – що веселить інших, від того сріблोलюбець сохне, і немає йому радощі, хоча будинок його – повна чаша: адже від всього один збиток. У такому душевному стані перебуває сріблोलюбець відносно всіх речей – дорогих, дешевих, потрібних і непотрібних.

Інший різновид прирастаті сріблोलюбства є складовою частиною або слідством головного і загального її вигляду. Хвороба ця така поширена і в той же час огидна, що багато авторів дали прекрасний її опис (Мольєр, Пушкін, Гоголь, Крилов та інші). Але світ не робить спроб звільнитися від влади демона сріблोलюбства, а навпаки, захоплює цю прирастать, виправдовуючи різними приводами.

Так, волаючи, з погляду Святого Письма, несправедливість – прийом грошей під відсотки, в зростання, – в сучасному світі отримала законне право. Існують спеціальні учбові заклади для підтримки банківської справи. Навіть добромисному християнинові не приходить на думку, що користуватися банком – гріх. Пророк Давид переконує людину срібла свого не давати у лихву (Псал. 14, 5). Ісус Христос говорить: «У позикку давайте, не чекаючи нічого»

УДК 371

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ У КРЫМСКИХ ТАТАР

*Кадырова Левиза Илюиевна,
аспирант*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Актуальность исследований. Возрождение духовной культуры крымскотатарского народа, создание национального детского сада в Крыму в условиях независимой Украины невозможно без опоры на крымскотатарскую этнопедагогическую традицию.

Воспитывать дошкольников в Крыму в отрыве от национальной культуры народов, проживающих на полуострове - значит воспитывать детей бездуховных, шовинистов начиная с детского сада „без рода и племени” (В.Винниченко) [2].

Что же касается этнопедагогических традиций нравственного воспитания дошкольников то до недавнего времени в научной педагогике о народных воспитательных традициях даже не вспоминалось, хотя они в этнизации детей и молодежи Крыма имеют огромное значение, являясь результатом воспитательных стремлений народа Крыма. Через систему традиций крымскотатарский народ воспроизводит себя, свою духовную культуру, свой характер и психологию в своих детях, знакомится с основами духовной культуры составляющими воспитания.

Крымскотатарский народ имеет давние этнопедагогические традиции, которые развивались на протяжении веков, образовали сложный комплекс в народно-бытовой повседневности и в настоящее время сопровождают практически все осознанные действия человека, способствуют реализации личностного потенциала.

В современных условиях, приобщаясь на практике к этнопедагогическим традициям крымскотатарского народа, дети усваивают, в первую очередь, их духовно-нравственное содержание. Они являются тем цементирующим материалом, который из века в век хранил национальную ментальность, этническое миропонимание и способствовал становлению национального характера личности.

Цель статьи. Нравственное воспитание старших дошкольников на традициях этнопедагогической крымских татар передает нормы, составляющие ценностную основу жизни крымских татар в их отношениях между людьми разного возраста и национальностей, к окружающему миру, которая рассматривается человеком как особая персонификация себе подобного.

Анализ последних исследований и публикаций. Нравственные черты крымскотатарского народа складывались веками, они передавались из поколения в поколение как дань ушедших поколений новым. Как подчеркивали в своем исследовании Э.А. Аблаева, Э.Р.Зареддинова [4], Е.Л. Марков [5], З.И. Мустафаева [6], М.А.Хайруддинов [7] крымские татары изначально отличались высокой нравственностью, порядочностью, честностью, благородством, уважением к людям разной веры и нации.

Изложение основного материала. Содержание нравственного

навички набуваються, а не успадковуються. Тому це навчання ніколи не повинно закінчуватися.

Таким чином, комунікативно спрямоване навчання виступає однією з важливих умов формування активної комунікативної позиції.

Резюме. У даній статті розглядається комунікативна спрямованість навчального процесу, як одна з комплексу педагогічних умов, необхідних для успішного формування активної комунікативної позиції.

Ключові слова: комунікативна спрямованість навчального процесу, активна комунікативна позиція.

Резюме. Щербина Д.В. Коммуникативная направленность учебного процесса как условие формирования активной коммуникативной позиции. В данной статье рассматривается коммуникативная направленность учебного процесса, как одного из комплекса педагогических условий, необходимого для успешного формирования активной коммуникативной позиции учеников.

Ключевые слова: коммуникативная направленность учебного процесса, активная коммуникативная позиция.

Summary. Shcherbina D.V. A communicative trend of the process of teaching as condition of the forming of the active communicative position. A communicative trend of the process of teaching as one of the complex the pedagogical conditions, which are necessary for the forming of the active communicative position, are considered in the given article.

Keywords: communicative trend of the process of teaching, active communicative position.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М., 1980. - 335с.
2. Вугрич В.П., Неїжко О.С. Комунікативні навички та вміння як компоненти життєвої компетентності // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. - с. 65-70.
3. Высоцкий С.В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения // Науковий вісник Південно-українського державного педуніверситету ім. К. Д. Ушинського: Збірник наук. праць. – Одеса, 1999. – Вип. 8-9. – С. 90-94.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 374с.
5. Косова Н.М. Формирование коммуникативной активности будущего учителя: Дис... канд. псих. наук: 19.00.07.- М., 1988. - 258с.
6. Шепеленко Т.Л. Формування комунікативних умінь студентів економічного університету в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології проф. освіти Академії пед. наук України. - К., 1999.

Подано до редакції 11.04.2008

(Лк. 6, 35).

Наступний різновид пристрасті сріблoloбства – прагнення до розкоші і комфорту. Якщо людина володіє хоч би в якому-небудь нікчемному ступені художнім смаком, то починає набувати багато коштовних і видатних зі своїх якостях речей. Це бажання може відбуватися і від пихатості, коли людина вбирається напоказ, використовуючи з цією метою тільки коштовний, «фірмовий» одяг. Якщо ж у неї немає достатньо засобів, то вона носить дешеві прикраси і речі, але обов'язково ультрамодні, як у багатих. Для деяких представників спроможних людей важливо, щоб не тільки вони, але їх собаки були модно одягнені. І хоча собакам одяг не потрібний (про них Господь поклопотався краще, ніж людина може собі уявити), але і для них створили перукарні, ательє, ресторани, їм влаштовують бали, розкішні весілля та ін. І все це відбувається в той час, коли багато людей поряд голодують.

Із-за пристрасті до грошей ллюються сльози і здійснюються вбивства, але засліплені гріхом не хочуть про це думати. Вони абсолютно спокійно, без всяких докорів совісті носять на собі рубіни і діаманти, які без перебільшення можна назвати згустками поту, зліз і крові подібних ним людей. Палаці, машини, літаки, вертольоти, яхти, оранжереї, картинні галереї, прийоми, виїзди, цілий штат прислуги, покоївок, дворецьких, економок, секретарів, керівників, директорів і інше, – поглинають душу людини і складають сенс її існування. Духовному, істинно прекрасному, навіть художньому, в світському сенсі цього слова, тут вже не залишається ніякого місця. Від такого життя віє холодом і острахом (адже даремно така охорона у мільйонерів), – а убога дерев'яна келія преподобного Серафима Саровського зігриває душу теплом і утихомирює тисячі віруючих людей.

Огідність пристрасті сріблoloбства завжди була несприятлива розсудливим людям і викликала з їх боку в тій або іншій формі осуд. Оригінальну форму відношення до цієї пристрасті вибрав один філософ, про якого розповідає св. Іоанн Златоуст. Філософ цей був якось запрошений в будинок до однієї з сучасних знаменитостей. Будинок блищав рясним золотом і сяяв красою дорогих і видатних по своїх якостях мармурних колон, підлога була вистелена килимами. Гість, увійшовши до чертогів, раптом плюнув в обличчя господаря. На питання останнього про причину зухвалого вчинку він відповідав, що мав необхідність виконати природну потребу і, знайшовши в будинку всюди витонченість, був вимушений вибрати обличчя господаря [5].

Пристрасть до старовинних і рідкісних речей (колекціонування) - це один різновид сріблoloбства. Оскільки предмети пристрасті в даному випадку є винятковою цінністю, то у разі їх втрати пристрасть хворобливо бентежить серце свого володаря. Іноді доходить вона до смішних, хоч і дуже сумних і гідних сліз меж. Збирають колекції з фантиків, пляшок та ін. Особливо неприємна ця пристрасть, коли справа стосується предметів священних, наприклад, ікон. Не тільки світські вчені, але і вчені з богословською освітою та у високому сані дивляться на кожну ікону і священну річ тільки з погляду археології, а не благочестя. Таким чином, ікони в них перетворюються на справжні ідоли, і, якщо обставина храму «не модна», вони не можуть молитися.

Пристрасть колекціонування іноді настільки велика, що украй поневолює людину і робить її божевільною, маніяком. Тому вона потрапила у коло досліджень психіатрів. У їх працях можна зустріти досить докладні описи її різновидів, але, на жаль, без яких-небудь спроб надати допомогу хворой людині.

Колекціонування розділяють на наступні групи: моноколекціонування – збирання одних і тих же предметів; поліколекціонування – збирання різних предметів без розбору; моноклептоколекціонування – коли крадуться і зберігаються певні предмети» і так далі [2].

Нестримне прагнення до крадіжки (клептоманія) – ще один різновид пристрасті сріблості. Легко і в той же час згубно обертати всяку пристрасть в навик. Почне чоловік з дурниць, вподобає і вже не може зупинитися. Розуміє, що робить гидоту, що здійснює гріх, плаче, мучиться, тужить, прагне видертися з ями, в яку спустився непомітно для себе, але зробити цього не може. Людина стає рабом пристрасті, якою захоплюється. Вона спричиняє за собою безліч інших пристрастей, які не дають душі спокою. По виразу преподобного Нілу Синайського, як пес прив'язаний ланцюгом, так і сріблості зв'язаний піклуванням.

Пристрасті, якими зв'язує людину сріблості, найзліші. Так, неодмінними супутниками користюлюбця є гнів і печаль. Як йому не гніватися, адже у нього віднімають улюблену або «власну» річ? Як не засмучуватися при її втраті, коли з нею пов'язано життя і всі його спогади? Користюлюбець не може піднятися до думки, що всі речі – творіння Бога і дані людині в тимчасове користування для надання допомоги убогим і бідним, щоб отримати вічне життя.

Біс сріблості часто вводить людину в уявні спокуси, типовими видами яких є неспокій за забезпечення себе і своїх близьких, незадоволеність своїм матеріальним положенням. Однією з уявних спокус є жаль за промахи в побуті: «Який жаль, що так вийшло!». Так само ловить людину лукавий безплідними докорами: «Навіщо я зробив так?». «У життєвих справах, пише ігумен Савва, - докори шкідливі. Якщо ми помилилися, то і це, треба думати, трапилося не без промислу Бога, щоб упокорити нас» [6. с. 83-84].

Таким чином, можна відмітити, що існує чотири групи можливих станів людини: 1) сріблості при багатстві; 2) користюлюбство при жебрацтві; 3) неупередженість при багатстві; 4) відсутність прагнення до накопичення майна при жебрацтві.

Багатий може бути і найбільшим святым (Аврам, Іов та інші), повна убогість легко зводить в пекло. Тому Господь ублажає не взагалі жебраків, а тільки жебраків духом (Мф. 5, 3). Пристрасть сріблості буває причиною, на ґрунті якої виникають спори, ненависть, крадіжки, заздрість, розлучення, ворожнеча, збентеження, злопам'ятство, жорстокість і вбивства.

Зі всього вищесказаного виходить, що можна бути дуже і дуже багатою людиною і в той же час не сріблості, і можна не мати зайвого гроша за душею і бути найбільшим скнарою, оскільки, як говорить св. Іоанн Лествічник, «користюлюбець за голку готовий змагатися до смерті» [1]. При всякому торканні до яких-небудь його речей у нього відразу спалахує серце – «не

Комунікативно спрямоване навчання передбачає формування комунікативних умінь і навичок з метою використання їх у подальшому життєтворенні. Оскільки „нерозвинені вчасно комунікативні вміння, - зазначає К.А.Абулханова-Славська, - починаються на наступних етапах життєвого шляху особистості у її комунікативній діяльності, у неспроможності гнучко сполучати свою активність з активністю інших людей. Тому без оволодіння комунікативними вміннями ніяка діяльність не може бути ефективною” [1]. Ми виходимо з того, що вміння – це засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. Вміння формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не лише у звичних, а й у змінених умовах [4]. А навички – дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними. При наявності навичок діяльність людини відбувається швидше і продуктивніше [4]. Аналіз наукової літератури дозволяє нам визначити комунікативні навички як автоматизовані свідомі дії, що сприяють швидкому відображенню у свідомості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу й відповідного впливу у процесі комунікації; комунікативні вміння – комплекс дій, які базуються на теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання та навички для відображення й перетворення дійсності. Т.Л.Шепеленко характеризує комунікативні вміння як інтегративну властивість особистості, яка набута на основі раніше засвоєних знань, навичок і виявляється у здатності виконувати комунікативну діяльність в нових умовах. Основними властивостями уміння є усвідомленість, узагальненість, гнучкість, що дає можливість індивіду швидко переключатися з одного способу дії на інший, використовувати різні прийоми впливу, що так необхідно у комунікативній діяльності [6]. Н.М.Косова розглядає комунікативні вміння як узагальнений критерій сформованості комунікативної активності, як спосіб моделювання процесу спілкування та його регуляції [5].

Відсутність навичок та вмінь спілкування або недостатня їх сформованість негативно відбуваються на розвитку особистості. „Комунікативні вміння та навички, - як зазначають В.П.Вугрич і О.С.Нейжко, - це здатність індивіда вступати в контакт з іншим індивідом, встановлювати зв'язки з ним, обмінюватися інформацією, знаннями, досвідом, поглядами, почуттями й оцінками, взаємно впливати один на одного, взаємодіяти. Комунікативні вміння і навички формуються у процесі життєдіяльності на основі наслідування, запозичення і завдяки спеціальному навчанню, багаторазовим вправленням і повторенням певних дій. Важливою є також внутрішня налаштованість особистості, її активність і готовність” [2, 66]. Успішне формування комунікативних умінь і навичок учнів можливе за умови систематичної і цілеспрямованої роботи.

Висновки. Важливо не лише навчати учнів комунікативних умінь та навичок, а й розвивати у них прагнення постійно, самостійно, систематично удосконалювати вже набуті вміння й навички, оскільки першочерговим для активізації комунікативної позиції є розвиток умінь і навичок спілкування не лише в урочний час і під керівництвом педагога, але й у позаурочній діяльності, за межами навчально-виховного процесу. Комунікативні вміння та

достатній, які розрізняються між собою ступенем вираженості сутнісних ознак показників цього складного сутнісного утворення.

Процес формування та розвитку активної комунікативної позиції проходить поетапно: на першому етапі відбувається усвідомлення учнями своєї комунікативної позиції; на другому етапі - оцінка та контроль рівня своєї комунікативної позиції; на третьому – учні здатні самостійно визначати й обирати особистісну позицію у взаємодії з оточуючими.

Процес формування будь-якої особистісної риси неможливий без створення певних умов, що забезпечують його результативність. Ще Ю.К.Бабанський зазначав, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він протікає.

С.В.Висоцький визначає умову як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [3, 91].

Зважаючи на специфіку нашого дослідження, під педагогічними умовами формування активної комунікативної позиції ми розуміємо сукупність об'єктивних можливостей змісту педагогічного процесу, методів та засобів його організації, що забезпечують успішне формування активної комунікативної позиції.

На нашу думку, потрібен цілий комплекс педагогічних умов, оскільки складність процесу формування активної комунікативної позиції, його залежність від багатьох чинників не може задовольнити якась одна педагогічна умова чи кілька умов, не пов'язаних безпосередньо сутнісними ознаками.

Комплексом педагогічних умов, необхідних для формування активної комунікативної позиції, ми вважаємо таку їх сукупність, у якій кожна умова забезпечує досягнення однієї з послідовно поставлених цілей на шляху до кінцевої мети.

Однією з найголовніших умов забезпечення комунікативної активності учнів є комунікативна спрямованість навчального процесу. Комунікативно спрямоване навчання визначається як співпраця на основі різних видів спільної роботи учнів над навчальними завданнями і взаємодія в процесі їхнього розв'язання. Т.Л.Шепеленко характеризує комунікативно спрямоване навчання як навчання, в ході якого учні оволодівають комунікативними вміннями в процесі спілкування, тобто комунікативної діяльності, яка, виконуючи функції засобу і умови навчання, стає і його метою [6]. Комунікативно спрямоване навчання скероване на узгодження та координування предметної діяльності вчителя та учня, стимулювання їх мотивації, інтелектуального, емоційного та волевого розвитку; створення відношень сумісності; взаємопорозуміння, співпереживання; формування культури спілкування учнів. Умовою успішного формування активної комунікативної позиції учнів є постійна безперервна участь у комунікативній діяльності.

Вивчення проблеми активізації комунікативної позиції учнів у процесі навчання, проведене за останні десятиріччя у педагогічній науці, дало значний теоретичний матеріал про суть комунікативних умінь та навичок, про шляхи та способи їх формування й роль у засвоєнні знань.

упустили б», «не зіпсували б», «адже гроші коштують». Буває навіть так, що людина, що відмовилася у світі від цілого стану, після, в чернецтві, тремтить над нікчемним олівцем, не розуміючи, що впадає в ще більш мерзотний стан, ніж було раніше (бо предмет пристрасті незрівнянно мізерний), і абсолютно забуває ту високу мету, ради якої вона вийшла з світу і присвятила себе Христу.

Святі отці радять не заздрити чужому щастю і життю багатих, як рівно і зневажати їх і обурюватися на них, яким би шляхом вони не нажили майно, хоч би за допомогою нашого кривавого поту. У цьому, на їх погляд і полягає висота упокорювання християнина. Помста – це справа не християнського, а сатанинського учення. У ній немає любові, основної ознаки євангельського учення, а тільки – ненависть. Людина може бути жабрак грошима, але багата духом. Не багатство ганебне, а пристрасть до нього. Тому святі отці радять спрямувати свою увагу і сили на усунення цього недоліку, а згодом, якщо Господь благословить, відмовитися і від самого багатства і, нарешті, від самих помислів і бажання навіть незначних речей [1].

Для позбавлення від пристрасті сріблολюбства, учать святі отці, потрібні віра, пам'ять смерті, досвідчене ведення Божественної допомоги, творіння милостині, видалення від світу, відсутність прагнення до накопичення майна, слухняність. Всі турботи про «чорний день» починаються із забуття Божественного Промислу і Самого Бога. На всі нагадування про це у сріблολюбців одна відповідь: «Сам не будь поганим», «під лежачий камінь вода не тече». І навіть тоді не заспокоюються, коли приховають «маленьку дешицю», «капітал». До речі, ще одна цікава подробиця: сріблолобці дуже працелюбні і чужі лінощам. Якщо це віруюча людина, – хоча можна подібне чути навіть і від невірних, – він щогодини згадує слово апостола: «дозвольний та не їсть» (2 Фес. 3, 10); і інше: «руки ці послужите мені і сущим зі мною» (Діян. 20, 34). Коли люди говорять, що в свято працювати гріх, або що служба в цей час йде, він відповідає: «Бог працю любить» – і продовжує працювати. І, таким чином, вірить і сподівається на свої сили, а не на допомогу Бога. Тому, стверджують святі отці, хто одержимий цією пристрастю, повинен починати із зворотного, тобто з віри в невисипний над нами Промисл Бога, що ніколи не залишає тих, які істинно працюють Господу.

Той, хто постійно пам'ятає про смерть, про ту страшну відповідь, яка доведеться йому дати на поневіряннях і на Страшному Суді за свої гріхи і пристрасті, той вже не прив'язуватиметься до тлінних, нікчемних світських речей, хоч би вони за його оцінкою коштували і колосальні суми. Бо це чисте безглуздя – думати про речі, які загинуть і від яких доведеться обов'язково кожному відмовитися [2].

Досвідчене ведення Божественної допомоги виникає у людини при наближенні до Бога за допомогою двох попередніх чеснот. Людина зміцнюється в неупередженості до речей і скоро починає на досвіді пізнавати силу Бога і бачити що своїми очима Пrawdę Господню, що допомагає людям у всьому.

Придбавши неупередженість до речей, християнин повертає до себе на допомогу проти сріблολюбного біса ще сильніший і радикальніший засіб – він

починає творити милостиню і роздавати своє майно. Він тільки приставлений до свого капіталу, але ця тяжкість не дає йому розвиватися далі. Тому йому немає чого зберігати. Проте віддати свій капітал зовсім не означає позбавитися від сріблості. Оскільки можна при багатстві бути не сріблостілюбним і, будучи убогим, весь час думати про гроші і мріяти, як би влаштувати собі життя, яким живуть казкові принци або мільярдери. Людина йде з головою в світ ілюзій. На ґрунті цієї пристрасності створюється вся та страшна атмосфера, яку ми бачимо, наприклад, серед людей, яких охопила нав'язлива ідея стати мільонерами.

Зробивши справи милосердя і звільнившись за допомогою Бога від непотійного багатства, християнин поступає в славне число жебраків Христа ради. Він не тільки відмовляється від пристрасності сріблостілюбства, але і предметів, збуджуючих її. Але жебрацтво тільки ради Христа, тобто коли з'єднується з жебрацтвом (упокорюванням) помислів. Якщо ж він гроші свої відкинув, а прихильність і спогоди про них в серці своєму залишимо, то нічого не досягне досконалості. І тому, як ні великий попередній подвиг, але йому не хапає ще слухняності.

Слухняність - останній і якнайкращий засіб проти користостілюбства. Оскільки людина не може приохотитися до чого-небудь, коли вона віддала в розпорядження іншого не тільки майно, але і тіло своє і навіть думки. Але відсікання своєї волі дуже хворобливий процес, і для досягнення цього людина повинна багато працювати, щоб навчитися відкидати свою волю. Тоді тільки вона може, як і апостоли, сказати Христу про те, що залишила все, тобто дійсно все, не тільки своє майно, в чому б воно не полягало, але і свою волю і свої бажання, – і услід за Тобою йду (Мф. 19, 27). Тільки тоді людина стає досконалою.

Але як би огидні і різноманітні не були властивості сріблостілюбства, його ніяк не повинно змішувати з володінням багатством, яке само по собі не робить людину огидною і не має ніякого відношення до порятунку, але, спожите на виконання євангельських заповідей, може принести людині велику духовну користь, бо, якщо вона не здібна ні до яких подвижницьких праць, тоді може легко відшкодувати їх справами милосердя.

Таким чином, для розуміння унікальності східної економічної свідомості особистості слід відмовитися від західних її стереотипів, і, оцінюючи економічні системи, визнати, що разом із західною моделлю розвитку існують і інші системи економіки, що функціонують по своїх внутрішніх, властивих тільки ним законам. Якщо ж вони не враховуються, замінюються західною моделлю, то така економічна практика приведе країну до економічної розрухи. Господарська діяльність наших співвітчизників є частиною їх духовного життя. Тому опора на християнські традиції сприятиме економічному успіху нації.

Резюме. В статті розкривається специфіка економічного свідомості людини в контексті православної педагогіки, говориться про необхідності урахування отечественної практики організації управління.

Ключевые слова: економічне свідомість, духовність, культура, цінності, соціальні норми, традиції.

7. Гуров В.Н. Ставрополье: опыт подготовки семейного социального педагога // Педагогика. – 1998. – №6. – С.57-61.
8. Дубинчук О. З тривогою і надією про майбутнє педагогічної науки // Шлях освіти. – 1999. – №4. – С.2-4.
9. Зверева І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.05. – К., 1999. – 451с.
10. Зеленина Л.М., Дягилева Л.И., Калмыкова З.И. Дети “группы риска” кто это? // Советская педагогика. – 1989. – №7. – С.139-141.
11. Кобзар Б.С., Макарова Л.М. Обучение студентов диагностике воспитательной работы // Педагогика. – 1993. – №1. – С.66-70.
12. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
13. Никитин В.А. Начала социальной педагогики. Учебное пособие. – М.: Изд-во: “Флинта”, – 1999. – 70 с.
14. Нойфельд И. Методы социальной работы // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М.-Тула, 1993. – Т.1 – С.135-147.
15. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / За ред. А.Й.Капської – К.: Український державний центр соціальних служб для молоді України, 2000. – 260 с.
16. Соціально-педагогічні аспекти роботи з дітьми групи ризику. Матеріали з досвіду роботи Центру допомоги дітям “Жайворонок”. – Х., 2000. – 160с.
17. Станев А. Методы воспитания в социальной работе // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М.-Тула, 1993. – Т.1. – С.147-157.
18. Харламов И.Ф. Кризис воспитания и педагогика // Педагогика. – 1991. – №1. – С.23-29.

Подано до редакції

УДК 371

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОЗИЦІЇ

Щербина Д.В.

Криворізький державний педагогічний університет

Постановка проблеми. Розвиток всебічно розвиненої особистості сьогодні перебуває в безпосередньому зв'язку з рівнем сформованості активної комунікативної позиції учнів.

Формування активної комунікативної позиції учнів розуміємо як формування у них розумової, психічної та соціальної готовності до ефективної участі у комунікативній діяльності. Найсприятливішим періодом для формування активної комунікативної позиції та готовності до продуктивного спілкування вважається дитинство та шкільний вік.

Формування цілей статті. Мета даної статті полягає у детальному розгляді однієї з сукупності педагогічних умов, що якісно впливає на формування активної комунікативної позиції учнів, а саме комунікативної спрямованості навчального процесу.

Результати дослідження. Структура активної комунікативної позиції, визначена нами за допомогою теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, самооцінок, експертних оцінок, спостереження за комунікативною діяльністю учнів, повинна включати, на наш погляд, афективний, когнітивний, аксіологічний та праксеологічний компоненти. Обумовлені взаємозалежністю та взаємодією, виокремлені компоненти виступають рушійною силою формування та розвитку активної комунікативної позиції учнів підліткового віку.

Формування активної комунікативної позиції триває протягом тривалого періоду і у своєму розвитку проходить такі рівні – низький, середній, високий,

післядипломної освіти педагогічних працівників у ХНПУ імені Г.С.Сковороди свідчить про те, що в школах Харкова функції соціального педагога виконують переважно практичні психологи. Таке несправедливе ототожнення функцій цих різних за фахом і рівнем підготовки працівників привело до обмеженого використання ними й педагогічних методів впливу, зведення їх переважно до організації бесід та ігор.

Слід підкреслити, що в досліджуваній період соціальні педагоги і соціальні працівники були перевантажені роботою. “Навантаження, – вказує В.Вальков, – на кожного працівника було неправомірно високим, і обійтися без добровільних помічників, без волонтерів йому важко, а інколи і неможливо” [3, с.104].

Доцільно звернути увагу на те, що для зазначеного періоду характерна тенденція створення волонтерських загонів. Так, у 1998 році на Харківщині було організовано 26 волонтерських загонів. У 1999 році – ще 7. На 1.05.2000р. загальна кількість волонтерських формувань досягла 35. У них працювало понад 1500 волонтерів, у тому числі 329 фахівців, 200 студентів, понад 800 школярів [14].

У зв'язку з масовою підготовкою соціальних педагогів та соціальних працівників і потребою в їх діяльності особлива увага науковцями приділялася проблемі визначення провідних знань та вмінь провідних суб'єктів впливу. До провідних знань основного суб'єкта соціально-педагогічної діяльності належали: інформаційні, організаційні, корекційні та діагностичні (Л.Пундик). Як провідні вміння суб'єктів соціально-педагогічного впливу визначалися комунікативні вміння (вести бесіду, діалог, дискусію тощо) (С.Коношенко).

Більш широко, в порівнянні з попередніми періодами, визначаються і основні функції діяльності соціального працівника. До нових функцій належали: психологічна, правозахисна, соціально-медична, соціально-побутова, морально-гуманістична, рекламно-пропагандна [2, с.35].

Отже, на відміну від попередніх етапів, коли був відсутній міцний зв'язок соціально-педагогічної теорії з практикою і “педагогічна наука постійно була суб'єктом критики з боку впливових структур та громадськості за відрив від життя або слабкий зв'язок з ним”, у досліджуваній період (кінець ХХ - початок ХХІ ст.) вже встановлюються міцні зв'язки соціально-педагогічної теорії й соціально-педагогічної діяльності, що дозволило вченим розглядати соціальну педагогіку як систему, котра має свої взаємопов'язані структурні компоненти (методологічні основи, мету, завдання, принципи, зміст, умови, прогностичні тенденції, функції тощо). Варто також зазначити, що кожен структурний компонент системи має свої підсистеми. Наприклад, до методологічних засад соціальної педагогіки належать різні підходи, рівні.

Література

3. Амонашвили Ш. Антология вечно восходящей Истины // Педагогика толерантности. – 2001. – № 3-4. – С.204-208.
4. Борозна Г.В., Поліщук В.А. Соціальний працівник Франції: Сфери професійної діяльності та функції // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2000. – Вип.6. – С.35-40.
5. Вальков В.И. Межведомственный подход к социально-педагогической работе // Педагогика. – 1999. – №8. – С.100-105.
6. Гербеов Ю.В., Юричка Ю.И. Готовим учителя к работе с несовершеннолетними правонарушителями // Педагогика. – 1993. – №5. – С.61-66.

Резюме. У статті розкривається специфіка економічної свідомості особистості у контексті православної педагогіки, йдеться про необхідність врахування вітчизняної практики організації управління,

Ключові слова: економічна свідомість, духовність, культура, цінності, соціальні норми, традиції.

Summary. In the article the specific of economic consciousness of personality opens up in the context of orthodox pedagogies, talked about the necessity of account of domestic practice of organization of management.

Keywords: economic consciousness, spirituality, culture, values, social norms, traditions.

Література

1. Добротолюбие избранное для мирян. В рус. пер. – М.: Изд-во Сретенского монастыря, 1997. – 446 с.
2. Еп. Варнава (Беляев). Основы искусства святости: Опыт изложения православной аскетики: В 4 т. /Сост. П. Проценко; Худож. Трофимов. – Нижний Новгород: Изд. Братства во имя св. князя Александра Невского, 1997. - Т.3: «Душевный человек» в борьбе со страстями. – 538, [6].
3. Національна Доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. - № 29. - 2001. - С. 4-6.
4. Платонов О. А. Воспоминания о народном хозяйстве. - М.: Экономика, 2001.
5. Св. Иоанн Златоуст. Избранные творения: В 2 кн.: В рус. пер. – М.: Изд-во «Православная книга», 1994. – Т. 2, кн. 1. – 520 с.
6. Схигомен Савва. Опыт построения истинного мирозерцания Жизнеописание. Проповеди. Поучения. Воспоминания духовных чад. – Полтава: Изд-во Спасо-Преображенского Мгарского монастыря Полтавской епархии, 2001. – 927 с.

Подано до редакції 11.04.2008

УДК

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ В СУЧАСНІЙ СІМ'І

*Деснова Ірина Сергіївна
аспірантка*

РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»», м. Ялта

Актуальність проблеми. Сім'я є першим колективом, який дає людині уявлення про життєві цілі і цінності, про те, що потрібно знати і як треба поводитися. У сім'ї дитина одержує перші практичні навички застосування цих уявлень у взаємостосунках з іншими людьми, засвоює норми, які регулюють поведінку в різних ситуаціях повсякденного спілкування. Пояснення і повчання батьків, їх приклад, весь устрій в побуті, сімейна атмосфера виробляють у дітей звички поведінки і критерії оцінки добра і зла, допустимого і засуджуваного, справедливого і несправедливого.

Ступінь розробленості проблеми. Вивченню соціально-педагогічних досліджень проблем сучасної сім'ї надавав увагу І.С. Голод, Б.А. Тітов, Л.М. Шипіцина та інші [7, с. 5]. Особливості взаємодії між батьками та дітьми досліджувала Л.Ф. Артемова, А.Я. Варга, С.С. Рапацевич, Т.І. Поніманська, але не достатньо приділялось уваги особливостям виховання батьками дітей раннього віку в сучасній сім'ї.

Мета статті: визначення особливостей виховання дитини раннього віку в сучасній сім'ї.

Основний зміст статті. У сім'ї дитина одержує перші уявлення про себе і інших людей, розвиває необхідні для життя соціальні відчуття, навички

спілкування і спільної діяльності [9, с.411]. У сім'ї дитина вперше пізнає відчуття ревности, вчиться виконувати не тільки приємні для себе, але і обов'язкові, необхідні для інших дії [9, с.412]. Сім'я - це мала соціальна група людей, які об'єднані кровними або прирівняними до них зв'язками, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною матеріальною і моральною відповідальністю [10, с. 259]. Кажучи про сім'ю як про соціальну систему, можна прийняти визначення сім'ї, яке дає А.Я. Варга: "Сімейна система - це група людей, пов'язана загальним місцем мешкання, сумісним господарством, а головне - взаємостосунками. Те, що відбувається в сім'ї, часто не залежить від намірів і бажань людей, що входять в цю сімейну систему, тому що життя в сім'ї регулюється властивостями системи як такої" [3, с.6]. Соціальна роль сім'ї обумовлена потребою суспільства у фізичному і духовному становленні населення. Будучи одним з найважливіших елементів суспільства, і, знаходячись залежно від процесів і тенденцій в ньому, сім'я залишається відносно автономним соціальним інститутом, який обумовлює її соціальну стійкість, захищеність і навіть недоступність для соціальних експериментів. Як і будь-яке соціальне явище вона також розвивається [9, с.409-410]. Тому основна роль у вихованні дітей належить батькам, під контролем яких дитина опановує первинними уявленнями про навколишній світ.

На ранніх етапах існування людства сім'ї не існувало. Відносини людей будувалися за принципом вільного вибору і зміни статевих партнерів, а також сумісного виховання дітей всіма членами роду. У міру вдосконалення соціальних відносин і накопичення матеріального багатства оформилася моногамна сім'я як союз подружжя, що веде сумісне господарство і виховує власних дітей. Найпершою формою сім'я, що збереглася до теперішнього, часу, була патріархальна сім'я, в якій об'єднувалися родичі декілька поколінь при верховенстві старшого чоловіка - власника коштів для існування. Відносини в патріархальній сім'ї авторитарні, при провідній ролі старшого покоління. Економічна взаємозалежність в патріархальній сім'ї була настільки велика, що відособлення окремих її членів було практично неможливе. У 20 столітті через зростання добробуту населення розвинених промислових країн набула поширення нуклеарна сім'я, об'єднуюча лише подружжя і їх неповнолітніх дітей. У масовому масштабі з'явилися неповні сім'ї, що складаються лише з одного батька з дітьми. Нуклеарна сім'я, надаючи своїм членам велику, в порівнянні з патріархальною, економічну і психологічну незалежність, породила в той же час ряд проблем, пов'язаних з втратою спадкоємності поколінь. Проте відсутність вікової ієрархії декількох поколінь призвела до демократизації внутрішньо сімейних відносин, стилю виховання і функцій сім'ї, які змінюються відповідно до рівня розвитку суспільства. Порушення функцій сім'ї може бути пов'язане з політичними, соціально-економічними умовами її життя, особистими якостями її членів, особливостями взаємостосунків між ними. Політична і соціально-економічна нестабільність деструктивно впливають на соціальне самопочуття сім'ї, сприяють виникненню нервозності, апатії, соціального песимізму дорослих або перебільшене відношення до матеріальних чинників, що істотно позначається на формуванні внутрішнього світу дитини [9, с.414]. Важливу роль в сім'ї

працівників у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди.

Одночасно з метою ознайомлення майбутніх учителів з питаннями соціально-педагогічної теорії та практики в більшості навчальних закладів педагогічного профілю (Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г.Короленка, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Херсонський державний педагогічний університет та інших) з другої половини 90-х років ХХ ст. почали відкриватися спеціальні кафедри соціальної педагогіки.

У зв'язку з масовою підготовкою і потребою соціальних педагогів і соціальних працівників в Україні у зазначений період науковцями приділяється особлива увага питанням розробки навчальних планів і програм підготовки фахівців з соціальної роботи та визначенню об'єктів соціально-педагогічного впливу.

З цією метою дослідниками були вивчені програми підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників у провідних країнах світу. Наприклад, Ю.Гуров відзначає, що в західних країнах до програми навчання цих фахівців, поряд з широкою загальноосвітньою підготовкою, належали: теорія й практика соціальної роботи, психологія, соціологія, економіка, політика і законодавство та методи наукових досліджень [5].

На відміну від зарубіжних країн, в Україні здійснювалась більш змістовна підготовка соціально-педагогічних кадрів. Зокрема, вивчення навчальних планів та програм підготовки соціальних педагогів у Харківській державній академії культури (ХДАК) і програм організації педагогічної практики дозволяє констатувати, що соціальні педагоги отримують поряд з загальноосвітніми знаннями й широку психолого-педагогічну (загальна, вікова, соціальна й педагогічна психологія, психологія особистості, патопсихологія, основи психодіагностики, корекції, психологічного консультування, загальна та соціальна педагогіка, методи соціально-педагогічної роботи, основи соціальної роботи, правові основи соціальної роботи, методика організації ігрової діяльності, методика соціально-педагогічної діяльності з дітьми і підлітками девіантної поведінки, педагогіка дозвілля та деякі інші дисципліни) та практичну (в центрах соціальних служб, клубах молодих інвалідів, інтернатах для дітей-сиріт, будинках милосердя для самотніх, обласних дитячих притулках, приймальниках-розподільниках, у клубах, трудових таборах тощо) підготовку.

Взагалі, як стверджує Ю.Нагорний (завідувач кафедри соціальної педагогіки), за десять років існування спеціальності "соціальний педагог" у ХДАК підготовлено: на стаціонарі – 141 фахівець; на заочному відділенні – 281. Але, як свідчить вивчення питання працевлаштування цих спеціалістів, жоден з них, на жаль, не працює в загальноосвітніх школах м. Харкова. Ці фахівці влаштовуються в школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, клуби, в дитячі притулки, центри соціальних служб для молоді та неповнолітніх, різноманітні фонди допомоги тощо.

Проведене анкетування серед практичних психологів в Інституті

структурою, функціями, завданнями [12, с. 140].

Серед учених досліджуваного періоду існують й інші підходи до угруповання форм організації соціальної роботи. Наприклад, І.Зверева до основних форм соціально-педагогічної діяльності відносить: індивідуальну; групову; організацію соціально значущої діяльності; соціальне навчання; соціально-психологічну, педагогічну та юридичну підтримку; консультування, попередження; збереження, сприяння. На наш погляд, у даній класифікації напрями роботи змішані за формою і змістом (попередження, організація соціально-значущої діяльності тощо).

Вивчення праць А.Капської, В.Слота, Х.Спаніярд, Т.Шульги та деяких інших учених дозволяє дійти висновку, що в період, який досліджується, як і на попередніх етапах розвитку соціально-педагогічної теорії та практики, немає чіткості у визначенні понять “прийом”, “метод” та “форма”. Так, А.Капська ігротерапію та арттерапію справедливо відносить до прийомів соціально-педагогічної діяльності, а Т.Шульга, В.Слот та Х.Спаніярд вважають їх формами роботи.

Варто також звернути увагу й на те, що іноді науковці змішують і такі поняття, як зміст та метод соціально-педагогічної роботи. Наприклад, В.Нікітін роботу в громаді, з сім'єю, в культурно-дозвіллевій сфері, у мікрорайоні, з групами, що мають вади психічного і фізичного розвитку, розглядає не як зміст соціально-педагогічної діяльності, який може мати різні методи, а як її метод [11].

Особливість даного періоду полягає і в масовій підготовці як в Україні, Росії, так і в інших країнах світу фахівців з соціальної роботи. Наприклад, І.Зверева відзначає, що в 1998 році вже в 17 вузах України було відкрито відділи підготовки соціальних педагогів і фахівців з соціальної роботи, на яких навчалось більше ніж 3000 чоловік [7].

Одним із перших навчальних закладів в Україні, що почав підготовку фахівців за спеціальністю “соціальна робота”, був Дніпропетровський державний університет. Цю ініціативу підхопили Харківський гуманітарний інститут “Народна українська академія” та Харківський інститут екології і соціальної роботи. До одних із перших вузів, котрі почали займатися підготовкою соціальних педагогів, належали Запорізький державний університет, Донецький державний університет і Харківська державна академія культури.

З метою підвищення рівня соціально-педагогічної підготовки масового вчителства в більшості вищих педагогічних навчальних закладів вводилися спецкурс “Соціально-педагогічні засади профілактики правопорушень неповнолітніх” і спеціальна педагогічна практика в макаренковських загонах та в інспекціях у справах неповнолітніх [4, с.62, 64]. Великою популярністю серед студентів педагогічних закладів користувалися й лекції та семінари з нетрадиційних методів лікування та підтримки здоров'я (психотерапія, аутотренінг тощо).

З 1994 року в школах України і Росії вже офіційно було введено посаду соціального педагога. З цього ж року спеціальною підготовкою соціальних педагогів почав займатися і Інститут післядипломної освіти педагогічних

виконує соціальна функція, яка реалізується за допомогою створення оптимальних умов для соціального розвитку дитини, підвищення відповідальності батьків за його виховання [8, с. 54]. У сучасній сім'ї особлива роль належить виховній функції.

С.У. Гончаренко розглядає сімейне виховання як одну з форм виховання дітей, яка об'єднує цілеспрямовані дії батьків з повсякденним впливом сімейного побуту [5, с.306]. Сімейне виховання є однією з найважливіших форм виховання підростаючого покоління, яке забезпечує здійснення виховних впливів на дітей. Вплив сім'ї, особливо на ранньому етапі життя дитини є домінуючим. Процес виховання в сім'ї є найприроднішим, оскільки взаємодія в сім'ї припускає ширші можливості для дитини бути суб'єктом діяльності на відміну від регламентованого виховного процесу в дошкільній учбовому закладі [9, с.413]. У сім'ї виховний вплив батьки здійснюють, перш за все, своєю особистісною, життєвою позицією і цивільною свідомістю. На виховання дітей раннього віку в сім'ї здійснює вплив характер взаємостосунків між самими батьками, найближчими родичами і навколишніми людьми зокрема. Для того, щоб сімейне виховання здійснювалося успішно, батькам необхідно мати уявлення про мету, зміст, методи і прийоми виховання, уміти пояснити дітям на доступному рівні значущість і необхідність дотримання морально-етичних правил, вимог життя в суспільстві та ін.

Крім реалізації сім'єю своїх виховних можливостей в цьому процесі, важливу роль виконує батьківська готовність до виховання дитини. Готовність батьків до виховання дитини – це якості батька і матері, які відображають сукупність знань, умінь і навиків виховання і догляду за дітьми відповідно до їх віку, статі, стану здоров'я і потреб розвитку. На стан готовності батьків до виховання дітей впливають конкретні умови, в яких сім'я виконує виховну функцію і складність завдань, які виникають перед батьками (їх новизна або сукупність). До виховання дітей батькам необхідно готуватися завчасно, вивчаючи спеціальну літературу і прислухаючись до порад фахівців [1, с.93].

Виховання дітей раннього віку в сім'ї повинне здійснюватися цілеспрямовано, базуватися на наукових положеннях і у взаємодії з дошкільним учбовим закладом. Особливого значення набуває безперервне поєднання педагогічної діяльності із щоденним впливом способу життя сім'ї, матеріальних і побутових умов [1, с.292].

Під умовами сімейного виховання маються на увазі складові способу життя сім'ї, в якій росте дитина. Спосіб життя сім'ї тісно пов'язаний з її матеріальним достатком, соціальним статусом і рівнем культури кожного з її членів. Умови сімейного виховання дитини також пов'язані з рівнем суспільного життя і з філософією суспільства в цілому. Виховний вплив на дитину здійснюється в процесі різних видів діяльності, оскільки в них відображається накопичений людством досвід. Всі умови сімейного виховання можна звести до сімейно-національних умов, виразом яких є сімейна атмосфера; соціально-побутовим умовам, які є фоном виховної діяльності в сім'ї; психолого-педагогічним, які визначають рівень виховних можливостей сім'ї [1, с.321]. У переліку умов особливе місце належить також: стану здоров'я і фізичному самопочуттю; особистому досвіду; самооцінці власної підготовки;

умінню регулювати рівень свого стану готовності (поповнювати знання, враховувати отриманий досвід, керувати своїми почуттями, цікавитися проблемами, інтересами дітей і інше); уміння аналізувати виховні ситуації, критично оцінювати себе і свою виховну діяльність [1, с.93].

В переліку цих умов особливе місце належить таким як: стан здоров'я і фізичного самопочуття; особистий досвід; самооцінка власної підготовки; вміння регулювати рівень свого стану готовності (поповнювати знання, враховувати набутий досвід, керувати своїми почуттями, цікавитись справами і проблемами дітей тощо); вміння аналізувати виховні ситуації та критично оцінювати себе і свою виховну діяльність, а не тільки інших [1, с.93].

На думку С.У. Гончаренко, головне завдання сімейного виховання полягає в підготовці дітей до життя в існуючих соціальних умовах, придбання ними знань, вмінь та навичок, необхідних для нормального формування особистості в умовах сім'ї [5, с.306].

Таким чином, процес засвоєння дітьми знань, вмінь та навичок буде успішним за умови налагодження гармонійних відносин дорослого з дитиною через встановлення з нею емоційного контакту. Погладжування, обійми або поплескування по плечу можуть стати частиною ритуалу у взаєминах з дитиною. Дитина раннього віку по-різному виражає потребу в чуйності дорослого. Один виражає цю потребу сам, підійшовши і притиснувшись до дорослого, інший соромиться звернутися за ласкою, але охоче приймає її, коли дорослий обіймає його або бере на руки. При встановленні емоційних контактів необхідно враховувати індивідуальні особливості малюків. Деякі діти уникають фізичного контакту навіть з матір'ю. В цьому випадку слід знайти інший спосіб встановлення довірливих відносин.

Батьки завжди повинні відгукуватися на ініціативу дитини, її прагнення одержати підтримку та ласку. Особливо часто дитина вдається до цього, коли відчуває дискомфорт. Причини дитячих засмучень можуть лежати в самих різних областях: фізичне нездужання, конфлікт в сім'ї, сварка з однолітками, невміння щось зробити. Завдання дорослого – намагатись зрозуміти подчуття дитини та полегшити її самопочуття.

Батьки повинні бути відкриті і доступні дитині. Жодне її почуття не повинне бути знехтуване і знецінене. Зневага до переживань малечі може не тільки образити, але і сприяти послабленню вже встановленого взаємозв'язку в сім'ї. Таким чином підтримка потрібна малюку не тільки під час виникнення кризової ситуації, але і тоді, коли він радіє або дивується з чого-небудь.

Не дивлячись на те, що емоційні контакти мають велике значення в житті дітей, взаємодія між ними і дорослими не обмежується проявами уваги і ласки. Дорослі повинні брати участь в іграх і заняттях дітей як рівноправні партнери. Це означає, що батькам не треба займати позицію «над дитиною», диктуючи, що вона повинна робити, а обирати позицію «на одному рівні», сприймаючи дитину як маленьку особистість та враховуючи наявність в неї певних потреб. Таким чином, беручи участь у спільній діяльності з дитиною як рівноправний партнер, дорослий виступає як доброзичливий цінитель успіхів та її досягнень. Він хвалить її за старання і наполегливість тоді, коли вона з гордістю демонструє результат своєї роботи або скоює хороший вчинок.

автора про те, що, наприклад, метод вправи не може стимулювати інтерес неповнолітнього, а методи спілкування та узагальнення власної роботи позбавлені творчого характеру.

Інший підхід до угруповання методів соціальної роботи існує в працях за загальною редакцією А.Капської. В основі даної класифікації лежать зв'язки соціально-педагогічної науки з іншими науками про людину. Методи соціальної роботи вчені поділяють на педагогічні методи соціальної роботи (методи формування свідомості, методи стимулювання, методи педагогічної корекції, методи самовиховання); психологічні методи соціальної роботи (психодіагностика, психотерапія, соціально-психологічні тренінги); соціологічні методи соціальної роботи (контент аналіз документації, інтерв'ю, опитування, біографічний метод); власне методи соціальної роботи (аналіз соціуму, вулична соціальна робота, робота у громаді) [13, с.123].

Погоджуючись у цілому з даною класифікацією, вважаємо за доцільне висловити окремі зауваження. У запропонованій вченими класифікації до методів виховного впливу помилково віднесені і методи вивчення дитячої особистості (психодіагностика, контент аналіз документації, інтерв'ю, опитування, біографічний метод, аналіз соціуму), а також невинувато випали і широко відомі методи соціальної роботи: арттерапія, ігротерапія, логотерапія та деякі інші.

Виходячи з мети запропонованої статті, вважаємо за доцільне ввести угруповання методів соціально-педагогічного впливу за основними напрямками діяльності соціального педагога: профілактично-пояснювальний (бесіда, переконання, роз'яснення тощо); корекційно-діяльнісний (включення в діяльність, вправа тощо); реабілітаційний (створення позитивної громадської думки, створення ситуації успіху та ін.); соціально-терапевтичний (ігротерапія, арттерапія, логотерапія тощо) та допоміжний (консультація–допомога та ін.).

Варто також підкреслити, що в період, який досліджується, вченими зроблено спробу класифікувати і форми соціально-педагогічної роботи. У науково-педагогічній літературі єдиних підходів до угруповання форм соціально-педагогічної роботи також не існує. Найбільшого розповсюдження і визнання набула класифікація організаційних форм виховного впливу в залежності від того, як організовані підлітки. Форми поділяються на масові, групові, гурткові та індивідуальні. Погоджуючись у цілому із запропонованою класифікацією, вважаємо за доцільне висловити зауваження про те, що немає потреби розглядати гурток як самостійну форму виховного впливу, тому що він є різновидом групової форми діяльності.

Варто також зазначити, що в цей період вводиться і розподіл груп за різними ознаками. У практиці соціально-педагогічної роботи групи розрізняються: за віковою статтю, за характером проблем (групи ризику, психічно хворі люди тощо), за видом програм (дискусійні, спортивні тощо), за цільовою спрямованістю (освітні, дозвіллі, трудові тощо).

У практичній діяльності соціального педагога групи поділяються і за іншими критеріями. Наприклад, вони можуть бути формальними або неформальними, ситуативними і постійними та ін. Групи можуть визначатися і за кількістю членів, за характером контактів (опозиційні, дружні тощо), за

охорону здоров'я; консультування; роботу в притулках; психіатричну соціальну роботу; роботу з іноземними громадянами; роботу з соціально обездоленими або занедбанними дітьми та дорослими (В.Сидоров).

Вважаємо, що угруповання видів соціально-педагогічної діяльності можна ввести і за іншими ознаками. Наприклад, за місцем проведення соціально-педагогічну роботу можна класифікувати як роботу в школі, мікрорайоні, позашкільних закладах, на вулиці тощо. У залежності від віку людини соціально-педагогічну діяльність можна систематизувати як діяльність з дошкільниками, школярами, молоддю, дорослими тощо.

Таким чином, серед дослідників немає єдності у визначенні основних напрямів та видів соціально-педагогічної роботи.

До провідних напрямів роботи соціального педагога в зазначений період, як свідчить вивчення праць Л.Дягілевої, Л.Зеленіної, З.Калмикової, Г.Кумаріної та М.Фіцули, можна віднести: діагностичний, профілактичний, перевиховний і корекційний. Найбільш повно в соціально-педагогічній науці зазначеного періоду розроблявся зміст профілактичної роботи з дітьми, схильними до правопорушень.

Ця діяльність полягала в організації педагогічного всеобучу батьків, підготовки радіо і телепередач з проблем сім'ї та браку, здійсненні консультацій з питань педагогічної занедбаності, підвищенні педагогічної культури всіх виховних інститутів.

Доцільно звернути увагу й на те, що в період, який вивчається (кінець ХХ – початок ХХІ ст.), у педагогічній науці взагалі і соціально-педагогічній зокрема здійснюється перегляд класифікації форм і методів виховного впливу. З критикою розподілу методів дії на методи формування свідомості і виховання поведінки виступив А.Станєєв. “У такому випадку, – пише автор, – розривається комплексність людської особистості й визнається, що можна формувати свідомість особистості окремо від формування її поведінки і навпаки” [15, с. 149].

Одночасно робляться і спроби ввести окрему класифікацію методів соціальної роботи. Так, А.Станєєв методи соціальної роботи поділив таким чином: методи, спрямовані на стимулювання інтересу (бесіда, показ, читання, розповідь, гра); методи репродукування (вправа, доручення, режим, традиція, “вибух”, заохочення, вимога, спостереження, спілкування, взаємодопомога, узагальнення власної роботи тощо); методи закріплення та збагачення (приклад, критика, самокритика, дискусія, суспільна думка, оцінка результатів, коригування дій та відношень, постановка перспективи); методи сприяння й творчості (прийоми – обговорення у формі бесіди та дискусії) і методи вивчення особистості (перерозподіл обов'язків, автохарактеристика і взаємна характеристика, критика, самокритика) [15].

Цю класифікацію не можна сприймати як наукову, тому що: незрозуміло, що в даному плані означає репродукування; вимагає пояснення і метод спостереження (за дитиною чи дитиною чогось); незрозуміло, чому одні й ті ж методи (диспут, критика, самокритика) віднесені автором до різних груп; спостерігається змішування методів наукового пізнання та методів педагогічного впливу. Досить суперечливими нам здаються і міркування

Сім'я є також природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом емоційної підтримки, способом збереження і передачі культурних цінностей від покоління до покоління. З появою дитини на світ сім'я повинна готувати до практичної діяльності, забезпечити раціональну організацію його життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки і діяльності [11, с.394]. Тому для дитини раннього віку в період його інтенсивного розвитку сім'я є першим і унікальним вихователем, оскільки дитина в перші і найважливіші роки свого формування знаходиться в тісному і безпосередньому контакті з батьками [6, с.95]. Проте, виховання дітей в сім'ї здійснюється не завжди успішно. Негативний вплив на цей процес здійснюють об'єктивні (неповна сім'я, погані житлові умови, недостатнє матеріальне забезпечення) і суб'єктивні (слабкість педагогічної позиції батьків) чинники [11, с.397]. Тому, виходячи їх взаємостосунків, тактики виховання дітей раннього віку і впливу об'єктивних і суб'єктивних чинників, можна виділити наступні типи виховання:

Диктат - взаємостосунки засновані на жорсткій регламентації бажання дитини, суворому контролю за ним, використуванні покарання і загроз. Як правило, в таких сім'ях діти відчувають страхи, постійно кажуть неправду, в результаті чого можуть виникати різні відхилення в поведінці.

Опіка. Використовуючи цей тип виховання батьки прагнуть захистити дитину від виникаючих проблем, випробувань, прагнуть все вирішити за неї, задовольнити її потреби і примхи. У таких умовах дитина позбавлена можливості формувати в собі необхідні для подальшого життя особисті якості, об'єктивно оцінювати свою поведінку і можливості.

Мирне співіснування на позиції невтручання. Цю тактику характеризує максимальне дистанціювання дорослого від життя дитини, абсолютне невтручання в її діяльність, мінімальне висунення вимог до поведінки. Такі діти в результаті відсутності необхідних для їх становлення зразків поведінки відчувають себе невпевнено при виникненні труднощів, з якими легко справляються її однолітки.

Співпраця. Такий тип виховання дітей в сім'ї є найпродуктивнішим, оскільки батьки прагнуть спілкуватися відкрито і відверто з дітьми. За таких умов діти не бояться помилитися і бути за це покараними [9, с.415-416].

Висновки. Таким чином успішність сімейного виховання дитини залежить від організації домашнього побуту, традицій сімейного життя, загального режиму дня і притримування сімейних правил. Провідну роль в сімейному вихованні виконує мати, яка найсильніше впливає на дитину, особливо у сфері духовно-морального виховання. Діти, які зростають без материнського тепла і ласки, як правило, замкнуті і улєрті. Важливим є і вплив батька, особливо коли йде мова про виховання хлопчика. Реалізувати свої виховні функції батько і мати можуть тільки при умові, якщо вони є істинним авторитетом для дітей. Отже, ефективність виховання дітей сім'ї залежить від того, яким воно є. Головними умовами сімейного виховання дітей раннього віку у сучасній сім'ї є подружня вірність, любов до дітей, віддача обов'язку, їх виховання і відповідальність батька за створення домашнього затишку.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи взаємодії батьків дітей раннього віку з дошкільним навчальним закладом.

Резюме. У статті розглядаються особливості виховання батьками дитини раннього віку у сучасній сім'ї.

Резюме. В статье рассматриваются особенности воспитания родителями ребенка раннего возраста в современной семье.

Summary. The article focuses on the peculiarities of parents' upbringing small children in modern families.

Література

1. Алексєенко Т.Ф., Артемова Л.Ф. Педагогічний словник для молодих батьків. - К.: ДЦССМ, 2002. – 348 с.
2. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика.- 1999.- № 3.- С. 37-43
3. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения. - М., 1986. - 217 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. - К.: Либідь, 1997. - 373 с.
6. Гребенников И.В. Основы семейной жизни / И.В. Гребенников. - М.: Просвещение, 1991. - 158 с.
7. Миронова Л. Р. Формирование родительской рефлексии в процессе взаимодействия семьи и дошкольного образовательного заведения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Санкт-Петербург, 2004.
8. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич - Мн.: "Соврем. Слово", 2005. - 720 с.
9. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. - К.: Академвидав, 2004. – 456 с.
10. Словарь по социальной педагогике: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - С.259.
11. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене, - К.: Академвидав, 2006. - 560 с.

Подано до редакції

УДК

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Євтух Микола Борисович,

доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України

На рубежі ХХ та ХХІ століть людство зіткнулося з глобалізаційними процесами в економічній, соціальній та культурно-освітній сфері. З одного боку, ми є свідками руху до створення спільного економічного поля та відкритого інформаційного простору. Водночас спостерігається небувале загострення конкуренції між державами. Знаменним є також той факт, що осередки конкуренції стають сфера науки, ревіти та інновацій. І це не дивно, оскільки понад 70% приросту валового національного продукту постіндустріальних країн обумовлюються нині підвищенням освітнього рівня працівників, запровадженням інформаційних і наукомістких високих технологій.

За цих умов країни Європейського Союзу виставили амбітну мету побудувати засновану на знаннях конкурентоспроможну та динамічну економіку. У зазначеному контексті приймається рішення (Лісабон, 2000 р.) про прискорення руху до суспільства знань, проводиться інвентаризація наукового та інженерного потенціалу з метою підвищення якості наукових

належали: індивідуальний соціальний патронат сімей, що потребують допомоги; їх психолого-педагогічне консультування; організація трудової і дозвіллевої зайнятості дітей і дорослих; їх додаткова освіта.

Взагалі, до галузей соціальної роботи як професійної діяльності, крім роботи з сім'єю, вчені відносили: роботу з молоддю; соціальну підтримку інвалідів і дітей, котрі залишилися без піклування батьків; роботу з маргінальними групами [13, с.49]. Вважаємо, що це далеко не повний перелік змісту діяльності фахівців з соціальної роботи і його можна доповнити такими напрямками як: шкільна робота; робота з людьми похилого віку; робота з безробітними; з неповнолітніми девіантної поведінки; робота в молодіжних об'єднаннях; у мікрорайоні; на вулиці тощо.

До нових сфер діяльності соціального педагога і соціального працівника в зазначений період можна віднести і роботу в конфесіях. Але, як застерігають учені, в системі соціальної роботи релігію слід використовувати лише за певних обставин. Наприклад, як психологічну допомогу в критичних ситуаціях: тяжка хвороба, смерть близьких людей тощо, але "ні в якому разі як систему релігійного світогляду" [10].

Невід'ємною складовою соціально-педагогічної науки є соціально-педагогічна діяльність. У досліджуваній період (кінець ХХ – початок ХХІ ст.), як свідчить аналіз першоджерел, більш чітко визначаються мета і завдання соціально-педагогічної роботи; вводиться класифікація об'єктів і суб'єктів соціально-педагогічного впливу; розширюються методи соціально-педагогічної роботи за рахунок широкого використання методів, запозичених з інших наук про людину, зокрема, з психології та медицини (арттерапія, логотерапія, ігротерапія тощо); вдосконалюються напрями та види соціально-педагогічної діяльності; висуваються більш високі вимоги до провідних суб'єктів впливу (розширюється коло соціально-педагогічних знань та вмій).

Доцільно також звернути увагу й на те, що в період, який вивчається, на відміну від попередніх, фахівцями вводиться угруповання видів соціально-педагогічної діяльності. Аналіз наукової літератури та урядової документації приводить до висновку, що більш широке визнання і використання в соціально-педагогічній практиці даного періоду отримала класифікація видів соціально-педагогічної допомоги за змістом її організації. Це: соціальні послуги; соціальна профілактика; соціальна реабілітація; соціальний супровід.

Серед науковців зазначеного періоду існують і інші підходи до угруповання напрямів діяльності соціальних педагогів і соціальних працівників, зокрема до головних напрямів діяльності соціального педагога дослідники відносять: допомогу сім'ї; захист дітей з психічними та фізичними вадами; роботу з молоддю; соціальну реабілітацію дітей; роботу з інвалідами; культурно-дозвіллеву діяльність; роботу в сфері дитячого благополуччя; роботу з професійними групами; роботу з людьми похилого віку, мігрантами, жертвами злочинів (Н.Бура); надання матеріальної допомоги (грошова, патронат, пільги та допомога в побуті); організацію соціальної турботи (робота з людьми, підбір співробітників, пропагування кращого досвіду) (Ю.Василькова); надання соціальної допомоги сім'ї, окремим людям або групі; усі види соціальних служб; допомогу молоді, похилим, хворим, інвалідам;

досліджуваний період свій подальший розвиток і вдосконалення в працях Ш.Амонашвілі та І.Зязюна знаходить ідея гуманної педагогіки. Зокрема, Ш.Амонашвілі стверджує: “Людство вступає в нову епоху – епоху Серця і Духовності, в епоху Взаємності і Любові” [1, с.204]. Ця епоха, за справедливим переконанням автора, вимагає “оновлення всього освітнього процесу, основою якого є гуманне педагогічне мислення” [1, с.205].

Варто також зазначити, що в досліджуваний період у зв'язку з побудовою демократичного суспільства у соціально-педагогічній науці спостерігається тенденція повної відмови від таких загальнонаукових принципів, як партійність та зв'язок розвитку науки з державною політикою і ідеологією.

Доцільно звернути увагу і на те, що для періоду, який вивчається, також характерна тенденція врахування кращих соціально-педагогічних наробітків попередніх років. Наприклад, у своїй практичній соціально-педагогічній діяльності фахівці з соціальної роботи повертаються до досвіду, який було накопичено на початковому етапі розвитку соціальної педагогіки як науки (20-ті – перша половина 30-х рр. ХХ ст.) А.Макаренком та С.Шацьким. Наприклад, до складання розгорнутого паспорта мікрорайону, що давав відомості про структуру населення та його матеріальний стан і надання соціально-педагогічної допомоги на дому.

Як наука соціальна педагогіка має і свої виховні інститути. Основними серед них у даний період дослідники вважали: школу (В.Караковський, Л.Новікова); школу та позашкільні заклади (А.Мудрик); школу, сім'ю, побут, середовище, виробництво (О.Тубельський, В.Турченко); середовище (О.Захаренко); школу-клуб (В.Хайрулінова). Слід підкреслити, що, провідне місце серед соціальних інституцій науковці відводили школі. І це не випадково, тому що саме в цей період школа є центром активної виховної роботи.

При школах створювалися служби профілактики, котрі працювали переважно з “важкими” дітьми та їх сім'ями і здійснювали діагностичну, перевиховну та корекційну функції.

Слід звернути увагу на те, що масове виникнення при школах різноманітних психолого-педагогічних служб привело до несправедливого вилучення діагностичної функції із напрямів діяльності вчителя [9, с.66]. До нових форм соціально-педагогічної роботи, як свідчать дослідження Г.Кумаріної та Н.Яковенко, в зазначений період належали організовані при школах суспільні опікунські ради, ради спостережень та класи здоров'я для дітей “групи ризику”.

Аналіз науково-педагогічної літератури зазначеного періоду приводить до висновку, що провідною сферою діяльності соціального педагога і його добровільних помічників у період, котрий вивчається, поряд зі школою стає сім'я. Цьому насамперед сприяло рішення Всесвітнього конгресу Міжнародних асоціацій шкіл соціальної роботи (1998 р), який як пріоритетну сферу діяльності соціального педагога визначив саме сім'ю.

Це привело до необхідності вдосконалення форм роботи соціального педагога з сім'єю. До основних форм його діяльності в зазначений період

досліджень та заміни індустріальних технологій виробництвом на рівні високих та надвисоких технологій, збільшується фінансування насамперед нано-, піко- та фемтонаук. Здійснюється низка заходів у напрямі гармонізації університетських секторів вищої освіти (Болонський процес, 1999 р.), згідно Брюгге-Копенгагенського плану (2002 р.) упорядковується професійно-технічна освіта. Відповідно для цього виділяються велетенські кошти і, як результат, Європа стала швидко зменшувати розрив із США у так званій «якісній науковій продукції».

На шляху вступу до Євросоюзу Україна об'єктивно повинна поставити перед собою не менш амбітну мету, оскільки практично вичерпала себе як країна-постачальник дешевої робочої сили з переважно низькотехнологічною, енерговитратною промисловістю. Нині наша держава зіткнулася з жорсткими умовами на зовнішніх ринках металу, трубопркатної та хімічної продукції. На наших очах відбувається перехід до розрахунків за енергоносії за світовими цінами. Стає самоочевидним, що зберегти незалежність та уникнути економічного колапсу наша країна зможе лише шляхом переходу до політики пріоритетного науково-технологічного розвитку, економіки знань та інформаційного суспільства. Йдеться про необхідність реформування економіки і підвищення тим самим мотивації учнів і студентів до здобуття якісної освіти, підвищення уваги середній освіті, реформування в душі Болонського процесу вищої освіти, повернення лідерства в розвитку високих технологій, яке належало науковцям України в 1950-1960-х роках.

Від розв'язання окреслених проблем залежить доля національної ідентичності України, подальше буття українського народу як суб'єкта історії. В зазначеному контексті першорядним завданням має стати утвердження в громадській думці і суспільній практиці справжньої пріоритетності сфери освіти як необхідної умови національного розвитку й національної безпеки. Необхідно згуртувати українську націю навколо проблем освіти, об'єднавши зусилля не лише освітян, а й усього суспільства. Друге ключове завдання пов'язане з модернізацією освіти відповідно до викликів ХХІ століття і вимог української державності.

У вирішенні поставлених завдань об'єктивно назріла потреба трансформації системи вищої освіти України, її адаптації до стандартів європейського освітнього простору. Факт приєднання до Болонського процесу 45 з 48 країн Європи, включаючи Україну (травень 2005 р.), свідчить, що альтернативи Болонському процесу для нашої країни немає.

Зазначене вище розкриває об'єктивні фактори, що спричинили інтеграційні освітні процеси у Європі, необхідність трансформації системи вищої освіти України та її адаптації до загальноєвропейських стандартів.

Створення європейського освітнього простору синонімічно називають Болонським процесом. Насамперед тому, що саме в м. Болоньї 19 червня 1999 р. міністри 29 європейських країн, які відповідають за вищу освіту, підписали спільну заяву: *Зона європейської вищої освіти*. За задумом її архітекторів країна, яка ставить перед собою мету увійти в Зону європейської вищої освіти, бере на себе зобов'язання запровадити систему порівнюваних академічних ступенів, двоциклової вищої освіти та кредитів за типом ECTS

(European Credit Transfer System) сприяти мобільності науково-педагогічного й адміністративного персоналу, а також студентської молоді, європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти, виробленню й запровадженню спільних європейських поглядів у галузі вищої освіти.

Створення Зони європейської вищої освіти – це тривалий процес. Потрібно зазначити, що оголошені в Болоньї орієнтири не є догмою. Правильність їх відстежується, а результати запровадження постійно обговорюються. Вперше відповідальні за вищу освіту міністри 32 європейських країн обговорювали практичні результати вибраного курсу на створення європейського освітнього простору у травні 2001 р. під час зустрічі у Празі. Підтверджуючи правильність прийнятих у Болоньї стратегічних напрямів модернізації вищої освіти в Європі, вони вказали також на важливість вибору в країнах Зони європейської вищої освіти стратегічного курсу на навчання протягом усього життя, що має розв'язати проблему конкурентоспроможності фахівців та соціально-економічного розвитку Європи через використання нових технологій.

Важливою подією в розбудові Зони європейської вищої освіти була третя зустріч відповідальних за вищу освіту міністрів, яка відбулася в Берліні у вересні 2003 р. У прийнятих на ній документах не тільки підтверджується правильність курсу на європейську освітню інтеграцію й уточнюється чи розширюється коло невідкладних і необхідних для входження до Зони європейської вищої освіти завдань, а й визначаються терміни їх поетапної реалізації національними системами освіти. Зокрема, країни, які мали намір увійти до Зони європейської вищої освіти, повинні були до 2005 р. створити національні системи забезпечення якості вищої освіти, що відповідають зазначеним у Комюніке вимогам. На цій же зустрічі країни-учасниці Болонського процесу зобов'язалися до 2005 р. розпочати реалізацію двоступеневої вищої освіти. Вказану контрольну дату вибрано з тих міркувань, що на наступній зустрічі міністрів у Бергені (травень 2005 р.) планувалося обговорити досягнуті успіхи в розбудові європейського освітнього простору й деталізувати подальші дії. Зазначу, що саме в травні 2005 року Україна взяла на себе зобов'язання адаптувати систему вищої освіти до загальноєвропейських стандартів, тим самим визнавши наступні стратегічні орієнтири трансформації системи вищої освіти:

- На думку експертів, домогтися суттєвого покращення якості вищої освіти можна шляхом залучення ВНЗ до конкурентної боротьби (забезпеченої законодавчо-нормативною базою демократичного управління ними) за талановитого викладача і обдарованого абітурієнта.

- Ідеологи реформування вищої освіти переконані у тому, що тільки за неперервності системи вищої освіти, що реалізується забезпеченням наступності між бакалаврськими, магістерськими, докторськими та програмами післядипломної освіти, шляхом конструювання інтегрованих освітніх програм можна створити об'єктивні умови для ефективного навчання фахівців впродовж життя. З іншого боку, у системі вищої освіти мають бути закладені можливості для накопичення індивідом академічних результатів впродовж життя, що дозволить на певному етапі формально перетворити їх у

І.Мигович, Г.Філонов, С.Харченко, М.Ярмаченко); про розкриття сутності професійної компетенції соціальних педагогів (Л.Міщик, Г.Філонов); про з'ясування соціально-педагогічних принципів (Н.Бура, І.Мигович).

Вивчення науково-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що даний етап розвитку соціально-педагогічної науки також характеризується більш детальною розробкою нових завдань в галузі соціально-педагогічної теорії і практики (осмислення рівнів соціалізації особистості, здійснення соціальної адаптації людини; дослідження взаємодії школи, сім'ї, громадськості тощо); розширенням і угрупованням функцій соціально-педагогічної науки (теоретичні (описова, пояснююча, діагностична, прогностична) і технологічні (проективна, перетворююча, рефлексивна, коригуюча); розробкою провідних методологічних підходів (аксіологічний, етнопедagogічний, системний, гуманстичний, діяльнісний тощо).

Досліджуваному періоду також притаманне подальше вдосконалення рівнів методологічних знань; розширення методів вивчення дитячої особистості (монографічне дослідження сім'ї, "метод "соціальної історії клієнта", метод складання на кожного неповнолітнього так званого "сімейного паспорту", який містив інформацію про склад сім'ї, її матеріальний стан, особливості стосунків між батьками й дітьми та деяку іншу); значне збагачення закономірностей (зумовленість розвитку науки потребами практики, формування якостей особистості в залежності від мотивів діяльності та ін.) і принципів (емоційної насиченості навчально-виховного процесу, клієнтоцентризму, толерантності тощо) соціальної педагогіки як науки; введення нових соціально-педагогічних термінів ("соціально-педагогічний комплекс", "виховний простір" та ін.).

Як наука соціальна педагогіка характеризується і подальшим вивченням факторів впливу на особистість. Узагальнення науково-педагогічних джерел (А.Куракін, А.Мудрик, Г.Сорока, В.Турченко, А.Хрипкова та ін.) приводить до висновку, що в досліджуваній період ученими робляться нові спроби ввести класифікацію факторів формування особистості. Ці фактори поділялись на: безпосередньо суспільні (дорослі, діти, дитячі колективи) та

опосередковано суспільні (виховні інститути і педагоги-професіонали) (В.Турченко); стихійні (вулиця) й організовані (навчальні та позашкільні заклади, радіо, кіно тощо) (А.Куракін); мікро-, мезо- та макрофактори (А.Мудрик).

Вважаємо, що в першому випадку мова йде не про класифікацію факторів виховання особистості, а про з'ясування суб'єктно-об'єктних стосунків у процесі виховання. Угруповання ж А.Куракіна має право на існування, тому що, як відомо, процес виховання особистості в суспільстві здійснюється як під впливом організованих, так і стихійних факторів.

Аналіз праць сучасних дослідників (М.Галагузова, А.Капська, В.Лозова, А.Малько, А.Троцько, С.Харченко, О.Холостова та ін.) свідчить, що найбільшого поширення і визнання в соціально-педагогічній науці набув розподіл факторів соціалізації особистості, який було започатковано А.Мудриком.

Органічною складовою соціально-педагогічної системи є її принципи. У

правопорушення, злочинність, проституція, падіння інтересу учнів до навчання, очорнення минулого нашої країни, зневажливе ставлення підлітків до освіти; відсутність потреби в пізнанні, соціальне сирітство.

Великий відсоток складають також діти “групи ризику” (1/5 частина всього дитячого контингенту) [8, с.139].

Ці негативні явища, притаманні молодіжному середовищу, в зазначений період привели до кризи системи виховання. “Криза виховання, – пише І.Харламов, – стала не тільки очевидною, але і дійсно хвилюючою” [16, с.23]. Це в свою чергу вимагало докорінної перебудови системи освіти на наукових засадах. “У час докорінної перебудови системи освіти в Україні, – зазначає О.Дубинчук, – роль науки нерозривно зростає, на ній лежить відповідальність за сьогоднішній і завтрашній день ...” [6, с.2].

Підвищенню інтересу до соціально-педагогічних проблем в Україні в кінці ХХ століття сприяли також політичні та організаційні чинники. До їх складу належали: проголошення незалежності розвитку української держави (1991р.); офіційне введення в Україні інституту соціальних працівників (1991р.); проголошення Декларації “Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні (1992 р.); створення Української Асоціації соціальних педагогів та спеціалістів з соціальної роботи (1992 р.); прийняття закону “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” (1993 р.); створення Українського державного центру соціальних служб для молоді (1993 р.) та деякі інші.

Ці чинники привели вчених до перегляду структури соціальної педагогіки і обґрунтування даної науки як упорядкованої системи соціально-педагогічних знань.

Аналіз праць провідних учених періоду, який досліджується (І.Зверев, О.Іонов, А.Капської, Л.Коваль, Л.Міщик, С.Харченка та ін.), дозволяє стверджувати, що під системою фахівці розуміли сукупність, зв’язане ціле, структурний ряд, котрий складається, з одного боку, з сутності, об’єкта, предмета, методологічних засад, мети, завдань, закономірностей, принципів, провідних дефініцій та факторів впливу на особистість і методів її вивчення, а з іншого, – зі змісту соціально-педагогічної роботи.

Проаналізуємо, як збагатилася теорія соціальної педагогіки і зміст соціально-педагогічної діяльності на етапі, який вивчається (кінець ХХ – початок ХХІ століття).

До особливостей розвитку соціально-педагогічної науки в досліджуваній період належав розподіл провідних соціально-педагогічних категорій на теоретичні й практичні (соціально-педагогічна робота). Виходячи з цього, мету і завдання соціальної педагогіки як самостійної галузі наукових знань вчені поділяли на мету і завдання соціально-педагогічної теорії та мету і завдання соціально-педагогічної діяльності (або практики).

Саме в період, який вивчається, серед дослідників соціально-педагогічної теорії з новою силою починають порушуватися питання: про визначення сутності даної науки, її об’єкта й предмета (І.Зверев, Л.Коваль, В.Краєвський, А.Малько, Л.Міщик, А.Мудрик, Г.Філонов, С.Хлебик), методологічних засад та функцій педагогічної науки взагалі (Б.Ліхачов,

нову якість (підвищення рівня кваліфікації чи отримання додаткової спеціальності).

-Розробники стратегічних ідей реформування вищої освіти вважають, що для того аби студент міг увійти, у будь-який час вийти і повернутися у систему вищої освіти, вільно рухатися у її межах, освітні програми мають бути узгодженими і представленими мінімальними змістовими одиницями (модулями). Ясна річ, що чим ширшою за обсягом є система із зазначеними вище ознаками, тим більшою буде мобільність студентів, що перебувають у її межах. На цій основі архітектори єдиного європейського освітнього простору ставлять за мету домогтися порівняльності кваліфікацій бакалаврського, магістерського та докторського рівнів, у зв’язку з чим висувається завдання щодо розробки єдиних критеріїв, що слугували б базою у створенні сумісних та легко порівнюваних кваліфікаційних вимог національних систем вищої освіти і уніфікації освітніх програм відповідно. При цьому для фіксування навчальної траєкторії студентів пропонують користуватися європейською кредитною трансферною системою (ECTS), а також додатком до диплома єдиного зразка. З метою створення умов для мобільності студентів висувається завдання запровадження програм з викладанням найпоширенішими мовами світу.

-Важливою підвалиною модернізації європейського освітнього простору, підвищення ефективності функціонування системи вищої освіти розглядаються стандарти оцінки якості підготовки спеціалістів з вищою освітою та діяльності ВНЗ. Очікується, що національні органи управління вищою освітою у розробці стандартів якості діяльності ВНЗ тісно співпрацюватимуть з Європейською мережею забезпечення якості у вищій освіті (ENQA). Водночас довіра з боку урядів європейських країн до іноземних фахівців не може базуватися виключно на зовнішніх показниках рівня їх підготовки. Як наслідок, ставиться завдання привести у відповідність результати оцінювання навчальних досягнень студентів шляхом застосування системи відносних оцінок.

Зауважу, що зазначеним орієнтирам модернізації національних систем вищої освіти з метою створення європейського освітнього простору попри позитивні очікувані наслідки притаманні певні суперечності, на подолання яких мають спрямовуватися зусилля Академії педагогічних наук, Міністерства освіти і науки України, вищих навчальних закладів:

-Конкуренція між ВНЗ неминує призведе до їх поділу на елітарні і непрестижні, що суперечить принципу рівного доступу до якісної освіти (за умови, що достойних навчатися у закладах першого типу виявиться більше за кількість студентських місць у них, а другі не припинять займатися освітньою діяльністю).

-Запровадження системи накопичення академічних кредитів з трансформацією кількісних змін у нову якість суперечить вимозі відповідності освітніх і навчальних програм потребам ринку праці на момент присвоєння кваліфікації, оскільки знання та уміння, отримані індивідом десятків років тому з тієї чи іншої навчальної дисципліни (модуля) і закредитовані у той час, як правило, не відповідатимуть вимогам, які висуватимуться до навчальних досягнень на момент отримання кваліфікації.

-Приваблива ідея створення умов для мобільності студентів попри зазначені вище позитивні наслідки у континентальному вимірі суперечить виконанню вищими навчальними закладами національних культуро-творчих функцій, оскільки веде до асиміляції студентської молоді, культурних традицій у межах навчального закладу та держави у цілому.

-Створення Єдиного переліку галузей освіти, напрямів підготовки та спеціальностей через відмінності у національних класифікаторах професій, особливості матеріального і духовного виробництва суперечить вимозі пристосування вищої освіти до потреб в першу чергу національного ринку праці.

Рекомендована рейтингова система оцінювання навчальних досягнень студентів, зменшуючи частку суб'єктивізму з боку викладачів, дозволяючи порівняти різних студентів на основі відносних групових показників академічних досягнень, не містить можливостей для об'єктивного ранжування студентів різних груп та ВНЗ. Якщо оцінку "відмінно" отримують, скажімо, студенти, що попадають за рейтингом у верхній десятивідсотковий інтервал, то чи буде рівень їхніх знань таким же, як і в тих студентів, де загалом рівень знань вищий? І, що найголовніше, не базується на суспільних вимогах до академічних результатів випускників (в інтервал з оцінкою "задовільно" мали б попадати ті студенти, чийі знання виявляться достатніми для задовільного виконання ними виробничих функцій; водночас різний рівень економічного розвитку європейських країн унеможливає стандартизацію таких критеріїв).

У часи активного обговорення методологічних засад модернізації діяльності вищої школи, концепції створення єдиного європейського простору вищої освіти в Україні затверджується Національна доктрина розвитку освіти, в якій зокрема зазначається, що одним з пріоритетних напрямів її розвитку є інтеграція до європейського та світового освітнього просторів. Згодом започатковується експеримент щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ III – IV рівнів акредитації, виконується низка психолого-педагогічних досліджень. Зокрема у відділенні педагогіки і психології вищої школи АПН України досліджуються механізми інтеграції системи вищої освіти України в єдиний європейський освітній простір (чл.-кор. С.О.Довгий), організаційні форми переходу до двоступеневої вищої освіти в Україні (чл.-кор. М.Ф.Степко), проблеми запровадження нових педагогічних технологій у ВНЗ (чл.-кор. А.А.Мазаракі), організація самостійної роботи студентів із застосуванням сучасних інформаційних технологій (чл.-кор. Д.М.Черваньов), розробляються принципи інноваційного розвитку вищої освіти в контексті технологічного передбачення для України (акад. М.З.Згуровський) та технології дистанційного вивчення технічних дисциплін (акад. Б.І.Мокін), критерії оцінювання якості діяльності технічних ВНЗ (чл.-кор. Ю.К.Рудавський) та зарахування на навчання у зазначену категорію ВНЗ (чл.-кор. Ю.І.Горобець).

Проблеми модернізації діяльності ВНЗ, адаптації системи вищої освіти України до стандартів європейського освітнього простору знаходяться в полі наукових інтересів Інституту вищої освіти АПН України. Нині науковцями зазначеної установи розроблено Концепцію розвитку вищої освіти України у

місце в ньому, зняти соціальну напругу.

Вивченню окремих категорій соціальної педагогіки як науки (об'єкта, предмета, мети, завдань, методологічних засад, принципів, методів вивчення особистості дитини) присвячені праці українських (С.Гончаренко, І.Зверева, А.Капська, Л.Коваль, М.Кратинів, В.Кратинова, Л.Міщак, Н.Ничкало, С.Харченко, С.Чиж та ін.) і російських (Б.Бім-Бад, В.Бочарова, Т.Василькова, Ю.Василькова, М.Галагузова, В.Дружинін, А.Меликсетян, А.Мудрик, М.Плоткін, В.Семьонов, Г.Філонов, М.Фірсов, Т.Яркіна та ін.) авторів.

Ключові поняття соціальної педагогіки й соціальної роботи („соціалізація”, „соціальна адаптація”, „соціальна активність”, „соціальне середовище”, „соціальне виховання” та інші) досліджувалися Р.Арцишевським, А.Бойко, Н.Бурую, Ю.Гапоном, А. Капською, О.Карпенко, П.Клішом, Л.Коваль, Н.Лавриченко, М.Лукашевичем, І.Миговичем, А.Рижановою, С.Савченком, П.Середою, С.Хлебик та деякими іншими вченими.

Серед зарубіжних авторів, які здійснили певний внесок у розробку категорій соціальної педагогіки, форм соціальної роботи з підлітками та молоддю й змісту підготовки фахівців з соціальної роботи, слід назвати А.Станєєва, В.Фаче, Т.Шаніна та ін. Однак аналіз вітчизняної літератури й дисертаційних робіт дозволяє дійти висновку, що проблема розвитку соціальної педагогіки як науки в Україні не була предметом окремого вивчення й системного аналізу.

З огляду на це, **мета статті** полягає у з'ясуванні специфіки розвитку соціально-педагогічної науки в Україні на межі тисячоліть.

Вивчення психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що вдосконаленню підходів до соціально-педагогічної науки в кінці ХХ – на початку ХХІ століття сприяли: процеси перебудови суспільства, які охопили всі сфери економіки, політики й ідеології і вимагали перебудови свідомості, поведінки людини, якісно нового рівня розвитку особистості; інтенсивний розвиток інших наук про людину; масове впровадження соціологічних досліджень у педагогічну науку; всебічна розробка питань виховання у філософській літературі; підхід до соціалізації як педагогічної проблеми; визначення провідних категорій педагогічної науки взагалі та соціально-педагогічної зокрема; обмеженість можливостей загальної педагогіки; посилення інтеграції педагогіки з соціологією; введення як у зарубіжних країнах, так і в Україні спеціальностей “соціальний педагог” й “соціальний працівник”; розробка провідних категорій соціально-педагогічної науки в західних країнах; новаторська діяльність учителів та вчених; масова організація роботи з дітьми за місцем мешкання; впровадження різноманітних комплексів, соціологічних і психологічних служб.

Актуалізації питань соціальної педагогіки в зазначений період сприяли і застійні явища, що привели до занепаду економіки країни і негативно позначились на моральному кліматі суспільства в цілому і підростаючого покоління зокрема.

Завдяки гласності офіційно було заявлено, що в Україні існують такі негативні явища, як дитяча наркоманія, алкоголізм, токсикоманія,

качествах предметов, а восприятие – это результат, при котором мы получаем целостный образ предмета или явления.

Смешение цветов, которое специально изучал еще Ньютон, подчиняется основным законам. Усвоение законов контраста обогащают технические возможности художника, а главное то, что все богатство цветовых ощущений можно получить посредством смешения трех главных цветов. Успех познания действительности требует от художника-педагога знаний общих закономерностей процесса восприятия и использования его в изобразительном искусстве.

Резюме. В статье рассматривается проблема развития познавательных процессов и их значение в обучении и воспитании студентов. Автором предложен анализ закономерностей восприятия и ощущения цвета в процессе преподавания композиции как фактор профессиональной подготовки будущих художников-педагогов изобразительного искусства.

Резюме. У статі розглядається проблема розвитку пізнавальних процесів та їх значення у навчанні та вихованні студентів. Запропоновано аналіз закономірностей сприйняття та відчуття кольору в процесі викладання композиції як фактор професійної підготовки майбутніх художників-педагогів образотворчого мистецтва.

Summary. In the article the problem of development of cognitive processes and their value in teaching and education of students are examined. The author suggests the analysis of conformities to the law of perception and feeling of color in the process of teaching of composition as a factor of professional training of future artists-teachers of fine art.

Литература

1. Беляева С.Е., Е.А. Розанов. Спец рисунок и художественная графика: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / С.Е. Беляева, Е.А. Розанов. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 140 с.: ил., [16] цв. вкл. Значительное место отводится специальной художественной графике.
2. Варавва Л.В. Декоративно-прикладное искусство. Современная энциклопедия. /Л.В. Варавва. – Ростов н/Д: Феникс; Донецк: Кредо, 2007. – 304 с. – (Город мастеров).
3. Величко Н. Роспись. Техники. Приемы. Изделия. – М.: АСТ – Пресс, 1999. – 176 с.: ил. – (энциклопедия).
4. Кузин В.С. Психология живописи: учебное пособие для вузов. – 4-е изд., испр. – М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2005. – 304 с., ил.

Подано до редакції 11.04.2008

УДК 37

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ В УКРАЇНІ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

*Штефан Людмила Андріївна,
доктор педагогічних наук, професор,*

професор кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті особлива увага приділяється вихованню особистості, здатної орієнтуватися „в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки”, підготовленої до життя і праці в суспільстві. Саме це завдання вирішує соціально-педагогічна наука, котра може допомогти людині зрозуміти навколишній світ, визначити своє

контексті Болонського процесу, здійснено порівняльний аналіз зарубіжної та вітчизняної практики моніторингу якості вищої природничої та інженерної освіти в Україні, запропоновано теоретичну модель проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання у ВНЗ, обґрунтовується система світоглядних, ціннісних та акмеологічних орієнтирів, що зумовлюють цивілізаційне визначення студентської молоді.

Отримані результати слугують теоретичним підґрунтям модернізаційних змін навчально-виховного процесу ВНЗ та адаптації системи вітчизняної вищої освіти до європейських стандартів. Нині в Україні на законодавчому рівні затверджено стандарти з більшості напрямів підготовки. Визначено нормативний зміст навчання, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності. Вони використовуються під час опрацювання та коригування відповідних навчальних планів і програм навчальних дисциплін, у процесі розробки засобів перевірки рівня освітньо-професійної підготовки фахівців. Створено систему акредитації та аудиту якості освіти на національному рівні; удосконалено додаток до диплома. Формується мережа ВНЗ, покликана задовольняти інтереси та потреби кожної людини і держави загалом. Розпочато впровадження системи залікових одиниць (кредитів) для вимірювання кількісних показників навчального процесу. Показовими в цьому плані є Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний технічний університет "КШ", Національний технічний університет "Львівська політехніка", Вінницький національний технічний університет, Національний транспортний університет. У зазначених та інших ВНЗ у поточному навчальному році першокурсники перейшли на кредитно-модульну систему навчання. Річне навантаження студентів перераховано у кредити ECTS і визначено в обсязі 60 кредитів, прирівнявши 1 кредит до 36 академічних годин. У робочих навчальних програмах з усіх дисциплін, передбачених навчальним планом першого року навчання, виокремлено змістові модулі, визначено форми контролю з кожного модуля, розроблено порядок оцінювання навчальних досягнень студентів за 100-бальною накопичувальною системою. У зв'язку із змінами співвідношення між аудиторним і позааудиторним навантаженням діяльність кафедр, науково-педагогічних працівників зазначених закладів спрямовується на створення умов для ефективної самостійної роботи студентів: доопрацьовано робочі програми дисциплін з виділенням завдань для самостійного опрацювання; робочі програми розміщено на факультетських/інститутських сайтах; розробляється методичне забезпечення самостійної роботи студентів та її контролю викладачами тощо.

Отримані здобутки – певною мірою результат ефективної наукової діяльності членів Академії та її установ, співпраці АПН з МОН України, координації з боку Академії психолого-педагогічних досліджень, що виконуються у ВНЗ.

Реалії сьогодення такі, що попри наявні здобутки у модернізації діяльності ВНЗ, в адаптації системи вищої освіти до стандартів європейського освітнього простору ми зіткнулися з низкою специфічних ознак, які суттєво її

відрізняють від європейської практики.

- В Україні вищі навчальні заклади державної форми власності підпорядковані більше, ніж двом десяткам міністерств, комітетів і відомств.

- У нас сьогодні готують фахівців з вищою освітою за майже 100 напрямками і більше, ніж за п'ятьмастами спеціальностями, що недостатньо

балансується з потребами ринку праці і відрізняє вітчизняну систему від кращих світових систем вищої освіти, де їх приблизно удвічі менше, вони більш укрупнені й універсальні.

-Сектор вищої освіти в Україні, на відміну від європейських країн, не виконує роль лідера у проведенні наукових досліджень, які є основою університетської підготовки, що призвело до другорядності університетської науки як у системі державних пріоритетів (витрати з державного бюджету на одного науковця системи вищої освіти майже утричі менші, ніж у системі академічної науки), так і в принципах її фінансування.

-Система наукових ступенів і перелік наукових спеціальностей утруднює розпізнання та знижує мобільність вітчизняних викладачів і науковців у Європі.

- Неадекватно до європейської практики діють коледжі, технікуми і училища, які штучно було віднесено до системи вищої освіти;

- Наявна законодавча і нормативна база (що є матеріалізацією кредиту довіри з боку держави і суспільства до розпорядників коштів державного бюджету) забезпечує значно нижчий від середньоєвропейського рівень автономії вищих навчальних закладів у питаннях фінансової самостійності, структури і обсягів підготовки фахівців із вищою освітою.

-Вітчизняні часові терміни навчання (сумарного академічного навантаження) породжують проблему із визнанням документів про загальну середню і вищу освіту європейськими навчальними закладами.

Шляхи розв'язання зазначених проблем неодноразово обговорювалися. Маю на увазі засідання Колегії Міністерства освіти і науки, Президії Академії педагогічних наук, ряд науково-практичних конференцій, проведених вищими навчальними закладами, науковими установами Академії тощо.

Аналіз підсумкових документів названих науково-практичних форумів, результатів наукових досліджень, виконаних в АПН України та вищих навчальних закладах, дозволяє констатувати, що інноваційні процеси в системі вищої освіти мають спрямовуватися на:

- Формування державної системи ступеневої підготовки фахівців, що неодмінно передбачає передачу відомчих вищих навчальних закладів у підпорядкування Міністерству освіти і науки України, впорядкування і стандартизацію системи вищої освіти, створення навчально-науково-виробничих комплексів з навчальних закладів III – IV та I – II рівнів акредитації, інтеграцію їх освітніх програм.

- Перегляд нині чинних концептуальних підходів до розробки стандартів вищої освіти з метою пропорційного відображення у них вимог до фактологічної і особистісної компонент професійної підготовки.

- Запровадження соціально-економічних та психолого-педагогічних критеріїв ефективності діяльності ВНЗ, необхідних для розрахунку

В изобразительном искусстве для передачи впечатления движения художники пользуются различными приемами. Один из них эффект – стробоскопический, при котором воспроизводятся идущие следом друг за другом изображения.

Чувство восприятия пространства, ощущения цвета развивается в процессе жизни художника, впрочем, как и закономерности пространственного смешения цветов.

«Говоря о смешении цветов, необходимо пояснить, как производится это «смешение». Здесь надо сразу же заметить, что нельзя путать смешение цветов со смешением красок на палитре. Правда, иногда смешением красок на палитре мы получаем результат, сходный с результатом смешения цветов в науке цветового зрения» [4, с. 114]

Явление смешения цветов в один общий цвет хорошо наблюдается при быстром вращении цветового круга.

Интерес представляет явление цветового контраста, который заключается в том, что любой цвет на фоне более светлых темнеет. Примером может послужить картина В.А. Серова «Девушка, освещенная солнцем».

«Находясь в окружении более темных цветов картины, особенно около темного ствола дерева, цвет кофточки кажется более светлым» [4, с. 121]

В данном случае художнику оказывает помощь знание явления цветового контраста, которым он руководствуется, как и многие художники в своем творчестве.

В трехкомпонентной теории, которая впервые высказана великим ученым Ломоносовым сообщается о расположении в сетчатке трех воспринимающих аппаратов «...раздражение первого из которых вызывает ощущение красного цвета, раздражение второго – синего цвета и третьего – ощущение зеленого цвета. В обычных условиях зрительно воспринимаемый цвет возбуждает сразу три или два аппарата одновременно...» [4, с. 114]

Хотелось бы особо остановиться на проблеме выработки у студента методически верного подхода и даже привычки работать над композицией последовательно.

К этому относится: вынашивание идеи, замысла, поиск сюжета и смысловой нагрузки, композиционное построение, сюжетно-композиционный центр, накопление натурального, иконографического материала, ведение дневника и альбома для зарисовок, где бы разрабатывался типаж персонажей композиции: образы, позы, жесты. Создание среды, пространства (интерьер или экстерьер), нахождение выразительных художественных средств в форме эскизов; уточнение отдельных деталей композиции, выполняемых различными техническими материалами; выполнение картона; создание законченного композиционного эскиза.

Проблема формирования композиционных способностей – основная цель будущего профессионала, требующая постоянной внутренней работы «над собой», где восприятие, ощущение цвета, зрительная память, образное мышление являются основополагающими.

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших изысканий представлены в следующем: ощущение – это знание об отдельных свойствах и

композиції.

Сложность заключается в самой структуре композиционных способностей, которые складываются из таких компонентов, как эстетическое отношение к действительности, художественный вкус, творческое воображение, восприятие и ощущение цвета, зрительная память, образное мышление и другое.

Анализ последних исследований акцентируется на учебных пособиях, содержащих современную точку зрения на декоративно-прикладное и изобразительное искусство: Варва Л.В., Беляева С.Е. и другие.

Значительный вклад в решение данной проблемы внесли такие выдающиеся ученые, как В.И. Кириенко, А.Г. Ковалев, Е.И. Игнатьев, В.С. Кузин, Н.Н. Ростовцев, Т.С. Комарова, А.С. Пучков, А.В. Триселев, А.Е. Терентьев, С.Е. Игнатьев, Н.А. Коротков, В.П. Зинченко и другие педагоги.

Книга «Психология живописи» В.С. Кузина предназначена для профессиональной подготовки специалистов изобразительного искусства, где автор раскрывает такие понятия психологии, как ощущение, восприятие, память, мышление, речь, воображение, способности.

Изложение основного материала. Важным аспектом в саморегуляции будущего специалиста является адекватное оценивание собственных композиционных качеств, где познавательные процессы играют важную роль.

«Восприятие – это процесс отражения предметов и явлений действительности в многообразии их свойств и сторон, непосредственно действующих на органы чувств» [4, с. 126]

С древних времен временные изменения в природе и в жизни людей были отражены в изобразительном искусстве.

Многих ученых интересовал процесс развития зрительной памяти, так как развитие памяти относится к воспитанию ума и воли.

«В зависимости от содержания запоминаемого материала, от степени участия тех или иных анализаторов в процессе запоминания и воспроизведения различают следующие виды памяти: зрительный, слуховой, двигательный и смешанный (зрительно-слуховой, зрительно-двигательный, слухо-двигательный и т.д.)» [4, с. 175]

В едином произведении, состоящем из ряда сюжетов, может быть раскрыта целая картина происхождения мира.

Таким примером передачи временных отношений в декоративно-прикладном искусстве скифов может служить знаменитая золотая пектораль (нагрудное украшение) из скифского кургана в Украине.

«Содержание пекторали необычайно сложно – оно представляет перед нами как философская поэма о жизни и представлениях людей того времени. Пектораль представляет собой цельную трехчастную композицию, отражающую примитивные представления индоиранских племен, к которым принадлежат скифы...» [4, с. 127]

Из наиболее распространенных приемов наглядного изображения в живописи, графике временных отношений являются триптихи, т.е. три художественных произведения, объединенных единой темой, которая развивается в определенном времени.

собівартості продукуюваної ними одиниці професійних знань та умінь, у зв'язку з удосконаленням системи їх ліцензування, атестації та акредитації, забезпечення доступу до результатів моніторингу їх освітньої діяльності, модернізації інших компонентів економіко-управлінських детермінант розвитку системи вищої освіти.

- Запровадження системи вимірювання навчальних досягнень студентів, що органічно поєднувала б особистісні показники та їх фахові знання і уміння (на репродуктивному і продуктивному рівнях) і базувалася на виробничих вимогах до академічних результатів.

- Розробку законодавчо-нормативного забезпечення диференціації системи вищої освіти.

- Створення державного науково-освітнього інформаційного простору, що забезпечить необхідні умови для широкого впровадження дистанційної форми навчання, наукової дискусії, сприятиме підвищенню ефективності самостійної навчальної і наукової діяльності студентів.

Наріжним каменем трансформаційних змін у контексті Болонського процесу є неухильне дотримання принципів збереження цілісності системи вищої освіти, поетапності запровадження освітніх інновацій та врахування особливостей, пов'язаних з її національною самобутністю. Обираючи загальноєвропейські освітні цінності у визначенні стратегічних орієнтирів модернізації системи вищої освіти, Україна тим самим визнає право кожного індивіда на отримання істинних, що відповідають суспільним та індивідуальним запитам, знань, здобуття освітнього рівня, адекватного його інтелектуально-творчому потенціалу.

Тому, модернізуючи навчально-виховний процес у ВНЗ відповідно до стратегічних орієнтирів трансформації системи вищої освіти, нам потрібно розв'язати низку питань, об'єднаних навколо механізмів пізнавальної діяльності, проблем рівності та свободи в освіті, які, в свою чергу, фокусуються на проблемі творчого розвитку особистості.

Тривалий час дотримувались тієї думки, що високий інтелект індивіда є запорукою того, що він залишить після себе помітний слід у формі нововведень чи організаційних змін. З часом з'ясувалось, що інтелектуальні здібності відповідають за виконання пізнавальних функцій; для продуктивної діяльності їх недостатньо, вони мають бути доповнені творчими здібностями. Отримані результати кардинально вплинули на освітню парадигму вищої школи. Незабаром той час, коли теоретичні положення, що впливають з нової освітньої парадигми, матеріалізуються в навчально-виховному процесі шляхом залучення студентів до розв'язання посильних творчих завдань, заохочення у них творчого підходу до розв'язання проблем (пропагування оригінальних розв'язків тривіальних завдань), що веде до розвитку творчого потенціалу студентів та формування умінь його практично використовувати поряд із засвоєнням ними певної суми фактів та практичних умінь, розвитком пам'яті, логічного мислення тощо.

Розвиток творчих здібностей має стати одним з принципів організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Відкинувши дискусії щодо того, чи всі студенти наділені творчими здібностями й можуть за

сприятливих умов розвинути їх до рівня, необхідного для розв'язання завдань, що супроводжується отриманням об'єктивної новизни, навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах потрібно підпорядковувати розвиткові їхнього творчого потенціалу. Орієнтація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах на розвиток творчих здібностей відповідає інтересам студентів, держави та людського суспільства в цілому.

Зрештою залучення студентів до творчої діяльності позначається на реалізації одвічного родового прагнення людини бути вільною. В нашому випадку вільною у виборі змісту, організаційних форм, методів свого навчання тощо. Тривалий час як ідеологічна догма слугувала теза, згідно з якою свобода отожднюється з пізнаною необхідністю. Нові філософські парадигми усвідомлення суті буття спростували зазначений утилітарний підхід і підводять під концепцію свободи творче підґрунтя. Згідно з ними без творчості немає свободи, як без свободи немає продуктивної творчості. Водночас свобода в навчально-виховному процесі – це наріжний камінь демократичної освітньої політики. Тому будь-яка педагогічна система, що базується на засадах гуманізму і зорієнтована передусім на потреби особистості, має передбачати сукупність шляхів і засобів, націлених на розвиток творчих здібностей студентів.

Нам конче потрібно модернізувати систему вищої освіти, трансформувати її в контексті вироблених європейських орієнтирів. При цьому, наскільки це можливо, зберегти її національну самобутність. Загалом у документах, що регламентують модернізаційні зміни у вищій школі та створення Зони європейської вищої освіти, наголошується, що для того аби будувати свою діяльність на спільних ознаках і розглядати розмаїття як надбання, а не як мотив для невизнання, ВНЗ мають піти шляхом достатнього самообмеження для забезпечення мінімального рівня узгодженості та інтеграції, щоб їхні зусилля на шляху зближення не зазнали краху через надмірну невідповідність та розбіжності. У зв'язку зі сказаним можливі два шляхи. Перший – національне ми розглядаємо як надбудову стосовно загальноєвропейського базису. Другий – ми активно пропагуємо дійсні здобутки вітчизняної системи вищої освіти, тим самим шукаємо нішу для окремих її елементів у загальноєвропейському фундаменті модернізаційних змін.

Подано до редакції 21.04.2008

«психологический механизм формирования профилактического эффекта».

Резюме. Дана робота розкриває герменевтичні принципи пояснення психологічної моделі формування профілактичного ефекту. Обґрунтовані структурні компоненти, що дозволяють описати появу мотиваційного конфлікту при формуванні поведінки людини

Summary. This work proposes principles of Interpretation of explanation of psychological model of appearance of prophylactic effect and structural components which allow to describe appearance of motivational conflict in education from the conduct of man

Литература

1. Медведева Г. П. Этика социальной работы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 208 с.
2. Методика и технологии работы социального педагога / под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М.: «Академия», 2004. – 192 с.
3. Никитина Н.И., Глухова М.Ф. Методика и технологии работы социального педагога. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 399 с. – 51-52.
4. Социальная педагогика: Курс лекций/ Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
5. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
6. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 160 с.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов / Под ред. В.А. Сластенина – 4-е изд., доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 200 с.
8. Ильин Е.П. Мотивы и мотивация – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
9. Чударовский Ю.В. Юридическая психология. – М.: Новый юрист, 1998. – 488 с.
10. Лазарев Ф.В., Трофимова М.К. философия. Учебное пособие. – Симферополь: СОНАБ, 1999. – 352 с.
11. Кузнецов В.Г. Герменевтика и ее путь от конкретной методики до философского направления. М.: Знание 1984. – 56 с.
12. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 1984 г. – 360 с.
13. Маклаков А.Г. Общая психология. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 582 с.
14. Фейгенберг И.М., Иванников В.А.. Вероятностное прогнозирование и преднастройка к движениям. – М. 1987г.,
15. Нормальная физиология М.: Курс физиологии функциональных систем/под ред. К.В. Судакова. – М.: Медицинское информационное агентство, 1999. – 718с.

Подано до редакції 14.04.2008

УДК 371

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ И ОЩУЩЕНИЯ ЦВЕТА У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КОМПОЗИЦИИ

Шачкова Эльвира Вадимовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ИЗО и дизайна
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Проблема развития восприятия и ощущения цвета у студентов в процессе обучения композиции одна из актуальных.

В настоящее время еще не найден универсальный метод развития композиционных способностей у студентов, хотя и многое уже сделано в этой области.

Целью статьи является раскрытие специфики познавательных процессов: ощущения, восприятия, памяти и их значение в процессе преподавания

ситуации не приводит к ухудшению психоэмоционального фона. Как правило, в данном случае существует большая вероятность совершения привопрального деяния. Например, тезис «незнание закона не освобождает от ответственности» является прямым следствием правонарушений, совершенных после оценки наличной ситуации, при которой результат вероятностного прогнозирования носил «нейтральный» характер. В данном случае не будет наблюдаться «профилактического эффекта» т.е. вероятность осуществления привопрального деяния будет достаточно велика.

Если в результате процесса вероятностного прогнозирования, какие либо потребности войдут в противоречие друг с другом, то это приведёт к появлению негативного эмоционального состояния, что будет свидетельствовать о наличии внутриличностного конфликта. Так, фрустрация «социальных» потребностей, в пользу «моральных» (например, угрызения совести после совершения привопрального проступка), может привести к изменению внутреннего гомеостаза и фрустрацию «витальных» потребностей (например, наличие психосоматических болезней, имеющих социальную основу).

Очевидно, что для ослабления противоречия, человеку придётся планировать свою деятельность с учётом удовлетворения всех типов потребностей, выделяя из них наиболее значимую. В любом случае, человек будет поступать не импульсивно или «стереотипно», а осознано. В целом, данное будет характеризовать проявление собственно «профилактического эффекта». В психопрофилактическом плане появление внутриличностного конфликта выделяет значимую группу мотиваторов, которые и определяют тенденциозность процесса восприятия наличной ситуации. По нашему мнению данная тенденциозность восприятия позволяет раскрыть психологический механизм проявления «психопрофилактического эффекта», который мы сформулируем как «тенденциозность восприятия потенциально-привопральной ситуации», с опорой на «предметные», «витальные», «социальные» и «моральные» мотивационные вектора в прогнозировании предстоящей деятельности.

Таким образом, очевидно, чтобы помимо крайних структурных категорий, описанных ранее, для понимания сущности появления «профилактического эффекта» в своих смысловых рассуждениях необходимо апеллировать к таким структурным конструктам как: «вероятностное прогнозирование», «мотивационный конфликт», «мнемические образы-эталон» (предметные, витальные, социальные, моральные), «психологический механизм проявления профилактического эффекта».

Вывод: Сказанное выше свидетельствует о том, что применение герменевтический принцип позволяет решить проблему понимания сущности появления «профилактического эффекта». В рамках герменевтических принцип модель формирования «профилактического эффекта» должна содержать следующие структурные семантические единицы: а) «потенциально-привопральное состояние внешней среды»; б) «профилактический эффект»; в) «мнемические образы-эталон»; г) «вероятностное прогнозирование»; д) «мотивационный конфликт»; е)

УДК: 378.01+378.1+378.03+378.4

РОЗВИТОК НАСТАНОВИ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОУСВІДОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

*Завалевська Олена Василівна
аспірантка кафедри педагогіки
ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, м. Одеса*

В умовах сучасної дійсності набувають особливого значення концептуальні положення модернізації вітчизняної системи вищої інженерної освіти згідно з Болонською декларацією, оскільки її інтеграція в європейській соціокультурний і освітній простір потребує значного підвищення ефективності навчально-виховного процесу, зокрема в напрямку формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів, які повинні володіти не тільки конкурентноздатним трудовим ресурсом, але і перспективним трудовим потенціалом. Ставлення до обраної професії, вміння побачити її зі сторони та себе в ній – грає велику роль в становленні студента як професіонала.

Сучасному ринкові праці потрібні спеціалісти високого професіоналізму, на основі використання внутрішнього потенціалу, професійної мобільності. Від розв'язання проблеми професійного самоусвідомлення студентів значною мірою залежить підготовка майбутніх фахівців. Оскільки сучасна молодь живе в умовах підвищеного інформаційного середовища, то завданням системи освіти буде навчити жити її в цьому середовищі, створити умови для неперервної освіти.

Метою статі є висвітлення шляхів розвитку настанови на формування професійного самоусвідомлення студентів у процесі вивчення технічних дисциплін як необхідної складової його професійного зростання.

Умовою успішного навчання є розвиток здібностей майбутнього фахівця; забезпечення можливостей ефективної самоосвіти.

Проблемі підготовки молодих фахівців до участі в суспільному виробництві, до свідомої трудової діяльності в нових умовах приділяли увагу такі вчені як О. Андрус, О. Вітківська, Б. Динамов, Д. Чернілевський та ін.

На нашу думку, сформоване професійне самоусвідомлення дає можливість молодому фахівцеві стати конкурентоспроможною особистістю в умовах сучасного ринку, який орієнтується на високу якість результатів праці.

Професійне самоусвідомлення набуває важливого значення для професійного становлення майбутнього інженера і має свій специфічний професійний зміст, який включає сукупність професійних знань, вмінь і навичок з фахових та фундаментальних дисциплін, зокрема рівня власної професійної майстерності, знання умов професійного самовдосконалення.

Таким чином, підготовка майбутнього фахівця вимагає формування в нього психологічної готовності до праці, набуття професійних знань, вмінь і навичок, які є складовими моделі спеціаліста (С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Линенко, Н. Ничкало, В. Семиченко та ін.).

Де, ми визначаємо професійне самоусвідомлення як усвідомлення себе в професійній діяльності, оцінка себе як фахівця (задоволення або

незадоволеність результатами своєї професійної роботи), а також побудування своєї поведінки, дій у розв'язанні професійних задач.

Тому в нашому дослідженні в якості педагогічної умови формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів ми розглядали розвиток настанови на професійне самоусвідомлення.

Поняття настанови достатньо багатозначно за своїм змістом. Цьому явищу присвячена велика кількість експериментальних досліджень. Розробкою даного аспекту займалися багато психологів, які розглядали настанову як готовність до певного сприйняття ситуації і реагування на неї (П. Анохін, О. Асмолов, О. Бодальов, В. Норакидзе, О. Петровській, А. Прангишвілі, Д. Узнадзе та ін.).

Як відомо, настанова є механізмом регуляції діяльності та її функція, яка виявляється у формі спрямованості на рішення певних задач, це стан мобілізованої, готовності до дії, обумовлений наявністю у суб'єкта потреби і відповідними умовами її задоволення [7].

Теорія настанови широко розроблена Д. Узнадзе і його школою, який розглядав настанову як готовність суб'єкта до сприйняття майбутніх подій і здійснення дій, які основою його доцільної виборчої активності.

Д. Узнадзе експериментально виявив і обґрунтував декілька видів настанови: нефіксована (яка виникає під впливом зовнішніх чинників, при цьому, у випробовуваних відсутня певна настанова, по відношенню до конкретної ситуації); дифузна (характеризується недиференційованим і неіндивідуальним станом; початкова фаза формування настанови); фіксована (це міцна настанова, що характеризується сильною здібністю до актуалізації, яка виникає при повторенні відповідного подразника) [6].

Настанова забезпечує стійкий і цілеспрямований характер протікання діяльності, служить засобом її стабілізації і розвитку в заданому напрямі.

Серйозне обґрунтування і використання поняття «настанови» в соціальних науках було дане У. Томасом і Ф. Знанієцьким. Вони вважають, що це психічний стан людини, який визначає як реальну, так і потенційну поведінку особистості [5].

В результаті життєвого досвіду людини створюється деякий специфічний стан, який не піддається характеристиці як яке-небудь явище свідомості. Особливістю цього стану є те, що він передуює появі певних фактів свідомості. Цей стан – настанова суб'єкта, явище, яке, не будучи свідомим, все ж таки представляє своєрідну тенденцію до певного змісту свідомості. По-перше, це не частковий зміст свідомості, не ізольований психічний зміст, що протиставив іншому змісту свідомості і вступаючи з ними у взаємини, а деякий цілісний стан суб'єкта; по-друге, це не просто який-небудь із змісту його психічного життя, а момент її динамічної визначеності. І, нарешті, це цілісна спрямованість його в певну сторону на певну активність.

Таким чином, можна визначити настанову як неусвідомлювану особистістю готовність діяти певним чином, що веде до побудови або зміни способу і характеру поведінки, сприйняття і спілкування. Вона діє на рівні несвідомого, але формується багато в чому цілком свідомо.

конструктов внешней среды как противоправных.

«Витальные» образы-эталоны содержат гомеостатические показатели внутренней среды человека. Включение «витальных» образов-эталонов процесс вероятностного прогнозирования приведёт к сравнению поступающей информации, с физиологическими ресурсами человека. Этот процесс может быть прямым и вероятностным. При прямом процессе – информация, которая поступает из внешней среды, мгновенно будет влиять на информацию, которая поступает из внутренней среды. При вероятностном процессе поступающая информация будет обработана в «механизме вероятностного прогнозирования».

Данный механизм представляет собой когнитивную, способность человека предвосхищать предстоящие события, анализируя поступающую и имеющуюся у него информацию. Особенностью прогнозирования является то, что он может менять психоэмоциональное состояние человека, в зависимости от сделанных выводов. Судить о значимости поступающей информации, возможно только через изменения эмоционального фона [13, 14].

Результатом процесса обработки информации, будет сделано предположение о том, каким образом могут измениться внутреннее физиологическое состояние под воздействием внешней среды.

Применительно к сфере профилактики правонарушений» данный фактор, будет носить как «случайный» так и «основополагающий» характер. «Случайный» характер будет при условии актуализации жизненно-важных биологических потребностей человека, когда будет стремиться выжить в возникшей ситуации. Так, в юриспруденции, правонарушения которые были совершены, в состоянии удовлетворения потребности в выживании категоризированы как состояния «необходимой обороны», «крайней необходимости», «аффекта» и др. [15].

По нашему мнению, данный фактор будет основополагающим при условии наличия в памяти знаний (образов-эталонов), показывающих возможность изменения внутреннего биологического состояния в случае практической реализации противоправных действий. Например: совершение противоправного деяния, кражи, может привести к тому, что субъекта осудят, он попадёт в тюрьму, данное приведёт к изменению социального статуса человека, как следствие нахождение в тюрьме и фрустрация социальных потребностей приведёт к ухудшению состояния здоровья.

«Социальные» образы эталоны показывают содержание социальных взглядов человека на мир, свой статус в социуме, готовность действовать по отношению к объектам имеющих социально-личностный смысл, «стереотипам поведения» по отношению к различным социальным объектам, референтно-значимые установки личности и др.

«Моральные» образы-эталоны показывает наличие сформированных моральных норм и установок поведения.

Включение «предметных», «витальных», «социальных» и «моральных» образов-эталонов, в различных пропорциях и частях, процесс вероятностного прогнозирования, может «нейтральный» и «конфликтный» характер.

«Нейтральное» восприятие потенциально-противоправной наличной

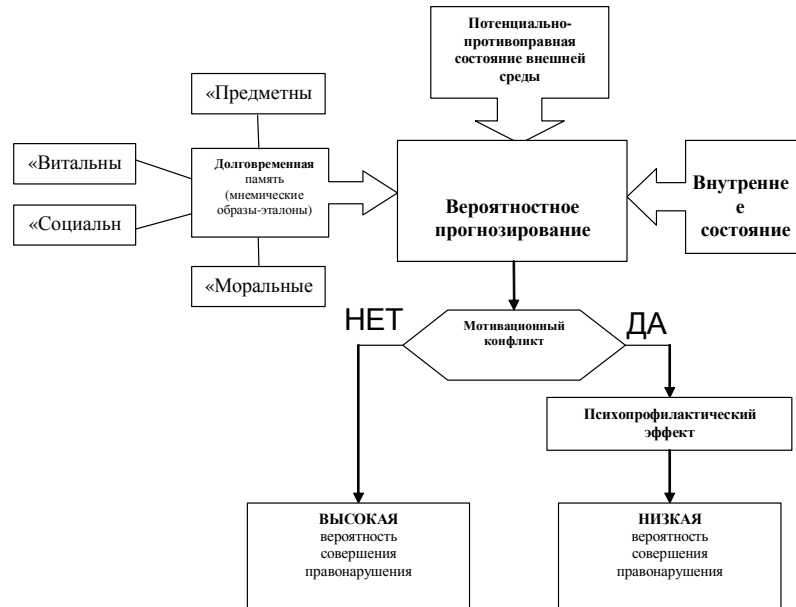


Рис.1 Модель формирования профилактического эффекта

Мы полагаем что конечным основным структурным компонентом модели будет «профилактический эффект». Под «профилактическим эффектом» мы понимаем измененное, в результате оценки наличной ситуации, психоэмоциональное состояние субъекта, характеризующееся появлением внутриличностного мотивационного конфликта, который будет детерминировать дальнейший процесс формирования паттернов планируемого поведения.

Герменевтические категории выделения смысла в показанном конструкте предполагаю структурную детализацию конструктов, составляющих динамический процесс формирования «профилактического эффекта».

В процессе субъективной категоризации воспринимаемой информации актуализируется предыдущий опыт, составляются и проверяются гипотезы, объекты и события классифицируются и относятся к той или другой категории. Данные категории условно можно разделить на три группы образов-эталонов: «предметные», «витальные», «социальные» и «смысловые». В целом указанные группы являются фиксированными в памяти мотиваторами потребностей человека.

«Предметные» образы-эталоны показывают соответствие воспринимаемого предмета или события, с образом-эталонем хранящимся в памяти субъекта. В рамках описываемой «модели», нас будет интересовать такие субъективные знания и опыт позволяющего произвести категоризацию

Проанализувавши, професійні настанови як систему орієнтацій суб'єкта професійного розвитку на соціальні вимоги до професійної діяльності, психологічну готовність до рішення специфічно вікових завдань входження в світ професії, а також які виражають собою особистісну активність суб'єкта діяльності і відносяться до смислових настанов, що виникають в ході загального і професійного розвитку. Ми зробили висновки, що важливу роль при реалізації настанов в професійній поведінці грають прогнозування суб'єктом професійного розвитку успішності (або неуспішності) своїх спроб професійної інтеграції з соціумом, з одного боку, і оцінка їм своїх цінностей, з іншого.

Після розвитку настанови на професійне самоусвідомлення у студентів виникає тенденція дії в певному напрямі, їхня поведінка здійснюється на її основі.

Розвиток настанови на професійну діяльність впливає на відношення майбутнього фахівця до своєї професії. Від того, наскільки ця настанова зафіксована і є динамічною залежатиме прогрес в професійній сфері майбутнього спеціаліста.

Аналіз теоретичних джерел дозволяє нам стверджувати, що настанови виконують наступні функції:

- ціннісно-експресивну – впливає на формування ідентичності особистості, що визначає наші уявлення про себе і допомагає нам виразити найглибші переконання;
- захисту Я – затвердження будь-якого передчуття або думки, несумісної з внутрішніми конфліктами і тривогами, захист індивідуума від усвідомлення наявності конфлікту;
- пізнавальну – відчуття розуміння навколишнього світу і можливості ним управляти, тобто знання;
- соціально-регулятивну адаптацію – функція, виявляє можливість включитися в значущі групи і ситуації;
- інструментальну (адаптивну, утилітарну) – вироблення позитивної настанови відносно тих об'єктів, які можуть сприяти задоволенню потреб, бажань і негативної – до об'єктів, що перешкоджають досягненню бажаного, викликає фрустрацію, а також інші небажані наслідки [6].

Так, настанова на професійну діяльність в значній мірі формується в процесі навчання у вищому технічному закладі: при вивченні професійної літератури, на лекційних і семінарських заняттях, в процесі професійної практики, де означені настанови не тільки формуються, але і закріплюються безпосередньо на базі актуальної потреби (професійна діяльність) і ситуації її задоволення (професійні ситуації).

Аналіз суб'єктом нового змісту про суть професіоналізму з подальшим заломленням його на практиці веде до вдосконалення, розвитку у суб'єкта настанов і потреби в професійній діяльності, народженню, формуванню нових, складніших настанов і потреб, сприяючи тим самим вдосконаленню особистості, її повнішому самовизначенню, самореалізації. Знання про професіоналізм трансформуються в переконання, спонукаючи суб'єкта до активної творчої діяльності.

У нашому дослідженні розвиток професійної настанови на формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців технічних дисциплін ми здійснювали в три етапи: початковий, основний і завершальний.

Початковий етап розвитку професійної настанови на формування професійного самоусвідомлення був направлений на активізацію навчальної діяльності студентів. Істотним при цьому був рівень засвоєних в навчальній діяльності професійних знань, на основі яких здійснювалася суб'єктивна оцінка явищ. Де, теоретико-понятійний рівень ми розглядали як найважливішу основу розвитку професійної настанови.

Емоційні компоненти професійної настанови визначалися індивідуальними потребами, зокрема інтелектуально-когнітивними. Останні виявлялися в прагненні студента до пізнання, до правильної орієнтації, до збагачення і затвердження внутрішнього світу.

Застосування засвоєних знань та розвитку на їх базі вмінь і навичок спочатку здійснювалися в репродуктивній, відтворюючій діяльності, в ході якої студенти отримали методологічні знання про професійну діяльність.

На початковому етапі студенти набули теоретичних і практичних знань та вмінь, одержали уявлення про найбільш типові ситуації професійної діяльності, навчилися відтворювати знання та вирішувати деякі професійні задачі, користуючись відомими алгоритмами, способами і прийомами дій.

Для того, щоб розвинути професійну настанову на професійне самоусвідомлення у майбутніх фахівців, ми спробували активізувати їхню когнітивну діяльність, що можливо було тільки при міцному засвоєнні матеріалу, який вивчався. При цьому, застосування закріплених знань студентів сприяло розвитку вмінь вирішувати задачі самостійно.

Результатом діяльності на початковому етапі стало засвоєння студентами професійних знань; вміння вирішувати професійні задачі відомими методами і способами; підвищення інтересу до майбутньої професії; усвідомлення соціальної значущості професії і позитивна мотивація діяльності майбутнього фахівця.

Проте, на цьому етапі професійна настанова була ще нефіксована і недиференційована, що викликала у студента труднощі при адаптації до нових умов діяльності.

Основний етап розвитку професійної настанови на формування професійного самоусвідомлення полягав в тому, що оскільки, в студентів вже виробилася звичка та інтерес до навчальної роботи, сформувалися мотиви професійної діяльності, то на даному етапі студентам ми пропонували завдання, що відповідають їхнім можливостям та інтересам, виконання яких вимагало від них ухвалення самостійних рішень. Розвиток професійної настанови відбувався тим ефективніше, чим краще студенти справлялися із завданнями і на скільки усвідомлювали своє виконання.

Основний етап був направлений на встановлення суб'єктивних ціннісних зв'язків при засвоєнні знань та їхньому закріпленні в професійній діяльності, що привело до здійснення певних розумових дій. Такими діями в навчальному процесі були: оцінка конкретної ситуації на основі наявних знань; доказ істинності засвоєних знань та підтвердження їх практичної доцільності;

учитывающееся при интерпретации текста ("фоновое знание"). Языковые контексты служат, как правило, для устранения многозначности выражений. Неязыковые контексты также могут устранять многозначность и, кроме того, уточняют значение структурных элементов и всего текста в целом. Пятым условием процесса понимания является учет прагматических критериев, от которых зависит употребление данного выражения. Понимание текста можно считать процессом, ограниченным рамками коммуникативной ситуации, когда происходит передача информации (диалог) от одного индивида к другому. Под прагматическими условиями необходимыми для понимания текстов, предполагаются обстоятельства, которые могли бы быть поводом для производства данного текста, определенный уровень знаний участников коммуникации, их намерения, характер коммуникативного акта (серьезное сообщение, шутка, дезинформация и пр.) [11].

По нашему мнению, используя герменевтические принципы, даёт возможность сформировать понятную для восприятия модель деятельности. Очевидно, что процесс формирования поведения носит динамический характер, в связи с чем и разработанная нами модель деятельности. Также предусматривает динамический аспект

Мы полагаем, что основными структурными семантическими единицами психологической модели будут крайние категории, иллюстрирующие начальный и этап формирования адекватного поведения и собственно результат конечный результат деятельности.

Анализ современных представлений о процессе формирования поведения (С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, А.Н. Леонтьев, Д.М. Узнадзе, П.К. Анохин К.В. Судаков Ф.Б. Березин, В.Д. Шадриков, А.А. Файзуллаев и др.) показывает, что формирование поведения является сложным динамическим процессом, который имеет развернутые временные характеристики и определяется индивидуально психологическими особенностями личности и состоит из четырех основных этапов: 1) оценки наличной ситуации; 2) программирования деятельности; 3) принятия решения; 4) инициации программы деятельности. Прохождение каждого этапа сопровождается системным взаимодействием структурно функциональных компонентов (потребностно-мотивационных, когнитивных, эмоционально волевых, коммуникативных и др.) и сопровождается преодолением внутренних конфликтов и внешних препятствий [12].

По нашему мнению первыми структурными компонентом будет воспринимаемая внешняя среда, которое, в рамках описываемой модели, мы именуем как «Потенциально-противоправное состояние внешней среды» (см. рис. 1). Сущностная характеристика данной категории заключается в способности данного состояния внешней среды вызвать такие мотивационные реакции организма, которые могут вызвать намерение совершить субъектов противоправное деяние.

(мыслимые) положения дел, исторические факты и события, знание, учитывающееся при интерпретации текста ("фонное знание"). Языковые контексты служат, как правило, для устранения многозначности выражений. Неязыковые контексты также могут устранять многозначность и, кроме того, уточняют значение структурных элементов и всего текста в целом.

Пятым условием понимания является учет прагматических критериев, от которых зависит употребление данного выражения. Понимание текста можно считать процессом, ограниченным рамками коммуникативной ситуации, когда происходит передача информации (диалог) от одного индивида к другому. Под прагматическими условиями необходимыми для понимания текстов, предполагаются обстоятельства, которые могли бы быть поводом для производства данного текста, определенный уровень знаний участников коммуникации, их намерения, характер коммуникативного акта (серьезное сообщение, шутка, дезинформация и пр.).

Учет внелингвистических факторов, мотивационных установок, бессознательных моментов, социокультурных факторов при реконструкции субъективных условий, в которых складывался объективный смысл текста, является необходимым моментом гуманитарного познания и специфицирует структуру предпонимания.

Основным средством надления смыслом непонятных знаково-символических конструкций является интерпретация, которая представляет собой достаточно свободный творческий акт. Вследствие этого герменевтический методологический стандарт характеризуется терпимостью к множественности результатов интерпретации. Интерпретация и понимание текстов обеспечиваются особыми методологическими средствами: герменевтическим кругом, вопросно-ответными методиками, контекстным методом, специальными логическими средствами, семиотическими и психологическими приемами.

Адекватный процесс понимания эпатирован и возможен при наличии нескольких условий. Первый этап процесса понимания текста связан с выявлением его синтаксической формы. На этом этапе действуют два условия понимания. Первое предполагает умение отличать грамматически правильные элементы от неправильных. Мы узнаем образования нашего языка в представляемых знаковых структурах. Здесь текст еще не предстает перед нами как система связанных предложений. Второе условие соотносится с выявлением смысла логических констант и с соотношением их употребления в данном тексте с общепринятыми нормами логики. Оба условия в совокупности составляют то, что называется логико-грамматическим владением текстом.

На втором этапе происходит выявление семантически значимых, смысловых структурных единиц и решение вопроса об их общем семантическом значении. Знание о значении структурных единиц составляет то, что является третьим условием понимания текстов.

Четвертым необходимым условием понимания является учет контекста употребления. Контексты могут быть языковыми и неязыковыми. Последними могут служить реальные положения дел, о которых идет речь, возможные (мыслимые) положения дел, исторические факты и события, знание,

спростування невірних уявлень; вироблення рішень з свідомим використанням наукових знань як істинних і корисних.

На основному етапі розвитку настанови на професійне самоусвідомлення у студентів технічних дисциплін ми використали такі види діяльності: рольові та ділові ігри, в яких був використаний пріоритет практики, а також здійснення суб'єктом пошукових дій (евристичний метод); виконували тестові і творчі завдання індивідуально та групою тощо, але особливу роль в розвитку професійної настанови у майбутніх фахівців грала їх соціально-комунікативна діяльність.

Для підвищення ефективності розвитку професійної настанови були використані наступні засоби і прийоми як: програвання ролей (ситуації, в яких виконання ролі поєднували з самопереконанням, здатність робити глибокий вплив на людей, приводячи до значних змін); аналіз професійних ситуацій; інтерпретація різних точок зору, позицій, поведінки; апеляція до думки більшості.

Результатом діяльності основного етапу був прояв студентами суб'єктної позиції, пізнавальної активності, закріплення нових прийомів, вмінь і навичків професійної діяльності. Слідством чого стало підвищення рівня розвитку мотивації досягнення успіху, рефлексії, готовності до саморозвитку. Все це дозволило перейти до наступного етапу.

На завершальному етапі розвитку і закріпленні професійної настанови на професійне самоусвідомлення майбутніх фахівців технічних дисциплін значне місце було відведено створенню ситуацій прояву настанов в поведінці студентів.

Великим значенням вироблення настанови на професійне самоусвідомлення служила для студентів професійна практика. Під її впливом настанова закріплювалася. Відношення студентів до цілей майбутньої діяльності стали важливою передумовою для відчуття відповідальності та обов'язку.

Суттєвим моментом в діяльності стала її роль в оцінці студентами власного місця в житті суспільства. Усвідомлення власної цінності, своїх здібностей, виробили такі якості, як упевненість в собі, працьовитість тощо.

На вирішальному етапі ми використовували ділові ігри, які були побудовані на діяльнісній основі, яка дозволила студентам реально освоїти і усвідомити структуру та зміст професійної діяльності.

Результатом діяльності третього етапу стало закріплення професійної настанови на формування професійного самоусвідомлення у студентів; стійкість до стимулів, що провають небажану поведінку, вміння заохочувати самого себе до позитивних змін в поведінці; наявність позитивної оцінки власної майбутньої діяльності, і як наслідок, підвищення професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців. Завдання кожного етапу було покроковою реалізацією поставленої мети – розвитку настанови на формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців технічних дисциплін.

Таким чином, розвиток виявлених настанов на професійне самоусвідомлення, з нашої точки зору, є найважливішим і реально відображує

суть процесу професійного становлення та розвитку майбутнього фахівця, насамперед, на етапі навчання у вищому технічному навчальному закладі. Бо саме сформоване професійне самоусвідомлення допомагає молодому спеціалісту стати конкурентоспроможною особистістю в сучасних умовах, який орієнтується на високу якість результатів праці.

Резюме. В статті розглядаються шляхи розвитку установки на формування професійного самоусвідомлення студентів в процесі вивчення технічних дисциплін як необхідного складового їх професійного росту.

Ключевые слова: професійне самоусвідомлення, розвиток установки.

Summary. The ways of the aim's development on the forming of the professional self-actualization of the future specialists during the study of engineering disciplines as the essential component of their professional upgrowth are considered in this article.

Keywords: professional self-actualization, aim's development.

Література

1. Большой толковый психологический словарь. / Ребер Артур (Penguin). Том 2 (П-Я): Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 560 с.
2. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное становление как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. – №1. – 2001. – С. 57 – 66.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1986. – С. 249.
5. Теория установки: функциональный и структурный подходы. – http://www.adygnet.ru/science/monograf_ioakimidi/oglavlenie.htm.
6. Узнадзе Д.Н. Теория установки. – М.: Из-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – 448 с.
7. Установка. – <http://dictionary.fio.ru/article.php?id=103120>
8. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализма // Вопросы психологии. – 2004. – №6. – С. 72-84.

Подано до редакції 14.04.2008

УДК 37.017.7.373.8(437)

ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

*Заволодько Світлана Вікторівна
старший викладач*

Національний технічний університет України «КПІ», М.Київ

На початку третього тисячоліття у теорії та практиці педагогіки змінено погляд на місце та значення естетичної культури: естетичний вимір загальнолюдської культури є невід'ємною характеристикою буття і сутності самореалізації особистості. Отже, стає зрозуміло, чому питання виховання особистості, здатної до творчого застосування набутих знань, використання власного потенціалу та з притаманним їй відчуттям художньої краси, визнане як одне з провідних завдань модернізації змісту освіти на сучасному етапі розвитку суспільства. Адаже розвиток людства відбувається за вектором "від суспільства трудящих – до суспільства творців".

Як відомо, виховання – це прилучення людини до всіх надбань і досягнень людської культури в такий спосіб, щоб вона жила у контексті

протиправного поведіння не можуть відобразити суттєві характеристики цього процесу, а відсутність загальних поглядів на природу протиправного поведіння і профілактичного в сукупності формують герменевтичну проблему т.е. проблему смислового розуміння сутності профілактичного впливу.

Розв'язання даної проблеми ми бачимо, в перших - в розробці психологічної моделі профілактичного впливу і обґрунтування умов появи «профілактичного ефекту», во вторих в обґрунтуванні герменевтичних категорій, які б дозволили створити умови для оптимізації процесу розуміння психолого-педагогічних знань в сфері профілактики правонарушень.

Изложение основного материала. Актуальность и значимость герменевтической проблематики в социальной педагогике и психологии определяется усилением интереса к связанным с нею проблемам истолкования, интерпретации и понимания в практической жизни, политике, морали, праве, искусстве, религии, коммуникативной деятельности, образовании.

В более узком смысле следует отметить, что возникновение теории социально-педагогической деятельности в целом приводит к герменевтической проблематике. Данное характеризуется: а) наличием проблемы интерпретации природы психолого-педагогических феноменов; б) наличием сложностей в организации социально-психологического исследования и переосмысления природы психолого-педагогических знаний.

В философских науках, термин "герменевтика" применяется как теория понимания и постижения смысла. Основой синтеза герменевтики является традиционная формула "понимание есть постижение смысла". В герменевтической науке принципиальным параметром является выделение условий понимания, которые образуют контекст "жизни" анализируемого текста. Этот контекст воссоздается при помощи филологической, исторической и психологической интерпретаций [10].

Процесс интерпретации текста имеет свои этапы. Первый этап процесса понимания текста связан с выявлением его синтаксической формы. На этом этапе действуют два условия понимания. Первое предполагает умение отличать грамматически правильные элементы от неправильных. Мы узнаем образования нашего языка в представляемых знаковых структурах. Здесь текст еще не предстает перед нами как система связанных предложений. Второе условие соотносится с выявлением смысла логических констант и с соотношением их употребления в данном тексте с общепринятыми нормами логики. Оба условия в совокупности составляют то, что называется логико-грамматическим владением текстом.

На втором этапе происходит выявление семантически значимых, смысловых структурных единиц и решение вопроса об их общем семантическом значении. Знание о значении структурных единиц составляет то, что является третьим условием понимания текстов.

Четвертым необходимым условием понимания является учет контекста употребления. Контексты могут быть языковыми и неязыковыми. Последними могут служить реальные положения дел, о которых идет речь, возможные

профилактическая (превенционная) деятельность, сущность которой сводится к организации мероприятий по предупреждению социальной проблемы, социального отклонения или удержания их на социально-терпимом уровне, посредством устранения или нейтрализации порождающих их причин [2, 3].

В психологической науке, проблемами профилактики занимается раздел юридической психологии - правовая психология, изучающая особенности отражения человеком правозначимых явлений. Основными проблемами данного раздела являются психологические аспекты эффективного правотворчества, психология правовой социализации личности, психология правосознания личности и общества, асоциальные стереотипы поведения.

В целом, в юридической психологии (Новик Ю.В., Васильев В.Л., Чуфаровский Ю.В. и др.) проблема профилактики правонарушений рассматривается в рамках проблемы регуляции поведения. При этом отмечается, что правосознание регулирует поведение категориями правомерности, а мораль – категориями добра и зла. При этом, в большей степени рассматривается особенности противоправного поведения лиц, совершивших преступления.

Современные авторы (М.А. Галагузова, Н.И. Никитина, Глухова М.Ф., Шакурова М.В., Василькова Ю.В., А.Ш. Рахманова, П.А. Шептенко, Г.А. Воронина, Л.Я. Олифиренко и др) организацию социально-профилактической деятельности сводится к организации мероприятий направленных в нескольких направлениях.

Первое направление – профилактика дезадаптивного поведения (школьной и социальной дезадаптации). Работа в данном направлении сводится к раннему выявлению детей группы риска, консультативно-разъяснительной работой с родителями, мобилизации воспитательного потенциала семьи, социально-педагогический патронаж [2, 3, 4, 5, 6, 7].

Второе направление – профилактика аддитивного поведения (злоупотребление одним или несколькими химическими веществами протекающее на фоне изменённого состояния сознания). В настоящее время группа применяются следующие программы: программа антинаркотического обучения (ПАО) дошкольников (Англия, США); «Ваше здоровье – 2000» (США); «Добровольны помощники» (Англия); «Эрстинский поворот» (Швеция); «Дети улиц» (Россия) и др. [2, 8]

Выделяя явление «правосознание», Чуфаровский Ю.В. показывает механизм законоисполнительного поведения, который, по его мнению, тесно связан с таким явлением как «правовая интуиция», которым является функцией интеллектуально-развитой личности, как один из аспектов положительного социального стереотипа поведения человека [9]. Очевидно, что данное утверждение не в полной мере отражает существенные механизмы, которые протекающий в психике человека при возникновении ситуации предполагающей противоправные действия.

В целом анализ литературный источников показал что в социально-педагогической практике проблема непосредственной профилактики правонарушений рассмотрена недостаточно.

Мы полагаем, что существующие взгляды на проблему профилактики

загальнолюдської культури. **Мета** даної статті полягає у дослідженні поняття естетичної культури як компонента метасистеми загальної культури особистості у парадигмі сучасної освіти Великої Британії.

Аналіз наукової літератури з педагогіки, психології, філософії, навчальних планів і програм для британських середніх спеціалізованих шкіл мистецтв дає нам підстави стверджувати, що в сучасних умовах модернізації системи шкільної освіти у Великій Британії важлива роль відводиться естетичному вихованню, яке є могутнім чинником впливу на особистість, у процесі якого формується її естетична культура. І мистецтво в усіх сучасних освітніх концепціях країн Європи (в тому числі і Британії) розглядається як універсальний чинник, який позитивно впливає на всебічний розвиток учнів, стимулює в них не тільки пізнавальні, а й креативні здібності, здатність до творчого самовираження, рефлексії та сприяє вихованню естетичної культури, яка, в свою чергу, дозволяє розглядати людину й оточуючий її світ як світ прояву універсальних і в той же час неповторних її можливостей та представити проблему естетичної діяльності людини, вивівши її за межі різноманітних видів мистецької діяльності з метою охоплення усіх видів соціокультурної діяльності. Проблема цілісності спонукає естетичну культуру відродити категорію гармонії щодо розвитку особистості.

Теоретичне обґрунтування сучасних підходів до значення різних видів мистецтв у естетичному вихованні та їх ролі у формуванні складових естетичної культури здійснено в працях таких британських науковців: В.Бейлісс (Bayliss V.), К.Белл (Bell C.), Г.Бенток (Bantock G.), П.Брінсон (Brinson P.), Брук П.(Brook P.), Д.Брунер (Bruner D.), М.Грін (Greene M.), П.Еббс (Abbs P.), Дж.Елліот (Elliot J.), П.Краузер (Crowther P.), Д.Лотон (Lawton D.), Д.Макадам (McAdam D.), Д.Найт (Knight D.), К.Пламеридж (Plummeridge Ch.), Л.Рейд (Reid L.), Рід Г.(Read H.), Р.Скратон (Scrutton R.), А.Сторр (Storr A), Тайлор Е.(Tylor E.), Р.Ватсон (Watson R.), Дж.Уеллі (Whalley G.), Я.Хантер (Hunter I.) ін.

Більшість британських дослідників освітньої сфери схилиються до думки, що на сучасному етапі розвитку суспільства самореалізація особистості можлива лише за умови естетизації усіх економічних і політичних процесів, що відбуваються в країні. Перегукуються з цією точкою зору і погляди британського педагога Ентоні Сторра на взаємозв'язок між естетизацією та індивідуалізацією виховного процесу, на єдність художньої та наукової діяльності, на природу творчого процесу. Аналізуючи природу творчого процесу у контексті проблеми розвитку та самореалізації особистості, британський вчений стверджує, що при виявленні нестандартного мислення, оригінальних відповідей вихованців педагогічний процес набуває максимально естетично-індивідуалізованого забарвлення, передбачаючи творчу самореалізацію особистості. Е.Сторр вважає, що невід'ємною рисою будь-якого творчого процесу є його орієнтація на пошук краси та гармонії. Виховання, яке переслідує поставлені цілі щодо пошуку краси та гармонії, є естетичним. Отже, сприяє формуванню естетичної культури особистості [12].

Зазначене вище дає нам підстави стверджувати, що естетизація сфер діяльності людини та естетична культура взаємопов'язані. Як стверджують

британські педагоги, естетизація усього життєвого простору людини набуває все більшого значення і разом з нею естетичне виховання підрастаючого покоління, у ході якого формується естетична культура – основа культурного розвитку особистості [10]. Її естетизація усіх сфер життєдіяльності людини, яка полягає у творчій (само)реалізації обдарувань людини, можлива за наявності у неї сформованої естетичної культури.

Отже, виховання естетичної культури особистості, орієнтація на виховання особистості з усталеним естетичним світоглядом, де в основі лежать загальнолюдські цінності та пріоритети, є однією з провідних цілей сучасної шкільної освіти Великої Британії.

Розглянемо найбільш концептуальні положення сучасних британських науковців, що лежать в основі виховання естетичної культури особистості як складової її загальної культури, як основи культурного розвитку особистості.

Для обґрунтування сутності, структури та змісту естетичної культури особистості принципово значущими є положення загальної теорії культури, де остання в широкому значенні є цілим комплексом, який включає знання, віру, мистецтво, мораль, закони, традиції та інші звички й уміння, вироблені людиною як членом суспільства. **Культура** є продуктом діяльності людини та його якісною характеристикою і одним із найцінніших здобутків суспільства, який впливає на фундаментальні процеси в ньому. У звіті Національного комітету ради з питань творчої та культурної освіти Великої Британії науковці вказують на структурний, елітарний і соціальний підходи до визначення поняття культури:

1. Структурний підхід – культура є загальним процесом інтелектуального та соціального удосконалення людини, яке прирівнюється до ідеалу культурної особистості XVI століття та отожднюється зі сферами художньої й інтелектуальної діяльності людини.

2. Елітарний підхід, беручи за основу зазначене вище, поділяє культуру на високу і масову (з позицій Західної Європи), стверджуючи, що перша має вищий соціальний статус.

3. Соціальний підхід, виходячи з соціально-антропологічної теорії, визначає культуру як соціальний спосіб буття людини [10].

Відомий британський режисер і педагог Пітер Брук виділяє три складові у загальноприйнятому терміні "культура": культура держави, культура індивідуальна та транскультура. Вчений вважає, що культура державна та культура індивідуальна мають власний потенціал і особливі досягнення і співіснують як "офіційна і неофіційна", "запланована і незапланована". Одночасно існує і третя культура – транскультура, яка виникає на межі двох інших і забезпечує контакт "між людиною і технікою, між видимим і невидимим, між різними мовами, категоріями і поколіннями" [3,с.38]. "Життя в певній культурі", зростання та навчання тому, як виживати в ній, є процесом усвідомлення і сприйняття цієї культури, що збагачує людей особливими звичками й уміннями диференціювати (розрізняти), що саме впливає на те, як люди справляються з інформацією, яку почуття "пропонують людському мозку". Людина–учасник певної культури розуміє і розпізнає усі її спонтанні прояви, що не під силу спостерігачеві цієї культури. Людина-учасник

України та шляхи вирішення проблем, що супроводжують процес освітньої трансформації в умовах кредитно-модульної системи.

Ключові слова: диверсифікація системи освіти, багаторівнева система, галузеві стандарти, кредитно-модульна система.

Резюме. В статтю рассматриваются направления модернизации высшего образования Украины и пути решения проблем, сопровождающих процесс образовательной трансформации в условиях кредитно-модульной системы.

Ключевые слова: диверсификация системы образования, многоуровневая система, отраслевые стандарты, кредитно-модульная система.

Summary. The ways of modernization the highest education in Ukraine and directions of solving problems that follow the educational transformation process are viewed in this article.

Keywords: the diversification of the educational system, the system of many levels, specific sphere standards, credit-module system.

Література

1. Андрущенко В. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2006.
2. Тези доповіді Міністра освіти і науки України С.М.Ніколаєнка на підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2006 року/ газета «Освіта України» №60 від 14.08.2006.
3. Основні напрями досліджень / Матеріали Академії педагогічних наук України, 2007.
4. Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити.- Харків: НТУ «ХП», 2004.
5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції/Уклад. М.Ф.Степко, Я.Я.Болобаш, К.М.Левківський, Ю.В.Сухарніков.-К.:Изд.,2004.
6. Гретлер А. Исследования в области образования в Европе// Перспективы.- Т.ХХІХ, 2000.
7. Гончаров С.М., Мошинський В.С. Вища освіта України і Болонський процес. – Рівне: НУВГП, 2004.
8. Болонський процес у фактах і документах/Упоряд. Степко М.Ф.,Болобаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабін І.І.-Київ-Тернопіль,2003.
9. Гайсіна Г.И. Образование как социокультурный феномен.-М.:МПГУ, Уфа:БГПУ, 2000.
10. Положення про організацію навчального процесу підготовки фахівців за кредитно-модульною системою: відповідно до наказу Міністерства освіти України, Харківський гуманітарно-педагогічний інститут, 2007.

Подано до редакції 12.04.2008

УДК 37

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ «ПРОФИЛАКТИЧЕСКОГО «ЭФФЕКТА»

Чуносов М.А.

кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет», Евпаторийский педагогический факультет

Постановка проблемы: В настоящее время, когда социальная работа стала неотъемлемой частью жизнедеятельности государства и общества, когда социальные работники были включены в политические, экономические и социальные структуры общества и общественные отношения, появилась потребность создания эффективных моделей деятельности в сфере социальной защиты населения [1].

К одним из направлений социальной защиты, социально-

та читань тощо. Мета цього співробітництва – обмін науковим і педагогічним досвідом, формування норм і правил, прийнятих у європейському культурному просторі, здатності жити в ньому без якихось обмежень[9]. Окрім цього, українські університети мають досягти такого рівня співпраці, який би дозволив видавати студенто-випускникові подвійні дипломи за відповідними напрямками й спеціальностями:

- ефективні системи менеджменту якості освітнього процесу, які включають внутрішньовузівські та зовнішні системи його оцінки в умовах системної державної підтримки[10]. Створення інфраструктури освітніх ресурсних центрів, придбання і постачання телекомунікаційних засобів та комп'ютерної техніки, розробка освітніх інформаційних ресурсів та цільова перепідготовка кадрів підтримуються у рамках міністерських цільових програм;

- тестування взагалі та комп'ютерне тестування як найбільш мобільний та оперативний вид тестування зокрема відіграють значну роль на всіх етапах оцінки якості знань та вмінь, які отримали студенти. За допомогою тестування можна визначити не тільки поточний та залишковий рівень знань та вмінь студентів, а також їх загальну здатність до участі в процесах європейської інтеграції. За останні роки тестування добре зарекомендувало себе під час проведення поточного, модульного та підсумкового контролю знань студентів у Харківському гуманітарно-педагогічному інституті, коли воно здійснювалося за допомогою технічних засобів навчання. Набутий при цьому професорсько-викладацьким складом інституту досвід указав на необхідність створення відповідних друкованих версій тестів з усіх дисциплін, які можуть використовуватися під час підготовки бакалаврів та спеціалістів усіх напрямків, де вивчається згадана дисципліна. Отже, видання таких збірників тестів на сьогодні є актуальним.

Цілком правомірно вважати сучасний етап модернізації найрадикальнішим у новітній історії української вищої освіти.

ВИСНОВКИ. Перехід до діяльній парадигми навчального процесу та широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій; необхідність включення вищої школи до системи безперервної освіти та глобальних освітніх сіток визначають задачі кардинальної педагогічної модернізації вищої освіти.

Приймаючи ці та інші інновації, вступаючи в Болонський процес, українська освіта, поза всяким сумнівом, буде все більш помітною і конкурентоздатною у європейському просторі. Поглиблюється її міжнародні зв'язки, зростає популярність українського вченого та педагога. Українська освіта стане привабливою й все більш цікавою для іноземного споживача та інвестора.

Справедливим є й інше: у контексті вимог Болонського процесу українська освіта має зберегти свою ідентичність, залишитись саме українською – сердечною, духовною та душевною, людською і людяною, народною і родинною, патріотичною і моральною в усіх загальнолюдських вимірах.

Резюме. У статті розглядаються напрямки модернізації вищої освіти

спроможна діяти (та діє) в межах стандартів цієї культури [3].

Британський педагог Деніс Лотон розглядає культуру особистості як комплекс значущих систем її розвитку:

- система раціональності;
- система комунікації;
- система вірувань;
- соціополітична система;
- економічна система;
- система субстантивно-операційних взаємодій;
- система зрілості / процесу становлення особистості;
- естетична система;
- технологічна система [7].

На думку вченого, кожна зазначена вище система має певні принципи. Так естетична система розвитку особистості базується на наступних принципах:

1. Усі люди мають і виражають естетичні мотиви (драйви – drives) та потреби.

2. Усі суспільства проявляють тенденцію щодо використання декоративних елементів для прикрасення предметів побуту у повсякденному житті.

3. Усі сучасні суспільства поступово рухаються у напрямку від цілком декоративних прикрас до створення естетичних художніх виробів та умов життєдіяльності в цілому [7, с.24].

Більшою мірою усе, заради чого варто жити людині, на думку британського педагога, радника з питань освіти Британської гуманістичної асоціації Мерилін Мейсон, втілено у культурі та творчості, які є найвищим досягненням і спрямуванням людства. І, як зазначає дослідниця, саме на культурному та творчому розвитку особистості має бути зроблений акцент британської шкільної програми з метою виховання особистості, яка буде "процвітати" (flourish) не тільки на професійній ниві, а й у всіх сферах своєї життєдіяльності. Культурний і творчий розвиток особистості впливає на формування її почуття самотності та її цінностей, визначаючи стосунки особистості зі світом, що, в свою чергу, сприяє досить очевидним соціально-економічним благам суспільства в цілому. М.Мейсон стверджує, що шкільна програма має бути націлена на розвиток особистості учня через знання та розуміння духовного, морального, соціального та культурного різномаття британського суспільства з урахуванням місцевого, національного, європейського та глобалізаційного вимірів (просторів) сучасного життя. Це заохочує учнів до оцінки людських спрямувань і досягнень у естетичній, науковій, технологічній і соціальній сферах та сприяє їх активному залученню до діяльності[9].

Британський педагог Дж. Еліот зазначає, що сучасна середня освіта має зосередити свою увагу, перш за все, на цінностях та духовному розвитку учнів, який передбачає моральний, соціальний і культурний розвиток (spiritual development = moral development + social development + cultural development) [5]. Культурний розвиток учнів, в свою чергу, передбачає усвідомлення,

розуміння і дотримання культурних традицій та здатність оцінювати і реагувати на різноманітні естетичні прояви життя, що сприяє накопиченню у них естетичного досвіду, який є першоосновою естетичної культури. Британські педагоги виокремлюють два пріоритетні аспекти культурного розвитку особистості у контексті шкільної освіти, а саме :

- 1) естетичну культуру, яка передбачає розвиток ціннісного ставлення до мистецтва, музики, танцю, літератури тощо;
- 2) полікультуру як повагу до різних культурних перспектив, що існують у сучасному світі [10].

Отже, *естетична культура* особистості як основа її духовної культури включає досвід, знання і переконання, проявляється у системі потреб особистості та передбачає розвиток ціннісного ставлення особистості до різноманітних видів мистецтв. Естетична культура проявляється в усіх видах і формах діяльності як загальний рівень духовного розвитку людини, як індивідуальні естетичні зв'язки, естетична поведінка, ментальність, організація життя і праці. В естетичній культурі саме почуття регулюють життєдіяльність людини, її творчість. Естетична культура включає знання як естетичний досвід, волю й усвідомлення естетичних і художніх цінностей не тільки певної нації, а й усього людства. На думку Дебори Найт, кожна людина завдяки естетичній культурі вивчає загальні та природні (natural) цінності, на основі яких потім відбувається розвиток її власної системи ідеалів, смаків і уявлень [4]. А Дана Арнольд позиціонує естетичну культуру як домінуючу рушійну силу, що лежить в основі самоідентичності британської нації, та через яку визначається менталітет британців [2].

Розглянемо докладніше складові, що лежать в основі поняття естетичної культури у контексті шкільної освіти Великої Британії. По-перше, це **естетичний досвід**, роль якого як змістового компоненту естетичної культури особистості у навчально-виховному процесі розглядають у своїх роботах такі британські науковці, як К.Белл, Дж.Бертон, Д.Макадам, П.Краузер, Р.Скраттон та ін. Як стверджує Роберт Скраттон, британський педагог, професор естетики, саме естетика дає відповідь на вічну проблему доцільності буття людини. Оскільки світ створений за законами краси та гармонії, то людська діяльність має підпорядковуватися цим законам. А через естетичний досвід людина усвідомлює доцільність навколишнього світу та своє місце в ньому, пізнає єдність форми і змісту, "відчуває" закони світотворення. До однієї з функціональних характеристик естетичного досвіду вчений відносить вміння прогнозувати майбутнє. Якщо особистість здатна оцінювати власну діяльність стосовно прекрасного абсолюту (тобто здатна передбачати, чи буде продукт її зусиль сходинкою до ідеальної картини майбутнього або спотворить ідеал), то вона є естетично вихованою, тобто вона є особистістю з вихованою естетичною культурою [11].

На думку британського педагога Данієля Макадама, певні характеристики виокремлюють естетичний досвід людини, який є сферою найчистішого і найвитонченішого почуття людини: він є певним естетичним задоволенням, вправлінням і культивуванням естетичних почуттів, які саме у задоволенні набувають найповнішого та найдовершенішого розвитку[8].

результатів навчання не у вигляді тимчасових затрат, які вимагаються для засвоєння тієї чи іншої освітньої програми, а у термінах кредитів (залікових одиницях), прив'язаних до досягнутих результатів у вигляді набору компетенцій, що формуються на основі відповідної освітньої програми. Для цього необхідно мати єдині вимоги до різноманітних кваліфікацій, розробити систему прозорих рівневих стандартів.

Лібералізація державних освітніх стандартів та збільшення академічних свобод при формуванні та реалізації освітніх програм мають супроводжуватися новими механізмами, які забезпечують прозорість отриманої освіти, підвищення її якості та контроль якості навчання, що зазначено як одна з найважливіших вимог Болонського процесу[8], а також студентську мобільність. Такими механізмами, що формуються і вже сформовані у вищій школі є:

- кредитно-модульна система організації навчального процесу, що включає оцінку трудомісткості навчання в залікових одиницях (кредитах), реалізацію нелінійної («асинхронної») схеми навчального процесу з відносною свободою вибору навчальних дисциплін. Набутий досвід практичного використання вищими закладами освіти всіляких систем заліку результатів навчання та досвід аналітичних розробок відбору цих систем і їх адаптації до чинних норм системи вищої професійної освіти свідчать, що процес уведення системи залікових одиниць не можна зводити до механічної заміни академічної години на залікову одиницю як міру витрат праці. Систему залікових одиниць нині використовує ряд вищих навчальних закладів як один із засобів уведення нелінійної організації навчального процесу, переходу до систем неперервної освіти, вирішення питань академічної мобільності й визнання результатів навчання у рамках обмінів з університетами інших країн. Уведення системи залікових одиниць передбачає суттєві зміни в організації навчального процесу й певну реструктуризацію його змісту. Уводячи систему залікових одиниць, треба так перебудувати організацію навчального процесу, щоб він був максимально прозорим, зокрема й результати проміжної та підсумкової атестації. Перебудова навчального процесу має бути спрямована також на підвищення свободи вибору студентом індивідуальної освітньої траєкторії[5], визначеної за індивідуальним навчальним планом; удосконалення організації й оплати праці професорсько-викладацького складу та навчально-допоміжного персоналу; стимулювання освоєння інформаційно-комп'ютерних технологій освіти; уведення модульно-рейтингової оцінки академічних успіхів студентів. Існуюча зараз система залікових одиниць являє собою не стільки механізм перерахування трудомісткості (часів у залікові одиниці), скільки інструмент планування, забезпечення і оцінки освітнього процесу з урахуванням обсягу матеріалу, що вивчається, рівня його складності й важливості для формування необхідних компетенцій випускників вищої школи. Болонський процес – це програмне, цілеспрямоване співробітництво європейських університетів, інститутів, шкіл, центрів. Певний досвід такого співробітництва існує і в Україні. Однак, сьогодні потрібен інший рівень: активний обмін студентами і викладачами, навчання студентів у зарубіжних вузах, проведення спільних педагогічних експериментів, наукових конференцій, літніх педагогічних шкіл

1. Диверсифікація структури і змісту вищої освіти, що полягає у різноманітні різних рівневих основних і додаткових освітніх програм[5].

На сьогодні головним чином передбачається дворівнева підготовка: бакалаврат зі строком навчання 3-4 роки, після чого можливе продовження освіти за дворічними програмами магістратури або за програмою підготовки спеціаліста (термін навчання 1-1,5 роки). Виняток становить навчання за неперервними програмами підготовки спеціалістів – медицина, архітектура, деякі інженерні спеціальності). Передбачається, що на рівні бакалавра студент отримає необхідні знання з широкого профілю(40-60 напрямків) при обмеженій підготовці до професійної діяльності, а на наступних ступенях буде здійснюватися підготовка з більш спеціалізованого сегменту у рамках напрямку, причому програми магістратури повинні включати дві рівноцінні складові: теоретичне навчання та науково-дослідну роботу.

2. Багаторівнева система, яка дає змогу оперативніше реагувати на потреби економіки і соціальної сфери, а також відповідає інтересам особистості, надаючи можливість будувати гнучкі освітні директорії[6].

З цією ж метою до багаторівневої системи треба включати положення, які розширюють коло організацій, що реалізують додаткові професійні програми, а також встановлюють новий ряд суспільно-професійної акредитації таких програм, забезпечуючи мобільність цього сектору безперервної освіти, що стрімко змінюється в умовах професійної діяльності.

Масовий перехід на систему багаторівневої освіти передбачає достатньо радикальну зміну змісту державних освітніх стандартів. Зараз ми вже бачимо перші кроки у цьому напрямку – відповідно до Листа Міністерства освіти і науки України від 22.08.07 №1/9493 про розробку нового покоління галузевих стандартів підготовки молодших спеціалістів за спеціальністю (спеціальностями) 5.01010201 «Початкове навчання». Але галузевих стандартів для «спеціаліста» та «магістра» для багатьох напрямків зовсім не існує.

На сьогодні реальний зміст стандартів - дуже детальний, регламентований за видами і часом занять виклад того, чому повинен навчитися спеціаліст («залікова одиниця»). У той же час стандарти дуже обмежено визначають задачі на «виході» і ще менше - компетенції випускників і шляхи контролю отриманих знань, умінь і навичок.

Аналіз роботи останніх років показує, що акценти у змісті стандартів мають бути зміщені радикально в напрямку до встановлення загальних і професійних компетенцій випускників та методів оцінки їх рівня підготовленості; крім того, стандарти повинні включати вимоги до умов, потрібних для досягнення необхідного рівня якості[7]. Одночасно з цим рівень регламентації освітніх програм і видів навчального процесу повинен бути знижений суттєво; інструментом, що забезпечує порівнянність і вимірність (обсяги) різних навчальних програм та оцінку навчальної роботи студента, включаючи самостійну, може слугувати система залікових одиниць (кредитів).

Зараз в Україні значна увага приділяється подальшій розробці Європейської системи перевідних кредитів (ECTS), заснованій на філософії взаємної довіри, здатності освітніх структур до гармонізації як на національному, так і на міжнародному рівнях. Мова йде про вираження

Виховання **естетичних почуттів** є темою наукових розвідок британського педагога Рекса Гібсона. Вчений стверджує, що почуття відіграють головну роль в освітньому процесі школи та мають вирішальний вплив на його результативність. Почуття є універсальні, рівноправні та повсюдні. І педагоги повинні усвідомлювати та розуміти, які почуття виникають і формуються у вихованців у ході навчально-виховного процесу. Почуття не підлягають калькулятивному вимірюванню. Вони, як правило, фокусуються на певному об'єкті, предметі, події, досвіді особистості і рідко виникають безвідносно до будь-чого. За Р.Гібсоном, саме ця властивість почуттів обумовлює можливість їх передачі, трансформації, тобто їх виховання. Виховуючи почуття, педагог повинен враховувати їх динамічність і той факт, що вони пов'язані з певним проміжком часу, вони всюди наявні, інколи завуальовані, затінені іншими проявами особистості, але завжди притаманні будь-якому виховному процесу. Британський дослідник стверджує: якщо учні активно та кооперативно залучаються до всіх проявів життя, то справжнє виховання мистецтвом, виховання почуттів стає можливим [6].

Британський педагог Пітер Еббс вважає естетичне почуття найфундаментальнішою властивістю особистості, яка притаманна людині протягом усього її життя – від самого її народження, адже немовля починає пізнавати світ естетично: через дотик, смак, запах, звук, почуття. Естетичне сприймання світу вчений визначає як "здатність почуттів сприйняти істину" [1,с.3-11]. Цікавим є те, що П.Еббс оперує поняттям "естетичний розум", який є властивістю збалансованої психіки, що сформована у гармонійному навчально-виховному процесі. Британський стверджує, що будь-яка художня діяльність базується на двох джерелах – біологічному та культурологічному. Якщо учень співає, танцює, малює і т.п., то він реалізує внутрішній чуттєвий імпульс через культурні форми, вже набуті людством, своєрідно трансформуючи їх. Кожен вид мистецтва має власне естетичне поле, яке ґрунтується на певній традиції. І художня діяльність, на думку П.Еббса, є активізацією естетичного поля. Вчений розглядає процес сприймання як поєднання евристичного з гедоністичним, тобто пізнання з насолодою. Естетичне поле має бути головним у збалансованому навчально-виховному процесі для того, щоб забезпечити гармонійне виховання творчої особистості зі сформованою естетичною культурою [1,с.6].

Таким чином, у полі уваги британських учених-педагогів перебувають проблеми становлення та (само)реалізації особистості у її найрізноманітніших естетичних проявах, що в комплексі веде до виховання естетичної культури, яка є сильним регулятором реальної поведінки особистості та цінним підґрунтям її виховання. З позицій сучасної британської педагогічної науки трактується взаємозв'язок між естетизацією усього життєвого простору людини та вихованням естетичної культури, яка є головною передумовою естетизації усіх сфер життя людини.

Процес виховання естетичної культури особистості у сучасних умовах, коли компетентісно орієнтований підхід до стандартизації шкільної освіти є досить поширеним у Великій Британії, вимагає, перш за все, формування компетентності естетичної поведінки (aesthetic behaviour competence), як її

детермінує відомий британський філософ і педагог Джон Уайт, – основи естетичної культури особистості, – яка проявляється в естетизації усього життєвого простору та підвищує можливість повної самореалізації особистості. У контексті держстандарту шкільної освіти Великої Британії, де виокремлюється естетичний вимір як вища мета освітньої програми, зазначений процес має не тільки акмеологічну та праксіологічну, а й прагматичну направленість. Це передбачає набуття учнями системи знань про художню культуру, розширення уявлень щодо естетичної сфери життєдіяльності людини; формування вмінь інтерпретувати й оцінювати твори мистецтва, аргументовано висловлювати щодо них власні судження; виховання світоглядної позиції, особистісно-ціннісного ставлення, потреби та здатності до мистецької самоосвіти, художньо-естетичного та морально-духовного самовдосконалення, а також уміння створювати художні образи та естетизація оточення [10].

Поняття «компетентність» виступає як одне з основних понять модернізації змісту сучасної освіти, так як поєднує в собі інтелектуальну складову і складову навичок результату освіти, інтегрує близькоспоріднені знання і вміння, які стосуються широких сфер культури і діяльності. Компетентність – це особливий тип організації знань відносно окремої змістовної області, пов'язаний з можливістю приймати конструктивні рішення як у вигляді оцінок, суджень, так і у вигляді програм поведінки. Британські вчені, які досліджували це поняття (Джонатан Паєн (Johnathan Payne), Джон Равен (John Raven), Джон Уайт (John White) та ін.), зазначають, що природа компетентності може проявлятися лише в органічній єдності зі спрямованістю особистості, тобто за умов глибокої особистісної зацікавленості у результативності певної діяльності.

Отже, сучасний соціальний контекст і потреби особистості сьогодення визначають потребу формування естетичної компетентності як складової естетичної культури особистості. На сучасному етапі суспільного розвитку, коли відбуваються зміни ціннісних орієнтацій та ідеалів, на перший план виходить проблема відродження духовних цінностей. І, як ніколи раніше, світ прекрасного стає необхідним для збереження не тільки цілісного внутрішнього світу особистості, а й нерідко, життя людини. В теорії та практиці педагогіки змінено погляд на місце та значення естетичного розвитку особистості. Естетична компетентність людини як здатність бачити прекрасне в докількі, насолоджуватись ним і будувати свою діяльність за законами краси визнана однією з базових компетентностей буття людини. Формування цієї компетентності зумовлене рівнем і інтенсивністю естетичних потреб та інтересів особистості, а також тим, як вона їх задовольняє. У будь-якій сфері життєдіяльності людина повинна прагнути якісного виконання своєї діяльності, найповнішого самовираження, прояву усіх своїх природних якостей, здібностей, обдарованості. Естетичні здібності (будучи основою естетичної компетентності) є комплексом перцептивних, інтелектуальних, характерологічних та естетичних якостей особистості, які надають їй можливість проявляти себе у будь-якій діяльності як естетично творча особистість. Одна з основних задач естетичної діяльності полягає у тому, щоб

У широкому плані стратегія розвитку вищої освіти повинна формуватися не тільки виходячи із уявлення про неї як про виробника освітніх та інших продуктів – вищу школу необхідно розглядати як творче середовище, соціокультурна функція якого полягає у відтворенні знань і цінностей, створенні концепцій, теорій, методологій/технологій, інформації. У науково-дослідницькому процесі реалізуються не стільки відносини «виробник – споживач послуги», скільки відносини професійного співробітництва, результатом якого є новий рівень професійної компетентності його співучасників, а також множина суспільно важливих інтелектуальних продуктів[3]. Розглядаючи сферу вищої освіти як сукупну освітню діяльність, що проходить у спеціалізованому творчому середовищі, потрібно включати наступні питання у їх взаємозв'язку: зміст освіти (гуманізація, фундаменталізація, міжпредметність, інтегративність, креативність); удосконалення педагогічних, у тому числі інформаційних технологій; розвиток наукової та інноваційної діяльності; гармонізація відносин вузів із суспільством та державою; демократизація всередині вузівського життя; структурні зміни та інституціональні перетворення; ефективний менеджмент; активне міжнародне співробітництво.

Усвідомленню серйозних недоліків першої сформульованої концепції модернізації та офіційному визнанню необхідності її змістовного доповнення мірами по вдосконаленню змісту та структури освітніх програм, педагогічних технологій, менеджменту якості освітнього процесу сприяло приєднання України до Болонського процесу і прийняття нашою країною обов'язків провести необхідні перетворення у контексті євроінтеграції. В освітньому співтоваристві признаються як цілі Болонського процесу (еквівалентність і визнання дипломів і кваліфікацій, забезпечення мобільності студентів і персоналу, ріст автономії та конкурентоспроможності завдяки інтеграції інтелектуального потенціалу), так і методи їх досягнення (двоступенева архітектура ступенів, використання кредитної системи, створення адекватних процедур акредитації, нові додатки до дипломів)[4]. Усе перераховане робить реформаторські зусилля більш осмисленими.

За цих умов необхідність формування освітньої політики (а не тільки розрізненого набору заходів по модернізації) обумовила значне розширення спектру проблем, що розглядаються, і відповідних заходів законодавчого, змістового та організаційно-економічного характеру, що значно доповнюють попередню програму модернізації освіти, а в ряді випадків і змінюють початкові задуми.

Залишаючись по суті ситуативною, тобто призначеною для вирішення конкретних проблем освіти у певній економічній і політичній ситуації в обмеженій часовій перспективі, освітня політика, що реалізується, набула однієї безперечної переваги – спрямованості на диверсифікацію системи освіти з метою задоволення як вимог суспільства і держави, так і інтересів та потреб особистості. У значній мірі формування такого характеру освітньої політики стало результатом складного діалогу правлячих структур і академічного співтовариства, у ряді випадків – результатом компромісів.

Розглянемо деякі напрямки модернізації вищої школи:

виробництвом, розвитку інноваційної діяльності;

- недостатня розробленість механізмів захисту інтелектуальної власності;
- недостатня гнучкість освітніх програм відносно реальних потреб ринку праці, нерозвиненість активних форм навчання, що ускладнює формування необхідних компетенцій випускників для розв'язання практичних задач у сфері професійної діяльності;
- невідповідність структури освітніх закладів і номенклатури спеціальностей потребам розвитку економіки і соціальної сфери, розрізненість державних вузів, безконтрольний ріст числа приватних вузів, а також філіалів і представництв вузів у регіонах;
- несформованість ефективних систем управління якістю підготовки спеціалістів та його оцінювання як у системі освіти, так і поза нею;
- зниження рівня професорсько-викладацького складу, відтік молодих спеціалістів за кордон і до інших сфер діяльності, «старіння» педагогічного корпусу (62% професорів знаходяться у віці вищому за 60 років), значна кількість викладачів, які працюють за сумісництвом;
- адміністративні обмеження в академічній і фінансово-господарській діяльності, що перешкоджають становленню ефективного університетського менеджменту, стратегічному плануванню і забезпеченню розвитку вузів хоча б на середньострокову перспективу;
- низький рівень державної підтримки вищої освіти.

У чому ж причина існування вказаних вище проблем і неефективність вжитих із метою модернізації вищої школи заходів? Очевидно, що багато проблем пов'язано із переходом від функціонування в умовах планової соціалістичної економіки до діяльності в умовах ринку праці та освітніх послуг, що супроводжувалося різким (до 10 разів за 10 років) зниженням бюджетного ресурсного забезпечення і скороченням попиту на висококваліфіковані кадри і наукові розробки.

Недоліком програмних документів, які торкалися розвитку вищої освіти, була повна невідповідність ідей та цілей, що проголошувалися, пріоритетним діям щодо їх реалізації: стратегічні напрямки модернізації не були забезпечені відповідною інституціональною структурою для розробки науково обґрунтованих рішень і об'єктивної державно-суспільної експертизи результатів. Формування програми перетворень у значній мірі було монополізовано спеціалістами у сфері економіки освіти, ключові уявлення яких базуються на концепції споживацького ринку освітніх послуг[2].

У результаті програма модернізації у відношенні вищої школи в основному передбачає організаційно-економічні заходи: зміну організаційно-правової форми вузів як суб'єктів, які господарюють, конкурсний розподіл держзамовлення на підготовку спеціалістів і відповідно ресурсів, багатоканальне фінансування за участю регіонів і споживачів освітніх послуг, адресну соціальну підтримку студентів через субсидії, а для обдарованої молоді ще й іменні стипендії. Оскільки ці заходи уже знаходяться у стадії апробації, аналіз результатів експериментів, об'єктивна оцінка і врахування наслідків їх широкого розповсюдження, безумовно, повинні враховуватися при розробці стратегії перетворень як у системі в цілому, так і в конкретних вузах.

естетичне відношення стало складовою будь-якої здібності, будь-якої діяльності людини. Естетична здібність завжди проявляється як творча й у нерозривному зв'язку з іншими генералізованими спеціальними здібностями. Перетворюючи людей у творців естетичних цінностей, вона надає будь-якій діяльності та її результатам емоційну насиченість, гуманістичний смисл і довершену форму. Естетичний вимір загальнолюдської культури є невід'ємною характеристикою буття і сутності самореалізації особистості. Отже, стає зрозуміло, чому питання виховання особистості, здатної то творчого застосування набутих знань, використання власного потенціалу та з притаманним їй відчуттям краси, визначене як одне з провідних завдань модернізації змісту освіти на сучасному етапі розвитку суспільства.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми визначення поняття естетичної культури дає нам змогу уточнити його зміст, беручи до уваги парадигму сучасної вітчизняної освіти та освіти Великої Британії. На нашу думку, **естетична культура** – це складна динамічна якісна емотивно-компетентісна характеристика особистості, що проявляється у здатності особистості збагачувати зміст і форми вираження своєї діяльності та переживати й оцінювати свій зв'язок з оточуючим світом. Підґрунтям естетичної культури особистості є багата емотивність (емоційний відгук на оточуючий світ) та естетична компетентність (розвинена здатність виявляти, усвідомлювати й оцінювати світ прекрасного, керуючись законами краси). Виховання естетичної культури передбачає розвиток специфічної чуттєвої здатності людини, вміння сприймати й оцінювати різноманітну естетичну інформацію, що, в свою чергу, передбачає розвиток, витончення самих почуттів і формування цілісних естетичних відношень людини зі світом.

Отже, беручи до уваги зазначене вище, можна зробити **висновки**, що естетична культура характеризує стан суспільства з точки зору його здатності забезпечувати розвиток мистецтва й естетичних відносин. Естетична культура – системне утворення, що має складну структуру та характеризує не тільки суспільство, а й індивіда. Для того, щоб стати суб'єктом естетичної культури, людина повинна оволодіти системою естетичних відносин і цінностей, що склалися. Як частина культури суспільства, естетична культура соціально обумовлена, наділена певною стійкістю традицій і цінностей та передбачає звернення мистецтва до інтересів і потреб особистості. Естетичну культуру закономірно розглядають як інтегруючий початок у системі загальної культури особистості (як системи вищого порядку).

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають у дослідженні педагогічного процесу щодо впливу на виховання естетичної культури особистості старшокласників середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії.

Summary. The paper is devoted to the essence of aesthetic culture in the context of British educational system. It reviews different approaches to this notion. The shaping of aesthetic culture involves pupils acquiring an understanding of cultural traditions and an ability to appreciate and respond to a variety of aesthetic experiences.

Keywords: aesthetic culture, aesthetic experience, cultural development,

competence.

Резюме. В статті проаналізовано содержание и суть понятия эстетической культуры личности в парадигме образования Великобритании. Эстетическая культура – целенаправленная и последовательная реализация лучших духовных традиций нации. Она является для человека не только идеалом и духовной потребностью в творческой деятельности, но и целеуправляющей силой его жизнедеятельности.

Ключевые слова: эстетическая культура, эстетический опыт, культурное развитие, компетентность.

Резюме. У статті проаналізовано зміст і сутність естетичної культури особистості у парадигмі освіти Великої Британії. Естетична культура – цілеспрямована, поступова і послідовна реалізація найкращих духовних традицій нації. Вона є для людини не тільки ідеалом і духовною потребою у творчій діяльності, але і ціле керуючою силою її життєдіяльності.

Ключові слова: естетична культура, естетичний досвід, культурний розвиток, компетентність.

Література

1. Abbs P. Creativity, the Arts and the Renewal of Culture // A is for Aesthetic. – London, 1989. – P.1-25
2. Arnold Dana Cultural Identities and the Aesthetics of Britishness Manchester: Manchester University Press, 2004. – 224pp.
3. Brook P. The Culture of Links // The Symbolic Order, ed. Abbs P. – London, 1989. – P. 37-40
4. Deborah Knight Aesthetics and Cultural Studies // Handbook of Aesthetics, ed. Jerald Levinson. – Oxford: Oxford University Press, 2003. - P. 783-795
5. Elliot J. Revising National Curriculum: A Comment on the Secondary State's Proposals' Journal of Education. – London, 2000
6. Gibson R. The Education of Feeling // The Symbolic Order. – London, 1989. – P.53-61
7. Lawton D. Education, Culture and the National Curriculum. - Hodder and Stoughton, London, 1989. – P. 21-22
8. Macadam D. Guide to Music
9. Marilyn Mason Creativity, Culture and Humanist Spirituality // REC seminar, 7th November 2000 / www.humanism.org.uk/site/cms/contentviewarticle.asp?article=1263
10. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education Report, May 1999. – P.84-197
11. Scrutton R. Modern Philosophy and the Neglect of Aesthetics // The Symbolic Order, ed. P.Abbs. – London, 1909. – P.21-36
12. Storr A. Individuation and Creative Process // The Symbolic Order, ed.P.Abbs. – London, 1989. – P.183-197

Подано до редакції 18.04.2008

Історичні есе: В 2 т. Т.2. – К.: Основи, 1994.

7. Нічик В.М. Петро Могила в духовній історії України. – К.: Наук. думка, 1997.
8. Окса М.М., Пряннікова А.В., Кучина Л.І. Впровадження ідей козацької педагогіки в сучасній школі. – Мелітополь, 2001.
9. Перетц В. Нові дані для історії школярських братств на Україні // Записки історико-філологічного відділу ВУАН. – 1923. – Кн. 2 – 3.
10. Сірополок Ст. Історія освіти в Україні. – К.: Наук. думка, 2001.
11. Франко І. Іван Вишенський: його час і письменська діяльність // І.Франко. Зібрання творів. У 50 т. Т.28. – К.: Наук. думка, 1980.
12. Хлистул І. Козацька педагогіка у формуванні української національної еліти // Рідна школа. – 2005. - №2.
13. Шаповал М. Соціологія українського відродження. – К.: Вид-во “Україна”, 1994.

Подано до редакції 11.04.2008

УДК 37.014.542

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: КЛЮЧОВІ ПИТАННЯ ТА НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ

*Харківська Алла Анатоліївна
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної роботи
Харківський гуманітарно-педагогічний інститут*

Провідну роль у національній освітній системі відіграє вища школа, що виступає фактором підвищення якості людських ресурсів, нарощування інноваційного потенціалу суспільства, розвитку інших рівнів освіти. Вищі навчальні заклади приймають усе більш помітну участь як у розробці сучасних гуманітарних та виробничих технологій, так і у виконанні науково обґрунтованих технічних та соціокультурних проектів.

Мета статті – визначення низки ключових питань та окреслення основних напрямів модернізації вищої школи.

Передумовами успішної модернізації вищої школи є:

- високий рівень розвитку педагогічної науки, сформованість психолого-педагогічного співтовариства, його взаємодія з представниками суміжних наук, гуманістичний характер і практична орієнтованість освітньої думки, її спрямованість на забезпечення єдності освіти і виховання, позитивний вплив багатьох українських освітніх традицій;

- розвиненість наукових досліджень у вищій школі, успішна методологія підготовки наукових кадрів, наявність виправданих форм інтеграції навчального і наукового процесів;

- наявність в інститутах, університетах та академіях багаточисельних успішних інновацій змістового, методичного та організаційного характеру, а також принципова можливість їх розповсюдження за допомогою державних цільових програм та системи підвищення кваліфікації університетських менеджерів та педагогів.

Поряд із цим здійснення запланованих заходів, пов'язаних із модернізацією вищої школи України, передбачає вирішення низки ключових питань[1], у числі яких:

- невідповідність існуючого законодавства цілям розвитку вищої освіти в умовах ринкової економіки, а саме: наявність обмежень у використанні позабюджетних коштів, у реалізації ефективних форм інтеграції з наукою та

неповторність, оригінальну індивідуальність. Сучасна філософія визначає новий вимір особистості – “синергетична людина”, тобто така, що прагне жити за законами цілісності, відтворює себе у часі й просторі як сутність, що самоідентифікується, самовідтворюється і самопокладається. Саме ціннісна свідомість, набута в “могилянці”, надихала видатних українців долати фатальну зумовленість долі свого народу. Ідеал “книжного благочестя”, закарбований у творах тогочасних просвітників, знайшов свого подальшого вдосконалення в теорії природного виховання Г.Сковороди та у “філософії серця” П.Юркевича, втілювався в діяльності українських “просвіт”, що є перспективою наших наступних розвідок.

Резюме. Після перемоги українців у Визвольній війні життєздатним матеріалом державотворення став козацький ідеал досконалої людини – моральний імператив суспільного життя. Але поступово в громадській думці набрав ваги ідеал «книжного благочестя», що утверджував освіченість як основний шлях до слави у вічності. Залучення інтелектуального потенціалу нації до управління державою сприяло вирішенню легітимізаційних завдань молоді політичною елітою. Цей приклад повинні наслідувати й нинішні можновладці.

Ключові слова: державотворення, еліта, освіта, духовність.

Резюме. После победы украинского народа в Освободительной войне жизнеспособным материалом для создания Гетманской державы стал казаческий идеал совершенного человека – нравственный императив общественной жизни. Однако постепенно в общественном сознании усиливался идеал “книжного благочестия”, провозглашавший образованность как основной путь к бессмертию. Привлечение отечественных интеллектуалов к делам государственным помогало молодой политической элите решать легитимизационные задачи. Этот пример актуален и для сегодняшних лидеров Украины.

Ключевые слова: государственное строительство, элита, образование, духовность.

Summary. After the victory of Ukrainians in War for Independence, the Cossack’s ideal of an perfect human as a moral imperative of a social life turned into a viable statebuilding material. Gradually an ideal of a “literary piety” became more valuable in social intensions. It claimed education as a new way to eternal glory.

Application of the fertility of national thought into state management assisted in solution of legitimative tasks by young political elite. This example must be widely inherited by contemporary politicians.

Keywords: state building, elite, education, spirituality.

Література

1. Біднов В. Школа і освіта на Україні // Українська Культура: Лекції за ред. Д.Антоновича / Упоряд. С.В.Ульяновська. – К.: Либідь, 1993.
2. Бондаревська І.А. Парадоксальність естетичного в українській культурі XVII – XVIII ст. – К.: Вид. ПАРАПААН, 2005.
3. Валишевский К. Первые Романовы. – М.: СП “Икпа”, 1989.
4. Грушевський М.С. Історія України – Руси: В 11 т., 12 кн. Т.6 / Редкол.: П.С.Сохань (гол. ред.) та ін. – К.: Наук. думка, 1995.
5. Історія української культури: У 5-ти т. Т.3 / Александрович В.С., Борисенко В.Й. та ін. – К.: Наук. думка, 2003.
6. Лисяк-Рудницький І. Відродження та відродження інтелігенції // І.Лисяк – Рудницький.

УДК 371

ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

*Карпова Елла Едуардівна
доктор педагогічних наук, професор
Південноукраїнський державний педагогічний університет
ім.К.Д.Ушинського (м.Одеса)*

Поступовий рух вищої педагогічної освіти України до європейського освітнього простору за напрямками, визначеними Болонським процесом, зосереджує увагу на впровадженні системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів за двома циклами навчання, організації навчального процесу за кредитно-модульною технологією, що відповідає європейській системі трансферу оцінок. З цього приводу приймаються відповідні управлінські рішення і нормативні акти, розробляються нові навчальні плани, що передбачають багаторівневу підготовку фахівців з педагогічних спеціальностей, впроваджуються програми з навчальних предметів за вимогами кредитно-модульної технології, проводяться численні науково-практичні конференції, семінари, круглі столи, наукові дослідження.

Досвід роботи педагогічних університетів в експерименті, започаткованому Міністерством освіти і науки України щодо впровадження кредитно-модульної системи в процес підготовки вчителів дозволяє сьогодні визначити позитивні моменти і певні труднощі.

Нагадаємо, що в межах експерименту передбачалось подання змісту навчальних курсів за новою структурою, з чіткою окресленими і логічно упорядкованими змістовими і заліковими розділами-модулями. Крім того, вводилось систематичне оцінювання якості самостійної роботи студентів і нарахування залікових балів за принципом накопичування, підготовка за індивідуальними програмами, що розробляються на підставі самостійного вибору студентами залікових модулів.

Слід зазначити, що для студентів перехід на кредитно-модульну систему не викликав значних труднощів. Усвідомлюючи її відмінності від традиційної, вони швидко звикають до систематичної самостійної роботи, навчаються розподіляти свій час і зусилля відповідно календарного графіку складання залікових модулів. Труднощі виникають переважно при виконанні завдань творчого або дослідницького характеру за браком інформації, навичок працювати з комп’ютером і в Інтернеті, потреби висловлювати і захищати оригінальні ідеї.

Більше труднощів запровадження означеної системи викликає у викладачів. Досконало обізнані у змісті навчального курсу, що викладають, вони зменшені подивитись на нього з нових позицій. А саме:

уточнити і конкретизувати, яким аспектам професійної діяльності майбутнього фахівця відповідає зміст навчального курсу;

які базові поняття і ключові питання майбутньої професійної діяльності мають бути розглянуті у змісті курсу і за якою логікою;

якими конкретними професійними знаннями, вміннями і навичками

навчальний курс збагачує підготовку фахівця до професійної діяльності;

яким чином розподілити зміст курсу на логічно упорядковані розділи-модулі;

які форми самостійної роботи студентів доцільно використовувати в кожному конкретному модулі;

яким чином навчальний курс за своїм змістом і навчальними завданнями пов'язаний з іншими – попередніми, паралельними та наступними курсами, що входять до навчальних планів.

Складними для викладачів виявилися питання, пов'язані з узгодженням змісту, ключових питань і термінів навчальних курсів, які за навчальним планом входять до одного предметного циклу; розробкою системи оцінювання якості підготовки студентів за кожним навчальним курсом і циклом дисциплін у цілому. Узгодити, упорядкувати, уточнити зміст навчального курсу вони мають можливість у співпраці з іншими викладачами. Але створення системи оцінювання вимагає від викладачів власної дослідницької роботи.

Досвід засвідчує, що визначення критеріїв оцінювання і показників, за якими можна спостерігати успіхи студентів у засвоєнні навчального курсу, використання шкали оцінок, що дозволяє адекватно і повно виявити рівень їхньої підготовки з курсу, узгодження цієї шкали зі шкалою трансферної системи залікових одиниць за європейськими стандартами - досить складне завдання. Вирішити його можна декількома способами: запозичив і адаптував чужу систему оцінювання, або створивши власну оригінальну. Однак і в першому, і в другому випадку викладачам необхідні певні знання з психології і педагогіки, навички наукового педагогічного або психологічного дослідження і стандарти оцінювання, тобто правила або принципи, керуючись якими можливо визначити об'єктивні показники і критерії оцінювання рівня підготовки студента з навчального курсу. Брак такої підготовки у більшості викладачів значно ускладнює створення ефективної системи оцінювання успішності навчання студентів та якості їхньої підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Загалом, формально запровадження модульної систем навчання, єдиної трансферної системи залікових одиниць в системі вітчизняної вищої педагогічної освіти в контексті Болонського процесу не викликає суттєвих труднощів. Однак при більш детальному аналізі виявляється, що новації торкаються переважно зовнішніх, організаційних засад освітнього процесу і не зачіпають глибинних, сутнісних засад, які пов'язані з якістю освіти і виявляються в особистісному розвитку майбутніх вчителів, їх здатності успішно виконувати професійну педагогічну діяльність. Тобто поза уваги залишаються принципові моменти, що надають всім заходам з модернізації вищої педагогічної освіти в контексті Болонського процесу практичного сенсу і соціальної спрямованості.

Основними проблемами, з якими зустрічаються фахівці в контексті узгодження вітчизняної системи вищої педагогічної освіти з вимогами і рекомендаціями Болонського процесу, є:

- надлишкова кількість навчальних напрямів і спеціальностей, що у багато разів більша, ніж у кращих світових системах вищої освіти;

українське національне відродження”. Саме “могилянська” дала православному світові двох велетнів духу – святителя Дмитра Ростовського (Туптала) і Преподобного Паїсія Величковського, що був кононізований на Афоні. 14 майбутніх гетьманів, серед них – Ю.Хмельницький, І.Самойлович, Д.Апостол, І.Мазепа та ін., навчалися в Могилянському колегіумі протягом XVII – поч. XVIII ст. Поєднуючи православ'я із західним забарвленням, навчальний заклад виконував подвійне завдання: до 1648 р. він пропонував альтернативу прямій колонізації українського суспільства, а після Переяславської угоди ще довго відтягував його русифікацію. Цим колегіум допомагав зберегти в національній еліті відчуття її окремості як від поляків, так і москвитів, створюючи реальну основу для подальших визвольних змагань.

Отже, вітчизняний соціокультурний простір другої половини XVII ст. у своєму розвитку не тільки механічно відбивав протиречиві тенденції суспільного життя, а й активно впливав на державотворчі процеси. Завдяки розгалуженій мережі шкіл початкових (церковно-парафіальних, козацьких та цехових), архієрейських і особливо діяльності Києво-Могилянського колегіуму, в Україні “замість езотеричної спільноти книжників виникає рухлива і соціально непевна у своєму складі спільнота освічених, яких об'єднує загальний освітній тезаурус, цілком доступний для усіх бажаючих” [2, с.65]. Відтепер національна еліта отримала змогу набувати ґрунтовну освіту й соціальну компетентність у рідних землях.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Більшість дослідників вітчизняної історії визначають другу половину XVII ст. як “руїну” соціально-економічного та політичного життя українців. Нескінченні бойові та каральні операції, соціальні конфлікти, епідемії та вимушені міграції викликали домінуючу стохастичність, залежність від зовнішніх впливів і несталість соціокультурного розвитку Гетьманської України. Переможна Хмельниччина спричинила на етноукраїнських землях матеріалізацію козацького ідеалу, яким підносилося активне життя на користь держави. Натомість в умовах буденного співіснування у громадській думці поступово посилювався ідеал “книжного благочестя” як істинного життя у славі.

Вирішення легітимізаційних завдань очільники Гетьманської держави пов'язували зі зняттям протиріччя між цими тенденціями духовного поступу нації. Козацька старшина політично чи фінансово підтримувала освітні установи, залучала інтелектуальну еліту до державотворення. Ретроспективний аналіз свідчить, що в повоєнні роки на Лівобережній Україні швидко відновилася мережа початкових шкіл – церковно-парафіальних та цехових, створювалися козацькі школи. Це забезпечувало поширення елементарної освіти в народі. Увінчував соціокультурний простір держави Києво-Могилянський колегіум – перший православний вищий навчальний заклад, у стінах якого набули знань і соціальної компетентності представники національної еліти.

Пріоритетом у навчально-виховній діяльності колегіуму було формування в студентів високих духовних властивостей, прагнення осмислити сенс власного буття, намагання реалізувати в складних умовах свою

євреї, циган – з основними рисами своєї вдачі. Органічним елементом кожної вистави був хор, який виконував роз'яснювально-коментуючу та морально-дидактичну функції. Багато пісень мали народне коріння. Так, в одній з дій вертепу виділяється сольна епічна пісня Запорожця “Та не буде краще, як у нас на Україні”, де є такі слова:

Покинь батька, покинь мати, покинь всю худобу,

Іди з нами, козаками, на Україну, на слободу!

На Вкраїні всього много: і пашні, і враги,

Не стоять там вражі ляхи – козацькі враги.

На Вкраїні суха риба із шапраном,

Будеш жити з козаком, як із самим паном [5, с.408].

Ця пісня репрезентує маркований козацьким іменем образ землі обетованої – України, де немає соціального гноблення, панують завойовані свобода, привільне життя і достаток. Для народних мас саме у цьому, безперечно, полягав заповітний соціальний ідеал. Але переслідування Москвою українського культурного життя призвело до занепаду шкільних вистав. Наприкінці XVII ст. митрополит Самуїл Миславський заборонив їх у Києво-Могилянській академії, а її професори більше не писали й не виставляли свої драми.

Реалізуючи навчально-виховні завдання, П.Могила та його послідовники намагалися, щоб колегіум був не просто освітнім закладом, а й школою високої моралі та благочестя. Безперечно роль у цьому процесі відігравали студентські братства – Велике, до якого входили студенти філософії та богослов'я, та Мале, що об'єднувало “спудеїв” з нижчих класів. Усі вони проголошували себе під заступництвом Пресвятої Богородиці та вважали за мету слідувати їй у житті. Нагадаємо, що Пресвята діва Марія була найвищим культом у Війську Запорозькому, а Покров – головним козацьким святом. Вступ до конгрегації супроводжувався різними обрядами: кожен адепт мав присягнути, що буде шанувати “alma mater”, не забувати її до кінця днів своїх, а набуті знання спрямовувати на благо народу [10, с.121]. Керував кожним студентським братством виборний префект, який представляв інтереси членів конгрегації перед ректором та викладачами, а також віце-префекти. Останні організували взаємодопомогу в навчанні, збирали пожертви на користь незможних студентів. Члени братств (sodales) мали власну церкву, “де навчалися православній вірі та благочестю”. Як писав український історик В.Перетц, українське студентство, “чуже крайнощів католицького самобічування, засвоїло з культу Богородиці, нав'язаного із Заходу, загальні гуманістичні ідеї” [9, с.81]. Саме через студентські братства в колегіумі формувалися органи студентського самоврядування, де майбутні можновладці набували лідерських якостей. Але під тиском московських виразників догматичного православ'я студентські братства були заборонені.

Незважаючи на всі негаразди та утиски, Києво-Могилянський колегіум у другу половину XVII ст. не лише центрував національну духовність і витворював українську еліту, а й перетворився на потужний чинник державотворення. М.Грушевський справедливо зазначав, що “з Академії вийшла та знаменита верства військових канцеляристів, яка підготувала

- відсутність економічного і правового забезпечення кваліфікаційних рівнів “бакалавр” і “магістр” в системі суспільного виробництва;

- відсутність зв'язків між закладами освіти та роботодавцями, між освітньою сферою і ринком праці;

- невизначеність відмінностей між програмами підготовки за освітньо-кваліфікаційними рівнями “спеціаліст” і “магістр”;

- низький рівень автономії ВНЗ як методологічних центрів, інноваційних лабораторій, ініціаторів суспільних перетворень тощо.

В наведеному переліку не зазначається проблема якості освіти, хоча за визнанням європейських фахівців, вона є головною у процесах, що ведуть до створення єдиного європейського освітнього простору. Підвищення якості визнається одним з найбільш актуальних завдань сучасної освіти. Її вирішення зумовлює проведення успішної модернізації освіти, перегляд її цілей, змісту і методів з урахуванням динамічних вимог сучасної економіки і виробництва, суспільних відносин, забезпечення кадрових і матеріальних ресурсів.

У багатьох нормативних актах визнається, що послідовна трансформація української системи освіти в європейський контекст неможлива без узгодження і прийняття єдиних стандартів якості освіти. Проте розуміння якості, так само як і стандартів якості, що наводиться різними авторами, можна назвати скоріш інтуїтивним і суб'єктивним, аніж результатом свідомого аналізу і обґрунтування. В теорії і практиці вищої педагогічної освіти фактично відсутні чіткі, прозорі й зрозумілі відповіді на запитання: Що ми розуміємо, говорячи про якість, і, зокрема, якість освіти? У яких властивостях виявляється якість освіти і хто або що є їх носієм? Хто є споживачем якості освіти та її замовником? Що треба розуміти під якістю підготовки вчителя в системі вищої освіти? Хто приймає рішення і несе відповідальність за якість освіти і, зокрема, якість підготовки вчителів?

У західноєвропейських країнах відповіді на ці запитання забезпечуються діяльністю агенцій по забезпеченню якості вищої освіти. Агенції створюються і функціонують відповідно інтересів організацій, які здійснюють фінансування закладів вищої освіти, і гарантують якість вищої освіти. Процес оцінювання якості вищої освіти реалізується за стандартами, що оприлюднюються агенціями. Означені стандарти не є прямими вказівками вищим навчальним закладам, а задають рамки, які визначають доцільність і ефективність заходів відносно забезпечення якості. Національні стандарти, що визначають агенції із забезпечення якості містять три основних елменти: національну структуру кваліфікацій, кодекс практики організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та стандарти викладання навчальних дисциплін. Важливо, що всі елементи публікуються на веб-сайті агенції.

Спроби відповісти на зазначені вище запитання, виходячи з практичного досвіду і сенсу, в Україні унеможливаються відсутністю для освітян ринку праці, конкретних замовників освітніх послуг, безпосередніх прямих зв'язків закладів вищої педагогічної освіти зі споживачами освіти, державним регулюванням кількості студентів, що приймаються до педагогічних університетів і завершують підготовку за фахом “вчитель”. Брак умов для конкуренції між педагогічними університетами за кращих студентів,

викладачів, обмеження їхньої автономії не сприяє усвідомленню проблеми якості освіти, визнанню її соціальної значущості та гостроти.

Пряме запозичення і використання європейських стандартів якості освіти ускладнюється істотними відмінностями в системах і технологіях підготовки вчителів у віщих навчальних закладах України і Західної Європи, культурних, академічних традиціях і цінностях. Більш перспективним і продуктивним вбачається шлях вивчення досвіду створення і запровадження таких стандартів в різних країнах, з різними системами підготовки вчителів і його відтворення з урахуванням особливостей вітчизняної системи вищої педагогічної освіти, її надбань і традицій. Саме в цьому напрямку поступово розвивається міжнародна співпраця українських університетів з європейськими університетами за програмами на підтримку євроінтеграції і Болонського процесу.

Результати нашого дослідження, присвяченого визначенню сутності якості підготовки вчителів у педагогічних університетах дають певне теоретичне підґрунтя для практичних дій [1]. Ми виходимо з того, що у філософському розумінні категорія якості є визнанням того, що весь світ уявляє безмежне різноманіття речей, явищ, процесів і всі вони виявляють своє існування завдяки тому, що певним чином відрізняються один від одного. Тобто якість є наслідком або способом виявлення факта існування, буття речей, явищ, процесів: „Існувати – це означає мати якість” [2, с.31]. Якість – це прояв властивості (або сукупності властивостей), які притаманні природі речі, роблять її саме такою, відмінною від інших і унікальною і не існують поза її межами. Зважаючи на це, якість підготовки вчителів слід розуміти як визначеність, що співпадає з їх буттям у професії, яке починається з моменту діяльності за здобутим фахом.

Буття вчителя виявляється в його професійній діяльності, в його спроможності розвивати, виховувати і навчати інших, використовувати соціально визнані способи педагогічної дії і створювати нові, більш ефективні. Без цієї діяльності буття вчителя втрачає свої специфічні професійні ознаки. Тобто, залишаючись людиною, особистістю, громадянином, він втрачає ті об'єктивні і реальні властивості, за яких він має можливість виявити себе у соціальній ролі вчителя.

Конкретного змісту якість підготовки вчителів набуває, якщо розглядається у відношенні до інших предметів, речей або систем. Без такого відношення категорія якості втрачає свій сенс. Зважаючи на це, професійне відношення з оточуючим світом, суспільством, особами, колегами слід розглядати як спосіб прояву якості підготовки вчителя, момент виявлення її об'єктивної сутності. Будь-яка якість конкретизується у професійній діяльності вчителя, котру він здійснює певними засобами у визначеному відношенні.

Отже здатність людини виконувати професійну діяльність вчителя, яку вона набуває в процесі спеціальної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі, ще не є проявом якості цієї підготовки. Саму по собі її не можна визнати ані доброю, ані поганою: вона лише констатує той факт, що людина за певний період, в певних умовах збагатилась знаннями, вміннями і навичками у сфері педагогічної діяльності і має об'єктивні передумови

Повсякденне життя Київського колегіуму регламентувалося єдиними педагогічними вимогами, що були вироблені в єзуїтських та братських навчальних закладах. Студенти – вихідці з різних суспільних станів мали дотримуватися чіткого розпорядку дня: лягати й підніматися у визначений час, їм заборонялося вештатися вночі по місту, брати участь у непристойних розвагах тощо. Натомість вони повинні старанно виконувати навчальні завдання, мати охайний зовнішній вигляд, демонструвати повагу до викладачів та старших, брати участь в релігійних заходах та диспутах. Останні були невід'ємною складовою навчально-виховного процесу і ділилися на диспути тижневі (sabbatove), місячні (menstrual) та підсумкові (finales).

Загальна “публічна диспути” проводилася не рідше двох разів на рік і була надзвичайним шкільним святом. За спогадами сучасників, у день, призначений для влаштування диспути, до колегіуму з'їжджалися запрошені. Спочатку всі йшли до церкви, де службу Богу правив митрополит. Після того починалося саме свято. Префект (помічник ректора – **авт.**) підносив високим гостям розмальовану програму “диспути”, так звану конклюдію. Перед диспутом один з його учасників виступав з промовою – “орачією”, де коротко визначав основні тези дискусії, а далі слово брали головні дійові особи – дефендент і опоненти. Всі оратори виступали латинською мовою. Про атмосферу піднесення, що панувала під час такого заходу, згадував московський мандрівник В.Ізмайлов: “Я сам відчував запал у грудях, спостерігаючи цей бій умів, та горів бажанням мати хист і собі стати борцем на блискучому герці” [10, с.130].

Керівництво Києво-Могилянського колегіуму всіляко заохочувало студентів до участі у виставах шкільного театру, який в другій половині XVII ст. був не стільки знаряддям релігійної пропаганди, скільки засобом вдосконалення літературних і ораторських здібностей української молоді. Фахівці стверджують, що вищим досягненням давньої української драматургії були драми на історичні теми: “Володимир” професора Ф.Прокоповича, “Милість Божа...”, що через Богдана Хмельницького землю звільнила” невідомого автора, містеріальні драми різдвяного та великоднього циклів тощо [5, с.968]. Досить поширеними були драми-мораліте з алегоричним сюжетом, де поруч з біблійними спостерігалися окремі риси народного життя, відгомони гострої соціальної боротьби. Так, у драмі “Воскресенні мертвих” професора Г.Кониського засуджується свавілля козацької старшини, сатирично зображене тодішнє продажне судочинство. Зазначимо, що у 1685 р. відомий шотландець на російській службі Патрик Гордон висловив своє захоплення виставою, в якій брав участь його син Григорій – студент “могилянки”.

Поволі у драмах і комедіях, що їх ставили учні в стінах alma – mater, “сцени з народного життя розросталися і, здавалося, що тільки урвати нитку, яка лучила шкільну драму з духовним сюжетом, і ми мали б народну комедію, вільну від церковно-релігійних мотивів”, - писав Д.Антонович про традиції шкільного театру в Україні. Під час вакацій мандровані бурсаки популяризували і ляльковий театр – вертеп. У релігійній його частині чередувалися сцени народження Ісуса, люті Ірода, страстей Хрестових. В інтермедійній частині виступали постаті з народного життя: козак, поляк,

погрожували “нагодувати” ним дніпровських осетрів.

Петро Могила у своїх чисельних релігійно-політичних та історіософських творах активно обстоював тезу про політичну самодостатність України – Руси. Ця ідея мала реалізуватися в національній державі, непідлеглий ані польському королю, ані московському цареві. На її чолі, стверджував П.Могила, повинен стояти сильний православний володар [7, с.78]. В ході релігійної полеміки пропагував власне трактування поновленого православ'я, підносячи роль Києва як “другого Єрусалима” – центру європейської освіченості та богословської культури. Йому була близька ідея зближення Західної та Східної церков, не виключаючи їхнього об'єднання на конфедеративній основі. Обстоюючи цю ідею, П.Могила листувався з папою римським. Переконливу характеристику архимандритові дав К.Валішевський – придворний історик дому Романових та науковий опонент М.Грушевського: “Це був дуже цікавий тип ченця й одночасно шанобливець, непримиренного прибічника православ'я і переконаного західняка, котрий ставився з однаковою пристрасною до абсолютно протилежних тенденцій” [3, с.257].

Уміло скориставшись труднощами, які переживало Київське Богоявленське братство, П.Могила об'єднав його школу на Подолі з лаврською і у 1632 р. відкрив колегіум. І хоча цей перший в Україні православний вищий навчальний заклад офіційно іменувався Києво-братським, народ швидко пов'язав назву колегіуму з прізвиськом його фундатора. Мету створення вищої школи сам П.Могила пояснював так: “Аби молодь у звичаях добрих і науках вільних навчена була”. Зазначимо, що термін “вільні науки” або “вільні мистецтва” (artes liberales), тобто загальнообов'язкові предмети, філософія, поетика і риторика, визначав зміст навчальних планів в університетах середньовічної Європи. Наслідуючи гуманістичні традиції єзуїтських шкіл, професори колегіуму широко використовували трактати античних авторів – Демосфена, Арістотеля, Горація, Вергілія, історичні дослідження Плутарха і Ксенофонта. Зверталися вони й до творів середньовічних гуманістів Агріколи, Муціона, Е.Роттердамського, італійського поета Ф.Петрарки, чеського педагога Я.А.Коменського, ідеалом яких була духовно розвинена особистість.

Гуманноцентричні ідеї пронизували лекційні курси “могилянських” професорів І.Гізеля, Й.Кононовича-Горбацького, І.Галятовського, С.Яворського та ін. Вихованню високодуховної людини – носія громадянської ініціативи й активності був присвячений “Анфологон” П.Могили, що до кінця XVII ст. залишався чи не єдиним педагогічним посібником у православних країнах. За це київських інтелектуалів критикували церковні ортодокси, послідовники афонського ченця І.Вишенського. Обороняючи недоторканність православної традиції, вони стверджували, що доцільніше вивчати Часослов, Псалтир та Євангеліє “й бути простим боговгодником та дістати життя вічне, ніж осягнути Арістотеля й Платона та, називаючись у цьому житті мудрим філософом, зійти у геєну” [11, с.274]. Після переходу Лівобережної України під протекторат московського царя російські урядовці неодноразово намагалися закрити колегіум за надмірне захоплення в його стінах “латинщиною”. Під цим терміном дорозумлювалися гуманістичні здобутки тогочасної Європи, перенесені на національний ґрунт.

реалізувати себе в професії вчителя.

Змістові характеристики набутої в результаті спеціальної підготовки якості виявляються в професійній діяльності людини, яку вона як вчитель здійснює по відношенню до своїх учнів, їхніх батьків, колег, адміністрації освітнього закладу, суспільства тощо. Вони дають відповідь на запитання, що і як робить вчитель у межах своєї професії; що він відтворює у меті, способах, засобах і результатах своєї професійної діяльності. За цими характеристиками є можливість оцінювати якість підготовки вчителя за різними властивостями. Так, по відношенню до учнів вона може виявлятися як авторитарна або демократична, безособова або особистісно-орієнтована, гуманна або антигуманна. По відношенню до нормативної моделі організації навчально-виховного процесу – як традиційна або інноваційна. По відношенню до змісту професійно-педагогічної діяльності – як репродуктивна або продуктивна, творча і т.п.

Ще одна характеристика якості підготовки вчителя виникає у зв'язку з цільовою функцією, яку вчитель реалізує засобами професійної діяльності по відношенню до організації діяльності своїх учнів. Вона може бути розвивальною, навчальною, виховною, фасилітативною, профілактичною, просвітницькою та іншою. Зазначені вектори окреслюють простір прояву якості підготовки вчителя в системі освіти і засвідчують про реальну можливість використання різних критеріїв для її оцінювання.

Гострота проблеми якості підготовки вчителів в системі вищої педагогічної освіти і потреби її вирішення зумовлюється тим, що вчитель - це фахівець, діяльність якого безпосередньо пов'язана з якістю освітніх послуг, що надаються в суспільстві всім громадянам: якість його підготовки зумовлює якість освіти учнів і через них впливає на якість освіти суспільства в цілому. Отже від того, яким вимогам відповідає якість підготовки вчителя залежить не тільки майбутнє кожного його учня, але й усього суспільства.

Необхідним кроком для з'ясування вимог суспільства щодо якості підготовки вчителів є усвідомлення того, хто власне має бути споживачем результатів його діяльності. Досвід західноєвропейських країн щодо визначення якості освіти базується на відкритості системи освіти для систематичного контролю і критики з боку громади, наявності конкуренції між вчителями за робочі місця, прямою відповідальністю вчителя перед дітьми та їх батьками як головними споживачами створюваного ним продукту – організації навчально-виховного процесу.

В Україні система освіти в цілому і система вищої педагогічної освіти зокрема є фактично закритою галуззю для обговорення, аналізу й критики з боку громади, розвитку демократії і ринкових відносин. За цих умов власна ініціатива вищих навчальних закладів педагогічної освіти зі створення відкритих і прозорих, загальнодоступних стандартів і критеріїв оцінювання якості підготовки вчителів може сприяти змінам у суспільній свідомості, менталітеті громадян щодо ставлення до освіти, визнання її цінності. На рівні батьків це може виявлятися у свідомому виборі вчителя для своєї дитини в дитячому садку, в школі; на рівні молоді, потенційних студентів – у виборі вищого навчального закладу, найбільш ефективного з точки зору,

забезпечуваної якості освіти, її конкурентоспроможності на ринку праці; на рівні викладачів – в усвідомленні змісту дій, необхідних для забезпечення високого рейтингу вищого навчального закладу серед інших і збереження власного місця роботи; на рівні адміністрації вищих навчальних закладів – у розробці програми дій і прийняття управлінських рішень, необхідних для забезпечення якості підготовки вчителів, що користується попитом у споживачів і роботодавців.

Необхідність демократичних перетворень і модернізації у вищій освіті зумовлена часом і кардинальними змінами, що відбуваються в Україні: планова економіка поступово, але неухильно змінюється на ринкову; поширюється і поглиблюється демократичні засади громадського життя; будується правова держава і диктатура влади замінюється диктатурою закону. Однак коріння старого і паростки нового завжди пов'язані зі ставленням до людини, забезпеченням її життя і способу існування, визнанням її цінності. Навколо цього зосереджується увага суспільства, зусилля держави, влади. Освіта, її стан і якість є віддзеркаленням цього ставлення. Спрямовуючи зусилля на зміни у якості освіти, суспільство має можливість прискорювати процеси, що стверджують нові демократичні цінності, нове ставлення до людини та її потреб.

Резюме. В статті розглядається проблема щодо визначення сутності якості підготовки вчителів, аналізується досвід оцінювання якості підготовки студентів у педагогічних вищих навчальних закладах та його ефективність в контексті Болонського процесу. Пропонується підхід до розуміння природи якості підготовки вчителів та визначення її характеристик.

Ключові слова: якість, якість підготовки вчителів, Болонський процес, вищі навчальні заклади педагогічної освіти.

Резюме. В статье рассматривается проблема определения качества подготовки учителей, анализируется опыт оценивания качества подготовки студентов в педагогических высших учебных заведениях и его эффективность в контексте Болонского процесса. Предлагается подход к пониманию природы качества подготовки учителей и определения его характеристик.

Ключевые слова: качество, качество подготовки учителей, Болонский процесс, высшие учебные заведения педагогического образования.

Література:

1. Карпова Э.Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителей к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ...д-ра пед.н. – М., 1993.
2. Ахлибинский Б.В., Храленко Н.И. Теория качества в науке и практике: Методологический анализ. – Л., 1989.

Подано до редакції 11.04.2008

з Києво-Могилянським колегіумом, але тільки його наступник І.Максимович здійснив у 1700 р. цей намір. Завдяки чисельним пожертвам (особливо меценатству гетьмана І.Мазепи) та вмілому підбору викладачів, цей навчальний заклад швидко набув авторитету в українському суспільстві. Сучасники називали його “чернігівськими Атенами”, уславляли нове огнище освіти й культури на північному Лівобережжі. За таким же взірцем у наступні роки була створена Білгородська архієрейська школа, яка після переведення до Харкова отримала статус колегіуму, а також – у Переяславі, на Поділлі й Волині. Навчання у таких закладах не обмежувалося вузькими рамками підготовки священнослужителів, що сприяло формуванню світської інтелектуальної еліти в Україні.

У Лівобережному Гетьманаті зберігалися школи православних братств – в Полтаві, Погарі (на Чернігівщині), Зарецькому, Стародубі та ін., але їхня діяльність поволі згорталася. Серед головних причин цього явища назвемо руйнівні наслідки Козацької війни, що підірвали економічну силу національної протобуржуазії – основного піклувальника братського руху на початку XVII ст. На Правобережжі та у Східній Галичині братські школи також втрачали провідну просвітницьку роль під тиском польської влади. Навіть Львівське братство було змушене у 1708 р. перейти на бік уніатів. Православні школи в регіоні зберігалися лише по селах, бо “консервативне” селянство не відмовлялося від національних традицій [1, с.57]. Натомість масово відкривалися школи “греків в унії суших”, які зберігали організацію та програми єзуїтських колегіумів і призначалися для молодих українців шляхетного походження. Здебільшого вони знаходилися під опікою василіан – уніатських ченців Ордену святого Василя та виховували учнів у великопольському дусі. В містах по обидва береги Дніпра існували школи армянської, грецької та єврейської громад, які робили значний внесок у поширення освіти серед населення.

Необхідно зазначити, що переважна більшість очільників Козацької держави та духовних поводитирів нації у досліджуваний період здобула вищу освіту в Києво-братському колегіумі. Засновником цього навчального закладу був Петро Могила (1596 - 1647), який штудіював основи наук у Львівській братській школі, а з 1612 р. навчався в університетах Польщі та Франції. Зважаючи на виняткову роль, що її відіграв П.Могила в духовній історії України, охарактеризуємо цю яскраву й непересічну особистість більш докладно.

У 30-річному віці блискучий офіцер коронного війська, споріднений з багатьма родами польсько-литовських магнатів (Вишневецьких, Потоцьких, Радзивиллів та ін.), до того ж сам великий землевласник, приймає чернецтво і незабаром стає архимандритом Києво-Печерської лаври. Авторитетний православний діяч, П.Могила переконав короля Владислава IV видати 1633 р. “Статті для заспокоєння руського народу”, якими узаконювалися рівні права католиків, православних та уніатів, а також дозволялося відкривати національні школи й друкарні на землях Речі Посполитої. Неприхована прозахідна орієнтація амбітного інтелектуала неодноразово обурювала ортодоксальне православне духовенство, козаків та київських міщан, які навіть

обогривала її, створювала душевну атмосферу та затишок. Козачки були високоосвіченими носіями народних традицій і звичаїв. Як слушно зауважував В.Січінський, “у козацькі часи, коли царі та вельможі сусідніх народів підписували свої грамоти “хрестиком”, українські жінки та дівчата вмiли читати, знали порядок богослужіння, церковний спів” [Там само]. Виховуючи дітей, мати використовувала козацький фольклор, навчала дбати про свою честь і гідність. У дівчини-козачки змалку формувалися риси, притаманні українській жінці: чесність, подружня вірність, витривалість, працьовитість, відданість святому обов’язку дружини, коханої, сестри. По-художньому яскраво та переконливо виписані образи козачок у романі М.Костомарова “Чернігівка”. Досвідчені козаки похилого віку укріпляли сімейні виховні традиції, уособлюючи героїчну історію свого народу. Молоді козаки з успіхом реалізовували набуті родинні цінності в громадському житті – у різноманітних козацьких об’єднаннях, державних структурах тощо.

У повоєнній Україні зберігався багатовіковий досвід організації масової освіти, який базувався на глибокій культурній традиції Київської Русі. Найбільш розгалуженою була мережа шкіл, що функціонували при церквах і монастирях. Туди приймали дітей незалежно від їх віку, а вчителювали у них місцеві священики. Якщо ж діти з окремих сіл не могли бути залучені до церковної школи, громада засновувала “школу грамоти”, де навчали мандровані дяки. З цього приводу І.Лисяк-Рудницький зауважував: “Своєрідна поява “мандрованих дяків – пиворізів”, що лише однією ногою стоять у духовному стані, а другою – в мирському житті (вони, до речі, точно відповідають західним клірикам-вагантам), ясно говорить про те, що настає емансипація духовного життя з –під церковної опіки” [6, с.362]. У містах існували елементарні школи, в яких молодь отримувала початки певних професійних знань. Утримання учителів, як правило, брали на себе цехи або місцева громада.

Особливістю вітчизняного шкільництва тієї доби була відсутність єдиних навчальних планів та програм. Зміст викладання визначався наявними підручниками та книжками, котрі необхідно засвоїти у певній послідовності. Мета, що її прагнули досягти в церковно-парафіальних школах, насамперед полягала у вихованні благочестивого християнина – цій дидактичній вимозі відповідали різноманітні “Учительські слова”, “Азбуковники”, “Повчання”, друковані церковнослов’янською мовою. Але для більшості сільських дітей, особливо в роки лихоліття, згадані книги були недоступні, тому вчителі переписували з них моральні настанови у берестяні “зошити” і роздавали школярам. Вивчивши “Азбуковник” та осягнувши “Часослов”, підліток починав знайомство з церковним уставом, виконував певні обов’язки у храмі. Більшої освіченості молоді українці могли досягти в архієрейських та братських школах, Києво-Могилянському колеґіумі.

Першу архієрейську школу відкрив у 1671 р. Чернігівський архієпископ Лазар Баранович – “муж премудрий і богоугодний, по многих трудах иноческих, а особливе в ученіи школном латинском и во изложеніи розних благопотребних и душеполезних книг Руских и Полских” [10, с.168]. Л.Баранович особисто опікувався своєю школою, мріючи поставити її в рівень

УДК 371

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Китайська Ольга Анатоліївна
аспірант кафедри педагогіки,*

Линенко Алла Францівна

доктор педагогічних наук, професор

Південноукраїнський державний педагогічний університет

ім.К.Д.Ушинського (м.Одеса)

Основною метою освіти є підготовка кваліфікованого спеціаліста, конкурентоспроможного на ринку праці, який вільно володіє своєю професією та орієнтується у суміжних галузях діяльності, здатний до ефективної праці, готовий до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

В контексті Болонського процесу мобільність виступає головною умовою існування Зони європейської вищої освіти. Успіх загальноєвропейської інтеграції в даній області багато в чому визначається мобільністю як вищих учбових закладів, так і фахівців, яких вони готують. В рамках Болонського процесу інтеграції освітніх систем різних країн Європейського регіону досягнення реальної мобільності відіграє позитивну роль, тому що обумовлює обмін знаннями, досвідом роботи й практичними навичками, придбанням висококваліфікованих кадрів. Тому актуальність даної проблеми є безперечною.

Метою статті є розкриття сутності поняття «професійна мобільність майбутніх учителів», його структури, основних механізмів формування.

Мобільність – це інтегративне особистісне утворення, яке характеризує її здібність швидко змінювати свій статус або положення в суспільному, культурному чи професійному середовищі. Професійна мобільність – це якість, що є необхідною для успішності особистості в сучасному суспільстві. Досягнення професійної мобільності та підвищення її рівня сприяють швидкому та успішному опануванню знаннями, вміннями, новими технологіями, які забезпечують особистості ефективність в обраній діяльності. Професійна мобільність дає змогу задовольнити як базові потреби людини, так і потреби більш високого рівня, серед яких отримання високого соціального статусу, розвиток духовності, саморозвиток, тощо. Професійна мобільність, що теж дуже важливо, дає соціальний захист кваліфікованим спеціалістам в умовах ринкових відносин.

Мобільність на відміну від стабільності або імобільності являє собою рухливість, мінливість, переміщення, зміну положення індивіда. Безліч параметрів, що визначають ці зміни, породжують і різноманіття видів мобільності: соціальної, територіальної, професійної, культурної, освітньої й т.ін.

Поняття «соціальна мобільність» прийшло в науковий обіг разом з розвитком соціології. Основоположник теорії соціальної мобільності П.Сорокін розглядав цей феномен, як природний і нормальний стан суспільства. На думку дослідника, досліджуване поняття припускає соціальні

переміщення індивідів, груп, соціальних об'єктів (цінностей), тобто всього того, що створено або модифіковано в процесі людської діяльності (4).

Соціологи розглядають два типи соціальної мобільності – горизонтальний та вертикальний. Перший означає перехід з одної соціальної групи до другої того ж рівня. Під вертикальної мобільністю дослідники мають на увазі переміщення індивіда з одного соціального шару чи класу до другого, причому залежно від напрямку самого переміщення, можна говорити про два типи вертикальної мобільності: висхідної та низхідної, тобто соціальний підйом і соціальний спад.

Англійськими соціологами Дж. Голдторпом, К. Льюеліном, К. Пейном соціальна мобільність визначається по головному її признаку – професійному положенню, по видам занять і професій, завдяки цьому у своїх дослідженнях вчені запропонували розглядати професійну мобільність як одну з форм соціальної мобільності (5).

Представляє інтерес висловлювання французьких вчених К.Тело, Р.Поля, Ж.Солейаву, Р.Жиро та ін., які вважають, що освіта в сучасних умовах виконує роль фактора «контр мобільності», тобто є основою для переходу на роботу чи посаду, відповідну професійної підготовки. Неможна не погодитися з автором, що у перспективі значення освіти для висхідної професійної мобільності та службового росту індивіда ще більш виросте.

На думку М.Василенка, професійна мобільність – це здатність людини протягом життя перенавчатися і змінювати вид занять. Вона зумовлена різними обставинами: зовнішніми та внутрішніми. Зовнішні обставини визначаються змінами у середовищі життєдіяльності людини. Вони можуть носити як глобальний характер, так і індивідуальний. Внутрішні обставини обумовлюються індивідуальними перевагами, що пов'язані зі спрямованістю особистості. Вони можуть визначатися мотивацією успіху, що сприяє прагненню особистості до вдосконалення професійних навичок, саморозвитку, кар'єрному росту (1).

Поряд соціологами професійною мобільністю займаються психологи та педагоги. Так М. Д'яченка та Л. Кандибовича професійну мобільність майбутнього вчителя розуміють як володіння системою узагальнених професійних прийомів і умінь ефективно їх застосовувати для виконання завдань в суміжних галузях виробництва і порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої (2).

Ю.М.Кулюткін розуміє мобільність особистості в якості виявлення її здібності до творчого набуття нових видів діяльності і перебудови стереотипів, що склалися раніше. За своєю природою вона припускає:

- відвертість людини по відношенню до нового, упевненість у своїх силах у процесі його засвоєння;
- широту і багатоплановість мислення, здатність до переходу від одного способу діяльності до іншого;
- гнучкість настанов особистості, які дозволяють регулювати свої дії в умовах Що змінюються;
- критичність особистості, здатність до висунування нових перспектив (3).

(грудень 1648 р.). У ньому бунтівний гетьман звеличувався як новий Мойсей, визволитель від Бога та йменувався як **Богдан**. Для справедливості зазначимо, що в момент урочистостей на Софіївському майдані київська чернь убивала і топила у Дніпрі католиків та євреїв.

Як відомо, Лівобережний Гетьманат наприкінці XVII ст. поділявся на десять полків, кожен з яких у свою чергу ділився на сотні. При Генеральній військовій та полкових канцеляріях відкривалися школи, де молодих козаків готували до старшинських посад і навчали читанню, лічбі, письму, хоровому співу та Закону Божому, а також військовій справі. В них панував волелюбний козацький дух, впроваджувалися елементи класно-урочної системи [8, с.8]. На Запорозжі при військових монастирях та церквах діяли січові школи, у них вчилися хлопці-сироти, козацькі хрещенники, а також “ті нещасні діти, яких запорожці викрадали у католиків і жидів, щоб повернути їх з еретиків у православних християн – таких дітей було до 50” [10, с.250]. Всі підлітки отримували елементарну освіту, набували початки військового мистецтва. Викладали у козацьких школах ченці та випробувані у звитягах ветерани, а навчання мало практичну спрямованість. Зокрема, вивчення основ математики допомагало молодим козакам у будівництві флоту й укріплень, знання з географії та астрономії сприяли військово-тактичній підготовці.

Розумове виховання в козацьких школах органічно поєднувалося з моральною та фізичною загартованістю. Як писав С.Сірополко, “молодиків у школі та поза школою вчили: Богу добре молитися, на коні ріп'яхом сидіти, шаблею рубати й відбиватися, з рушниці гострозоро стріляти і списом добре колоти” [10, с.201]. Після шкільної науки під проводом досвідчених козаків старші учні в ігровій формі вчилися моделювати бойові дії Війська Запорозького, влаштовували герці, демонструючи фізичну силу, мужність і відвагу. Традиційними були перегони на конях та змагання з веслування поперек бурхливої ріки. Участь козацької молоді у богослужінні та православних святах посилювала духовну домінанту виховного процесу. Разом з тим, культурно- історичний феномен козацької педагогіки не обмежувався діяльністю полкових та січових шкіл. Козацька виховна система з її лицарським ідеалом довшеної людини органічно включала і родинне виховання.

Спіраючись на багатотомові народні традиції, родинне виховання проповідувало культ Батька і Матері, Бабусі й Дідуся, Роду та Народу. Всі ці образи були рівноправними у суспільній свідомості, і для того, щоб раціональніше формувати світогляд дитини, досить умовно на перший план виставлявся той чи інший культ. Так, батько – це захисник сім'ї, роду, творець історії, державності. Він є символом мужності, взірцем для наслідування. Для дітей він – перший учитель лицарської честі та гідності, готує нащадків до подолання життєвих труднощів. Саме батько формує бойовий морально-психологічний дух, спонукає до фізичного вдосконалення козака-патріота, виховує глибоке розуміння громадянського обов'язку, готовність стати на захист Батьківщини [12, с.66]. Класичним прикладом такого ідеалу є оспіваний М.Гоголем образ Тараса Бульби.

Мати – національний оберіг, берегиня родини. Вона своїм серцем і теплом

політичної еліти. Цим поняттям (від франц. elite – краще, відбірне) позначається соціальна група, яка є меншістю, але визначається “вищою” через її вплив на суспільне життя [12, с.65]. Найважливішим легітимізаційним завданням провідної верстви (еліти) український політолог В.Липинський вважав організацію національної держави, для чого “потрібно володіти технікою культурного, господарського й політичного будівництва, щоб конструювати нове суспільство за законами соціальної логіки та відповідно до вищих людських цілей свого народу” [13, с.32]. Саме таке завдання повстало в Україні другої половини XVII ст. перед козацькою верхівкою після воєнних перемог над поляками. Термін “Україна” ми вживаємо для визначення етноукраїнських земель, що від Люблінської унії 1569 р. і до початку Національно-визвольної війни перебували під колоніальною владою Корони Польської і лише упродовж червня 1652 – грудня 1653 рр. об’єдналися у незалежну Козацьку державу. Але підписанням Переяславської угоди з Московським царем (1654) бойові дії та пов’язана з ними економічна руїна в Україні не закінчилися. У наслідок воєнно-політичних обставин другої половини XVII ст. на українських землях утворилися відносно самостійні регіони: Лівобережний Гетьманат та Слобожанщина (під протекторатом Росії), Правобережна Україна (в колоніальній залежності від Польщі і частково Туреччини) та вільна і незламна Запорозька Січ.

Під гуркіт козацьких гармат розпочалося формування військово – політичної еліти, згуртованої навколо гетьмана Б.Хмельницького. До козацької старшини увійшли полковники І.Богун, М.Кривоніс, Ф.Джалалій та інші носії лицарської звитяги, що було типовим для всіх доіндустріальних суспільств. Згодом козацька аристократія поповнилася представниками старої колонізованої шляхти: Виговськими, Мрозовецькими (Морозенками), Нечаями та ін., котрі зберегли в нових умовах своє політичне значення і родові мастки. Провідною верствою в українському суспільстві стало козацтво, а лицарський ідеал досконалої людини опанував громадську думку. “Ідея служіння і дії заради забезпечення інтересів спільноти стає домінантною соціальною рисою і регулятивом існування” [2, с.60]. Народним масам імпонувала козацька волелюбність і незалежність поглядів, товарицькість і готовність до самопожертви в ім’я Батьківщини. Звідки випливало несприйняття зажерливих намагань “нових українців”, братовбивчих конфліктів, економічного виснаження країни. Це призвело до девальвації козацького ідеалу в умовах післявоєнного життя українців. Натомість у суспільній свідомості починає відроджуватися ідеал освіченості – той “екзистенціал” людського буття, що в усі часи забезпечував кожній людині усвідомлення себе і світу, допомагав долати несприятливі умови самореалізації. І хоча, за М.Грушевським, Хмельниччина не відбилася нічим яскравим у ділянці культурно-освітньої справи, мовляв “inter arma tacent musae” [4, с.1504], його наступники фінансово чи політично підтримували осередки духовного життя, активно залучали інтелектуалів до державотворення.

Про готовність інтелектуальної еліти співпрацювати з новою владою свідчить, зокрема, текст урочистого вітання, підготовленого студентами Києво – Могилянського колегіуму на честь вступу військ Б.Хмельницького до Києва

На нашу думку, професійна мобільність майбутнього педагога є інтегрована якість особистості, яка поєднує у собі гнучкість настанов, швидку адаптацію до різних суспільних та педагогічних ситуацій, професійну компетентність, здатність до інновацій, адекватність оцінювання результатів власної професійної діяльності та окреслення її нових перспектив.

Мобільність вчителя неможлива також без таких його якостей, як: гнучкість та дивергентність мислення, рефлексії, здібності приймати активну соціокультурну позицію.

Педагогічна мобільність як частина соціальної мобільності буває вертикальною та горизонтальною. Перша припускає рух з адміністративного напрямку у сфері освіти: вчитель, завуч, директор тощо. Друга – це рух у напрямку підвищення педагогічної майстерності, так як професійна мобільність тісно пов’язана з усвідомленням особистістю необхідності навчатись впродовж всього життя. Не дивно, що Ф.Ваніскотт розглядає мобільність вчителя як одну з найбільш істотних рис вчителя-європейця та вважає, що вона передбачає швидку орієнтацію у системі нової інформації, особистісну відповідальність за свій професійний розвиток, наукову обґрунтованість та творчий характер практичної діяльності, неперервну та системну освіту (6).

Таким чином, вчитель, що володіє професійною мобільністю повинен:

- швидко адаптуватися до соціальних та педагогічних ситуацій за рахунок володіння новою інформацією, екстрафункціональними та поліпрофесійними знаннями та вміннями;
- самостійно вирішувати типові та нестандартні проблеми, завдання педагогічного характеру;
- будувати продуктивні міжособистісні відносини з оточуючими (учнями, колегами, батьками, тощо);
- при необхідності сумішати менеджерські та управлінські функції;
- бути готовим до інновацій;
- відповідально відноситися до якості результатів своєї професійної діяльності та свого професійного самовдосконалення.

Серед компонентів професійної мобільності вчителя ми виділяємо: соціальний, інформаційний, креативний та особистісний. Підготовка професійно мобільного вчителя невід’ємна від його участі у суспільному житті, сформованості його громадянської позиції та соціальної відповідальності. Як ознакою соціального компоненту професійної мобільності сучасного вчителя ми вважаємо його здатність вміло орієнтуватися в соціальних умовах. Майбутній педагог повинен адекватно оцінювати політичну інформацію, аргументовано і логічно вести полеміку. Його має відрізняти сформована національна самосвідомість та глибока повага до інших народів. Це є особливо актуальним для майбутніх вчителів іноземних мов, які покликані виховувати повагу своїх учнів до мови, історії, культури, традицій народів не тільки своєї країни, а й країн мови яких вивчаються. Майбутні вчителі повинні виявляти громадсько-політичну активність, набувати організаторського досвіду та умінь, що є важливим показником професійної мобільності сучасного педагога.

Одним з значних проявлень досліджуваної якості є готовність до здійснення міжкультурної комунікації. Вона дає змогу вчителю успішно здійснювати освітньо-виховну діяльність в умовах багато культурного соціуму, глобалізації суспільних відносин. Співставлення мов, культур, менталітетів виявляє не тільки загальне, універсальне, а й специфічне, національне і самобутнє, що зумовлене розбіжностями в історії розвитку народів. Міжкультурна комунікація має справу з розумінням та порозумінням, що означає: розуміти чуже і водночас бути зрозумілим, спілкуючись чужою мовою. В цьому контексті роль сформованості професійної мобільності у вчителя важко переоцінити.

Отже, з метою формування соціального компоненту професійної мобільності в майбутніх учителів необхідно знайомити студентів зі соціально-політичними проблемами України, розвивати в них почуття громадянської відповідальності, повагу до свого народу, формувати в студентів нове політичне мислення, пов'язане з новими соціально-економічними та політичними умовами, сприяти розвитку громадянської відповідальності, орієнтувати на вивчення мов як інструменту спілкування та засобу міжкультурної взаємодії, формувати вміння аналізу, прогнозування політичних подій та адекватної їх оцінки.

Професійна мобільність вчителя спирається на його професійну компетентність, тому другим компонентом професійної мобільності майбутніх учителів ми розглядали інформаційний, до складу якого входять професійна компетентність педагога, його вміння застосування новітні педагогічні технології, здійснювати менеджмент та самоменеджмент.

Професійну компетентність учителя ми розуміємо як сукупність його професійних знань, умінь, навичок, нормативних ознак та педагогічно значущих якостей, які дають йому змогу досягати ефективних результатів у педагогічній діяльності. Компетентний вчитель – це такий спеціаліст, який має ґрунтовну теоретичну підготовку, що володіє методологічними, психолого-педагогічними знаннями та знаннями зі своєї спеціальності, що опанував професійними вміннями, здатний не тільки проектувати свою діяльність, але й управляти педагогічним процесом, чуйно реагуючи на складні педагогічні ситуації та з успіхом їх вирішуючи.

Професійно мобільний вчитель повинен бути ознайомлен з інноваційними активними педагогічними технологіями та вміти їх використовувати у навчально-виховному процесі. Назву активні вони мають тому, за словами Д.В.Чернилевського (5, с.176), що в них суттєво змінюються роль тих хто навчає (замість ролі інформатора, роль менеджера), і тих кого навчають (інформація не ціль, а засіб для освоєння дій та операцій професійної діяльності). До технологій активного навчання відносяться неімітаційні технології (проблемна лекція, семінар-дискусія з «мозковою атакою» чи без неї, виїздне практичне заняття, програмування навчання, дипломна робота). Ці технології навчання дають можливість майбутньому вчителю не тільки передавати інформацію, але й створювати предпосилки для розвитку професійних умінь та навичок.

Професійно мобільний вчитель повинен оволодіти ще й імітаційними

УДК 37.017.924

ОСВІТА В ГЕТЬМАНСЬКІЙ УКРАЇНІ ЯК ЧИННИК ЛЕГІТИМІЗАЦІЇ НОВОЇ ПОЛІТИЧНОЇ ЕЛІТИ

Фарина Сергій Якович

кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри соціально-політичних наук

Кременчуцького державного політехнічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. В умовах посилення суспільної напруженості в Україні набуває особливої актуальності проблема формування компетентної політичної еліти, згуртованої навколо національних та загальнолюдських цінностей, ролі освіти у цьому процесі. Одним з яскравих періодів історії вітчизняного шкільництва була друга половина XVII ст., коли керманічі новоствореної Гетьманської держави політично та матеріально підтримували освітні установи, перетворюючи їх в огнища високої духовності. Біографії видатних українців, які здобули освіту на Батьківщині, зокрема у Києво-Могилянському колегіумі, свідчать, що саме ціннісна свідомість, сформована в роки навчання, надихала їх самовіддано служити своєму народові.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Антропоцентричний вимір історії українського шкільництва беззастережно панує в сучасній науково-педагогічній думці. Про це свідчать твори О. Сухомлинської, І. Зязюна, О. Любара, Н. Ткачової, І. Хлистун, італійського славіста С. Грачотті та ін., що демонструють неупереджене осмислення аксіологічної глибини національної педагогічної спадщини. Це, на нашу думку, сприяє успішному вихованню високоморальної особистості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. У педагогічних творах та підручниках склався стереотип, що друга половина XVII ст. знаменувалася в Україні піднесенням козацького ідеалу досконалої людини, маркованого героїчною поведінкою та активним суспільним життям. Дійсно, в роки розбудови Гетьманської держави ідея прагматичної доцільності активних дій на благо Вітчизни перетворилася на моральний імператив. Але в умовах буденного співіснування громадська думка переорієнтовується на ідеал «книжного благочестя», за яким тільки мудрість дає людині славу у вічності. Вважаємо, що розуміння даного протиріччя спонукало козацьку старшину піклуватися народною освітою.

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета нашої розвідки – з'ясувати суперечливий характер утвердження в українському суспільстві другої половини XVII ст. різнополярних ціннісних орієнтацій, серед яких ідеал освіченої людини посідав значне місце. Це забезпечило динамічний соціокультурний поступ нації, невід'ємною складовою котрого було формування та легітимізація нової політичної еліти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Здатність кожної нації адекватно реагувати на історичні виклики часу залежить від наявності її згуртованої верхівки –

Висновки. Сьогодні, у період становлення української державності проблема громадянського виховання здобуває особливу актуальність, наповнюється новим змістом, адже громадянське виховання націлене на формування необхідних суспільних та особистісних орієнтованих якостей. Воно виступає заставою повноцінного розвитку і процвітання країни, тому що сприяє формуванню соборності України, консолідації народів, що проживають на її території. Громадянське виховання, ґрунтуючись на загальнолюдських моральних принципах і нормах поведінки, сприяє формуванню таких моральних відчуттів та ріс поведінки, як любов до своєї батьківщини, готовності відстоювати її інтереси, зміцнювати її достоїнства, дбайливо ставитися до історії свого народу, додержуватися цих традицій. Громадянське виховання, маючи інтегративний характер, виступає також пріоритетною цінністю у формуванні особистісних якостей, які дозволяють людині знайти своє місце в суспільстві, що динамічно розвивається, і максимально повно реалізувати свої здібності.

Резюме. У статті проведено історичний та теоретичний аналіз поняття «громадянське виховання»; розглядані сучасні підходи до характеристики громадянського виховання; визначені тенденції розвитку даного феномену.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянськість, громадянське суспільство, інтегративна якість, домінуюча засада розвитку особистості.

Резюме. В статье представлен исторический и теоретический анализ понятия «гражданское воспитание»; рассмотрены современные подходы к характеристике гражданского воспитания; определены тенденции развития данного феномена.

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданственность, гражданское общество, интегративное качество, доминирующая основа личностного развития.

Summary. The article deals with the historical and theoretical investigation of the notion “civic education”; the contemporary approaches to its characterization are studied; the tendency of development of this phenomenon is determined.

Keywords: civic training, civicism, civil society, integral quality, the dominant of personality’s development.

Література

1. Алексеева О. В. Формування громадянської позиції сучасної молоді // Педагогіка и психологія. – 2006. – № 2. – С.31 -35.
2. Колотий С. В. Гражданственность как воспитательная ценность школьников в современных условиях // Электронное научное издание «Аналитика культурологии». – tsu.tmb.ru/culturology/journal, 2006.
3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: Проект // Освіта України. – 2000. 9 серп. – № 32. – С.6-7.
4. Кузнецова Л. В. Феномен гражданственности как доминирующей основы личностного развития: историко-педагогический анализ // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 6. – С. 147 -160.
5. Лутвинов В. И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 52 -59.
6. Савотина Н. А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 39 -44.
7. Филонов Г. Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 24 -29.

Подано до редакції 11.04.2008

технологіями до яких належить імітаційно-ігрове моделювання. Крім того, до інноваційних технологій відноситься модульне навчання, яке засновано на діяльнісному підході та принципу свідомості (студент усвідомлює програму навчання й власну траєкторію навчання), яке характеризується замкнутим типом управління завдяки модулям и модульної програмі, що відносить його до високотехнологічних (5, с.191).

Поряд з вищеперелікованими технологіями професійно мобільний вчитель повинен оволодіти інформаційними технологіями (технологією дистанційного навчання на базі комп’ютерних телекомунікацій), широко використовувати можливості Інтернету для вирішення конкретних педагогічних завдань. Необхідно відзначити, якщо для студентів гуманітарних факультетів достатньо оволодіти Інтернетом на рівні грамотних користувачів, то педагог повинен мати знання та вміння по організації роботи студентів в телекомунікаційному середовищу у рамках поставлених навчальних завдань.

В основі особистісно-діяльнісної освітньої технології, яка має велику значущість для сучасного освітнього процесу, лежить особистісно-діяльнісний підхід, проблемність змісту й рефлексивність поведінки. Характерною ознакою цієї технології є те, що змінюється статус вчителя: з передавача інформації він стає менеджером навчального процесу.

Тому для професійно-мобільного вчителя важливо бути обізнаним з менеджментом та самоменеджментом. Висока ефективність професійної діяльності педагога обумовлена адекватністю використання їм засобів самореалізації та саморегуляції своєї особистості як професіонала. Саме тому вчитель, як реальний учасник й організатор навчально-виховного процесу, повинен постійно здійснювати гностичну, проєктивну, конструктивну, організаційну й комунікаційну функції, що є складовими компонентами структури менеджменту у сфері педагогічної діяльності.

Навчальний процес, як діяльна система, знаходяться у постійному та неперервному розвитку, маючи здатність до удосконалювання при умові правильно організованого педагогічного менеджменту. А управляти пізнавальним й самопізнавальним процесами - це означає направляти, допомагати студентам на основі чіткого планування, організації й контролю цих процесів у цілому. Професійно мобільний вчитель повинен володіти навичками планування розвитку особистісних якостей своїх учнів, їх корегування.

Самоменеджмент у сфері професійної діяльності вчителя виступає як сукупність управлінського впливу, направлено на себе як на суб’єкта діяльності з метою підготовки своєї особистості до здійснення педагогічної праці.

Третім компонентом професійної мобільності вчителя в нашому дослідженні виступає креативний. За своєю природою креативність виступає у швидкості, гнучкості, точності, оригінальності мислення, багатим уявленням, почутті гумору, прихильності до високих естетичних цінностей, ступені деталізації образу проблеми. Важко переоцінити значущість креативності особистості у педагогічній діяльності. Вона є потужним фактором розвитку мобільного вчителя, яка визначає його готовність до змінювання, відмови від

різних стереотипів з метою створення нового, отримання нетривіальних та незвичайних рішень професійних проблем.

Слідуючий особистісний компонент складається із швидкою адаптацією до педагогічних ситуацій, здатності до саморозвитку. Вчитель, у якого сформована професійна мобільність повинен бути готовим до змін у педагогічних ситуаціях, він має швидко орієнтуватися в них, адекватно вирішувати педагогічні та особистісні проблеми, які виникають, без втрат, вмilo та оперативно переключатися з одного виду педагогічної діяльності на інший. Вчитель повинен вміти змінювати позицію учня в навчальному процесі: з пасивного об'єкту учень має стати суб'єктом навчальної діяльності, знайти себе як індивідуальність. Вміння майбутнього вчителя швидко адаптуватись до педагогічних ситуацій, що змінюються, виражається в його вмінні емоційно збагачувати власну педагогічну діяльність за рахунок інтонаційних засобів, експресивності та емоційного «окрасу» мовлення (порівняння, метафори, гіперболи). Вчитель повинен вміти чергувати емоційну напруженість та розрядку, використовувати релаксopedичні прийоми, створювати ситуацію колективного співчуття.

У мобільного вчителя має бути сформована здатність до саморозвитку. Потреба в ньому є основною й надзвичайно значущою складовою особистості. Саморозвиток педагога є важливим фактором, умовою, засобом й критерієм гуманізації освітнього процесу. У контексті філософського осмислення саморозвиток людини є стрижень його становлення. Важко переоцінити роль саморозвитку у формуванні професійної мобільності вчителя. Він сприяє розвитку позитивних педагогічно значущих якостей майбутнього вчителя й корекції негативних.

У нашій досвідно-експериментальній роботі передбачалось проведення цілого комплексу засобів для формування професійної мобільності майбутніх вчителів: спекурс «Мобільність вчителя гуманітарних дисциплін», робота студентського гуртка «Молодий вчитель», створення портфоліо особистісних досягнень, лист кар'єри майбутнього вчителя, банк позитивного досвіду, створення творчих проєктів, реклами навчального закладу та самопрезентації себе як сучасного мобільного вчителя, програм по саморозвитку і т. ін. Все це сприяло формуванню професійної мобільності у майбутніх учителів.

Таким чином, у сучасному світі ситуація кардинально змінюється і сьогодні однією з необхідних якостей сучасного спеціаліста професіонала, педагога є мобільність. Тому формування професійно мобільного вчителя являє собою самостійним та соціально значущим завданням освіти.

Резюме. В статті представлено теоретичний аналіз проблеми формування професійної мобільності майбутніх учителів, розглядаються її сутність та структурні компоненти.

Summary. The article deals with the theoretical analysis of the problem of future teachers' professional mobility formation, the main essence and structural components of the professional mobility are viewed

Література

1. Василенко Н.В. Роль інститутів підвищення кваліфікації в підвищенні професійної мобільності населення /Взаимодействие личности, образования и общества в изменяющихся социокультурных условиях. – СПб: ЛОИРО, 2003.

яка готова відповідати за свої вчинки, котра знає свої права й не ущемляє прав інших, займає активну життєву позицію, володіє певним набором моральних якостей, реалізує свої права та обов'язки», або й як «людина, яка бере активну участь у житті країни, думає про її майбутнє, захищає її інтереси, знає її історію й традиції, яка є патріотом й готова на пожертву заради своєї Батьківщини».

Проблема співвідношення особистого й суспільного в завданнях громадянського виховання зачіпається в роботах багатьох сучасних авторів.

«В основі сучасних підходів лежить або громадянськість, що включає максимальні можливості правової особистості, що зводить до мінімуму її обов'язку перед суспільством і державою, що звільняє від необхідності вирішувати проблеми та яка становить формально-правове членство в певному соціумі; або космополітизм, що повністю заперечує який-небудь зв'язок з Батьківщиною» [5, с.54]. В основі громадянського виховання повинна лежати висока - духовна ідея громадянської любові до своєї Батьківщини. Адже ще К.Д. Ушинський в основу виховання підрастаючого покоління ставив принцип народності, що припускало виховання патріотизму, любові до Батьківщини, свого народу, до його історії й культурних традицій.

Необхідно, щоб громадянське виховання було спрямовано на гармонічний прояв патріотичного початку в особистості, громадянині. Адже щоб бути громадянином, недостатньо володіти лише сукупністю прав і обов'язків. З іншого боку, мало просто почувати любов до своєї батьківщини, при цьому треба знати і виконувати свої обов'язки перед нею. У зв'язку з цим доцільно визначити громадянськість у структурі громадянського виховання як «якість морально – політичну, важливою складовою якою є патріотизм» [6, с.40]. Громадянин, будучи суб'єктом історичного процесу, розвинутою особистістю в суспільстві, що розвивається, сьогодні повинен мати нові характеристики, інтегративні якості. В умовах формування громадянського суспільства, що є сферою творчої самореалізації індивідів, розвитку їхньої ініціативи, зростає роль громадянина як суб'єкта соціально-економічного й культурного прогресу суспільства, що веде до зростання значення феномена громадянськості, як доміантної основи розвитку особистості [4, с. 159].

Таким чином, громадянськість як цінність громадянського виховання, відбиваючи життя людини як громадянина, представника суспільства, держави, професійної групи, виступає сьогодні інтегративною, пріоритетною цінністю, знаходження якої дозволяє досягти людської досконалості. У сфері особистісних якостей, громадянське виховання припускає виховання високого рівня самосвідомості, самоповаги, власного достоїнства, незалежності суджень, здатності до орієнтування у світі духовних цінностей і ситуаціях навколишнього життя, готовність приймати рішення і відповідати за свої вчинки. У сфері суспільно орієнтованих якостей, громадянське виховання спрямоване на формування активної життєвої позиції, що виражається в почутті обов'язку і відповідальності людини перед громадянським колективом, країною, усвідомленні себе особистістю, повноправним членом держави, а також у готовності відстоювати інтереси батьківщини, берегти її історію і традиції, зміцнювати її честь і достоїнство.

переконань волі й було спрямовано на перетворення й збагачення всієї системи діяльності, духовного миру особистості [4, с. 159].

Відповідно до Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, громадянське виховання є процес формування громадянськості, що дає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично і юридично дієздатною та захищеною [3, с. 6].

Багато сучасних учених (Н. А. Савотіна, Г. М. Філонов, І. І. Павлова,

Л. В. Кучінська, Л. В. Кузнецова, Л. А. Грігоровіч, В. А. Сластенін та ін.) розглядають громадянське виховання як виховання інтегративної якості особистості, що також може бути конкретизоване в соціально-правовому, морально-етичному, с соціально-психологічному й педагогічному аспекті.

С.В.Колодій, зокрема, вважає, що виховання громадянськості припускає формування сукупності ідейно-політичних і моральних якостей особистості, провідними із яких є почуття гордості за Батьківщину, любов до неї, причетність справам народу, гуманізм, патріотизм, сумління відношення до праці й народного надбання, уміння сполучити особисті й суспільні інтереси. Отже, громадянськість – це інтегральна якість, що характеризує загальний рівень громадянської вихованості особистості [2]. Громадянське виховання в концепціях сучасних учених являє собою процес формування сукупності певних особистісних і суспільних якостей. До числа особистісних якостей можна віднести моральну відповідальність, самодисципліну, повагу гідності кожної людини; до числа суспільних – духовність, ввічливість, повага до закону, критичне мислення, бажання йти на переговори й прагнення компромісно вирішувати виникаючі конфлікти, інакше кажучи, - здатність вносити свій внесок у побудову правової держави й громадянського суспільства. Громадянське виховання спрямоване на формування комплексу суб'єктивних якостей особистості, що проявляються у відносинах і діяльності людини при виконанні нею основних соціальних функцій, інакше кажучи, «комплексу орієнтованих на позитивний прояв найважливіших якостей і властивостей особистості в умовах соціально-значимій діяльності» [5, с. 56].

До пріоритетних цінностей, що становлять громадянське виховання, відносяться: суспільне благо, права людини, свобода вибору на основі усвідомленої законслухняності, соціальна справедливість, рівність перед законом, плюралізм позицій і поглядів, моральність і правдивість у справах, сімейно-побутових відносинах, патріотизм, висока відповідальність за долю Батьківщини, причетність до змін, що відбуваються у країні, толерантність [7, с. 24].

Будувати здорове суспільство й сильну державу може тільки людина із громадянським світовідчуженням. Людина вихована в дусі громадянськості, це унікальна особистість, здатна самостійно аналізувати події і явища, що має свою точку зору, незалежну від політичної кон'юнктури, готова зробити свій внесок у побудову правової держави й громадянського суспільства [6, с. 44].

Одне з першорядних завдань громадянського виховання полягає в тому, щоб формувати в сучасному суспільстві уявлення про громадянськість в інтегративному змісті, тобто з позиції « Я і суспільство»[1, с.33]. Це визначає, що поняття «громадянин» необхідно трактувати не тільки як «вільна людина,

2.Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – 3-е изд. – Минск, 1993.

3.Кулоткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985.

4.Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992.

5.Чернилевский Д.В. Дидактические принципы в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

6.Goldthorpe L, Lewellin C, Payne C., Social mobility and class structure in modern Britain. – Oxford: Clarendon press, 1987.

7.Vaniscotte F. Teacher and Mobility.Issues of Teacher Training in Europe, Issues and Friends. – J. David Fulton Publishers, 1994.

Подано до редакції 10.04.2008

УДК 371.811.111'2766:34

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНІ ВМІННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ ЮРИСТІВ

Кірженер Світлана Естланівна

аспірантка, викладач англійської мови

Київський національний лінгвістичний університет

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства здатність до ефективного міжкультурного професійного спілкування стає одною із головних характеристик спеціалістів, зокрема юридичних кадрів, що є конкурентоспроможними на світовому ринку праці. При цьому постійно підвищуються вимоги до рівня сформованості у майбутніх фахівців іншомовної професійної комунікативної компетенції, що передбачає наявність у них професійних і лінгвістичних знань, а також навичок і вмінь спілкуватись іноземною мовою у типових комунікативних ситуаціях.

Для підготовки студентів юридичних факультетів до усного іншомовного професійного спілкування у таких ситуаціях, як надання консультацій клієнтам, обговорення професійних питань з колегами чи партнерами, захист осіб у судовому порядку тощо, необхідно сформувати у них навички й уміння говоріння у монологічній та діалогічній формах. Для досягнення цієї мети ми пропонуємо використовувати відеофрагменти (ВФ) автентичних художніх фільмів (АХФ), оскільки вважаємо їх, слідом за багатьма дослідниками, ефективним засобом навчання усного мовлення.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблемі навчання усного іншомовного спілкування у немовних вищих навчальних закладах (ВНЗ) приділялася увага у дослідженнях таких методистів як Л.Б.Котлярова, Н.Л.Драб, Н.Р.Петранговська, І.А.Федорова, І.А.Рябцевич, Є.М.Сунцова та інші. У зазначених працях висвітлювалися різні аспекти навчання говоріння як у діалогічній, так і в монологічній формі з використанням аудіо- й відеоматеріалів та інтернет-ресурсів. Однак, недостатньо висвітленим залишається питання співвіднесеності загальних і специфічних умінь монологічного мовлення (ММ). Таким чином, актуальність теми цієї статті зумовлюється необхідністю деталізувати ці аспекти з метою створення ефективної методики навчання майбутніх юристів усного професійного англійського монологічного мовлення (УПАММ).

Метою статті є опис номенклатури загальних і специфічних умінь УПАММ.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши психолінгвістичні дослідження, зокрема роботи М.І.Жинкіна, О.О.Леонтьєва (Жинкин 1982,

Леонтьев 2003) ми з'ясували, що важливим механізмом породження усного мовлення є механізм випереджаючого синтезу. Для забезпечення логічності, послідовності викладу думки, запобігання невиправданих пауз необхідно, щоб відбувалося випередження того, що має реалізуватися у зовнішній формі. Цей механізм дуже важливий саме в ММ, оскільки мовець створює власне висловлювання зазвичай без підтримки співрозмовників. О.О.Леонтьев виділяє чотири етапи породження висловлювання, а саме:

- етап мотивації висловлювання, тобто те, що власне зумовлює мовленнєву поведінку;
- етап програми (планування) висловлювання;
- етап реалізації запланованої програми;
- етап зіставлення реалізації плану із власне планом [5, с.133].

Отже, логічно зробити висновок, що відповідно до названих вище рівнів породження висловлювання, необхідно поетапно формувати у студентів навички й уміння ММ.

З метою конкретизації послідовності формування відповідних умінь, ми вважаємо за потрібне розглянути загальні вміння ММ та спеціальні вміння створення юридичного дискурсу. Так, для навчання майбутніх юристів УПАММ ми виділяємо дві групи вмінь:

I група – загальні вміння ММ;

II група – спеціальні вміння ММ

Опишемо детальніше зміст умінь кожної групи. I група включає вміння, що в загальному характеризують якісне ММ спеціалістів будь-якого профілю, зокрема майбутніх юристів. Проаналізувавши методичну літературу з проблеми навчання говоріння, яка досліджувалася багатьма вченими (Бориско 1988, Пашук 2002, Рябцевич 2007), ми з'ясували, що до I групи відносяться вміння:

- реалізувати змістово-сміслову програму висловлювання;
- реалізувати логіко-структурну програму висловлювання відповідно до типу монологу;
- реалізувати функціонально-комунікативну програму висловлювання;
- продукувати один тип монологу з елементами іншого, наприклад міркування разом з оцінюванням (комбінаційні вміння);
- використовувати наявні мовленнєві та немовленнєві засоби спілкування для компенсації прогалин в інформаційному полі повідомлення під час спілкування;
- орієнтуватися в змінених умовах, вести спілкування гнучко, враховуючи реакції партнера;
- здійснювати спілкування згідно правил етикету та професійної етики, а також соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається

Аналіз вказаних вище загальних умінь дозволив нам виділити II групу вмінь ММ, необхідних майбутнім юристам для успішного іншомовного професійного спілкування. Ми поділяємо II групу вмінь на дві підгрупи:

- підгрупа I: спеціальні вміння продукування монологічних висловлювань на основі переглянутих ВФ;
- підгрупа II: спеціальні вміння продукування різних типів

Теорія громадянського виховання формувалася в нерозривному зв'язку з ідеєю всебічного, гармонічного розвитку особистості. Дана проблема була предметом досліджень багатьох яскравих представників вітчизняної педагогіки.

Зокрема П.Ф. Каптерев говорив про тісний зв'язок між «сторонами розвитку» людини, які виключали вдосконалювання розуму, душі («моральності»), тіла і «дій» вихованця; учений підкреслював при цьому необхідність серйозного, всебічного, повного, гармонічного розвитку особистості.

Російський просвітитель Н.І.Новіков головним предметом виховання називав «освіту дітей благополучними людьми й корисними громадянами». У вихованні громадянськості він бачив два процеси: виховання душі та виховання розуму.

Уже на початку минулого сторіччя багато педагогів вважали необхідною всебічну підготовку дитини до життя при провідній ролі громадянського виховання. При цьому, за словами М.М.Йорданського, в «гармонійному розвитку» з'явилася також «суспільно-громадянська сторона».

Ще К.В. Сльницький говорив: «Відомо, що людині приємно жити в країні, у якій він народився... отже, щоб вихованці вийшли більше щасливими у своєму житті, необхідно виховувати в них любов до батьківщини й співвітчизників, так, щоб жити в середовищі останніх було для них внутрішньою потребою й разом з тим свого роду щастям».

Величезний внесок у розвиток ідеї громадянського виховання внесли педагогічні погляди В.О.Сухомліньського. Саме він заявив про важливість виховання не просто людини, особистості, а громадянина; про важливість формування ідейної серцевини особистості – громадянських поглядів, переконань, почуттів, вчинків, поведінки, єдності слова й справи. У своїх роботах він довів, що, лише утягуючи учнів у діяльність, що має громадянську спрямованість і цінність, можна вести їх по шляху всебічного та гармонічного розвитку індивідуальності.

Необхідно, щоб у кожного підлітка формувалося особисте відношення до Батьківщини: бажання, духовний порив затвердити її гідність, велич, честь, славу, могутність. Педагог говорив про те, що людина затверджує свою гідність, пізнаючи ідею Батьківщини, переживаючи почуття любові, подяки, захопленості, тривоги, громадянського занепокоєння.

Відповідно до робіт вітчизняних педагогів, громадянськість проявлялася у світорозумінні, моральних принципах, переконаності, політичних поглядах. Суспільна, громадянська спрямованість виражалася в глибокій особистій відповідальності за долю народу й прогресу всього людства, у добровільному дотриманні норм і правил поведінки в суспільстві. Ідеальний всебічний розвиток особистості, громадянина, розкривалося формулою «духовне багатство, моральна чистота, фізична досконалість».

Таким чином, вітчизняна педагогіка середини – другої половини двадцятого сторіччя була орієнтована на виховання гармонійно розвитої особистості; громадянське виховання опиралося на всебічну розвинену психологічну структуру особистості, на єдність моральних почуттів,

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ У СВІТІ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЙ

Топоркова Юлія Олександрівна
асистент кафедри теорії та практики перекладу
Севастопольський національний технічний університет

Постановка проблеми. Сьогодні, у період України, що відновлюється, коли актуалізується проблема демократизації суспільства й громадянських цінностей, особливу важливість здобуває проблема громадянського виховання, що виступає одним з найважливіших факторів, які забезпечують розвиток особистості в сучасній державі; адже воно спрямовано на формування людини, що володіє сукупністю якостей, необхідних для повноцінного життя в громадському суспільстві. Громадянське виховання також є невід'ємною складовою полікультурного освітнього простору.

Для України, що є поліетнічною державою, громадянське виховання грає особливо важливу роль ще тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України – серцевини української національної ідеї.

Аналіз досліджень і публікацій. До проблеми громадянського виховання зверталися багато відомих вітчизняних педагогів. Роль громадянського виховання в аспекті всебічного розвитку та духовно-моральному становленні особистості відображена в працях А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, М. Г. Яновської, Л. П. Буєвої, О. С. Богданової, Б. Т. Лихачова, З. М. Іконнікової та ін. Моральні й морально-етичні проблеми виховання громадянськості розглядаються в роботах М. І. Борішевського, З. Т. Гасанова, Н. О. Савотіної та ін. Теоретико-методологічні аспекти громадянського виховання відбиті в працях Г. М. Філонова, О. В. Сухомлинської, І. І. Павлової та ін. Значення громадянського виховання в структурі особистісного розвитку відображено в роботах Л. В. Кузнецової, З. Я. Капустіної, О. В. Алексєєвої, О. І. Афоніна, І. Кучінської, О. С. Гаязова, Н. В. Хазратової та ін. Громадянське виховання є предметом уваги з боку багатьох дослідників. З огляду на різні підходи до визначення даного феномена, ми звернулися до їхнього аналізу для того, щоб дати найбільш повну характеристику громадянського виховання в сучасному житті й визначити тенденцію його розвитку.

Метою даної статті є визначення ролі громадянського виховання та теоретичний аналіз підходів до його характеристики на підставі сучасних досліджень; визначення тенденції розвитку даного феномену.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні, коли актуалізуються питання громадянського виховання, багато сучасних учених вважають, що формування громадянськості є домінуючою основою, що очолює ідею виховання особистості. Громадянське виховання являє собою процес формування інтегративного комплексу якостей особистості, що визначає її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально значимих і індивідуально необхідних цілей відповідно до прийнятих в суспільстві правових й моральних норм. Мова йде про виховання громадянина, як суб'єкта соціально-економічного й культурного прогресу суспільства.

монологічних висловлювань

На нашу думку, доцільно послідовно формувати у студентів уміння, що входять до вказаних вище груп, оскільки вони розташовані в порядку від більш простих до складніших. Конкретизуємо вміння кожної підгрупи.

Спираючись на перелік умінь усного спілкування, що формуються за допомогою навчального телебачення, описаних Р.М.Івановою, ми включили до підгрупи I такі вміння [3, с.88-90]:

а) репродуктивні вміння:

- уміння висловлюватися адекватно ВФ від імені кіногероя відповідно до теми, ситуативних позицій партнерів, контексту спілкування;
- уміння висловлюватись, утримуючи в пам'яті та передаючи основну інформацію про події від імені кіногероя;
- уміння передавати головну думку кіногероя від його імені, переглянувши ВФ;
- уміння висловлюватись на основі письмової фіксації інформації у процесі перегляду ВФ з метою запам'ятовування основних структурних компонентів;

- уміння передати зміст ВФ, скорочуючи або розширюючи його, використовуючи відомі мовні засоби

б) продуктивні вміння:

- уміння відреагувати на ВФ, висловлюючи й аргументуючи свою точку зору на основі розуміння, аналізу та синтезу логічних зв'язків між викладеними кіногероями фактами;
- уміння відреагувати від імені кіногероя, відновлюючи пропуски інформації у процесі сприйняття ВФ за допомогою логічної здогадки на основі контексту;
- уміння висловлюватись, трансформуючи невербальний зміст ситуації із зображального коду відеоряду у вербальний код;
- уміння доповнити сприйнятий аудіоряд ВФ адекватними невербальними засобами спілкування;
- уміння висловлюватись, змінюючи спосіб, стиль поведінки, показаний кіногероєм;
- уміння висловлюватись, підтримуючи партнера, який взяв на себе роль кіногероя

Виходячи з логіки нашого дослідження, для виокремлення вмінь підгрупи II, виправданим є визначення функціональних типів монологічних висловлювань, що є найбільш необхідними під час здійснення професійної юридичної діяльності. З метою визначення цих типів ми проаналізували сфери і ситуації, у яких реалізується діяльність юристів, і виділили такі комунікативні наміри цих фахівців:

- з'ясувати;
- проаналізувати;
- пояснити;
- оцінити ситуацію;
- порадити;
- заохотити;
- довести/переконати;
- представити інформацію;
- обговорити;
- уточнити;
- узгодити;
- проілюструвати ідею прикладами;
- узагальнити;
- обґрунтувати точку зору;
- спонукати до дії

Результати проведеного нами анкетного опитування студентів і спеціалістів юридичного профілю показали, що важливими вміннями професійного спілкування юристів у монологічній формі вважаються:

- уміння чітко й зрозуміло пояснювати проблему та шляхи її вирішення;
- уміння переконувати, спонукати до певних дій;
- уміння робити логічні висновки з отриманої інформації та чітко й логічно викласти їх співрозмовнику;
- уміння влучно та коректно використовувати фахову термінологію;
- уміння висловлювати оцінку подіям і вчинкам

Після зіставлення виділених нами комунікативних намірів юристів із наведеними результатами анкетного опитування ми дійшли висновку, що найбільш уживаними типами монологічного висловлювання у сферах діяльності юристів є монолог-пояснення, монолог-оцінювання та монолог-переконання, для продукування кожного з яких доцільно виділити спеціальні вміння. Так, аналіз досліджень методистів щодо навчання різних типів монологів (Контоська 2003, Пащук 2002 та інші) дозволив нам виділити у підгрупі II такі вміння:

- а) уміння продукування монологу-пояснення:
 - чітко й зрозуміло представити складну юридичну ситуацію;
 - влучно та коректно використовувати фахову термінологію;
 - давати дефініцію або тлумачення юридичного поняття;
 - унаочнювати пояснення через приклади, надання деталей;
 - послідовно пояснювати ситуацію, використовуючи логічні зв'язки, поступово переходячи від легких до складних аспектів;
 - надавати зрозумілі рекомендації щодо певних шляхів вирішення юридичних питань
- б) уміння продукування монологу-оцінювання:
 - давати інтелектуально-логічну оцінку фактам, подіям, вчинкам;
 - констатувати позитивний/негативний стан людей, подій, ситуацій, повідомлених співрозмовником,
 - висловлювати своє судження про необхідність чи небажаність певного вчинку;
 - обґрунтовувати оціночні судження;
 - формулювати висновок із висловленого оцінювання
- в) уміння продукування монологу-переконання:
 - формулювати тезу;
 - пропонувати аргументи “за” чи “проти”;

подобрать лексические синонимы к рассматриваемым глаголам и установит, целесообразны ли данные лексические замены, помогают ли они более точно передать нюансы действия от производного глагола ПИСАТЬ.

Выводы. Нами показаны фрагменты уроков языка, на которых формируются коммуникативные качества речи школьников в процессе нормативного и коммуникативно-целесообразного использования словообразовательных структур.

Наблюдения над коммуникативно-речевым поведением глаголов помогает школьникам понять, что не всегда употребление однокоренных глаголов обедняет смысловую и экспрессивную стороны связного высказывания, и в некоторых случаях это бывает оправданным и показывает умение использовать языковые единицы с учётом их смыслового и стилистического своеобразия.

Обогащение речи учащихся нормативными и коммуникативно обусловленными словообразовательными структурами происходит более содержательно и результативно в ходе анализа правильного и Мотивированного использования морфологических единиц в связных высказываниях на основе интеграции двух уровней формирования речевой культуры, что развивает современного школьника как личность с языковой и коммуникативной компетенцией.

Обучение на когнитивной основе предполагает выработку умения пользоваться основными методами образования новых понятий (познавательными операциями) – анализом, синтезом, сравнением, обобщением путём постановки на уроке поисковых, исследовательских задач.

В процессе выполнения заданий частично-поискового, проблемного, исследовательского характера учащиеся овладевают приёмами нормативного анализа языковых фактов, их речь характеризуется правильностью и коммуникативной направленностью. Языковой материал, предлагаемый на уроках языка, должен учить школьников выбирать не только правильную, но и наиболее уместную, точную и выразительную языковую единицу.

Резюме. Статтю присвячено проблемі інтеграції нормативного і комунікативного рівнів мовної системи.

Резюме. Розглядаються словотворчі мовні структури, правильне і мотивоване використання яких формує культуру мовлення учнів.

Summary. The article is dedicated to the problem of integrations of normative and communicative levels of language system. The word-forming language structures, correct and justified using of which forms speech culture of pupils, are considered in the article.

Литература

1. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. – М.: Наука, 1992. – 221 с.
2. Методика развития речи на уроках русского языка /Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991. – 210 с.
3. Пентильюк М.И. Особенности технологии урока языка. // Дивослово. – 1998. – №4.

Подано до редакції 11.03.2008

творческого процесса» (Ладыженская Т.А.: 2, 190).

Формирование коммуникативно-речевых умений и навыков в процессе использования глаголов в связной и устной речи предполагает обучение школьников анализу речевого поведения однокоренных глаголов с разными приставками, учёту их смысловой и стилистической специфики, которая ярко проявляется в связных текстах.

Вот почему школьникам предлагается такая грамматическая задача: образовать от глагола ПИСАТЬ однокоренные глаголы с различными приставками, определить их семантику, ввести в связный текст, учитывая лексическую и стилистическую специфику глагольных лексем. В процессе этой работы учащиеся не только учатся образовывать глаголы с различными приставками, но и подчиняют своё речевое высказывание определённым коммуникативным установкам, выражая основную мысль текста. Отмечается, что в каждом из предложений связного текста должен быть употреблён однокоренный глагол с определённой приставкой. Это стилистически оправдано, так как именно глагол ПИСАТЬ в этом тексте является единственным носителем передаваемого значения, и замена его синонимом в данном случае не рекомендуется.

Таким образом, школьники знакомятся со стилистическими особенностями однокоренных глаголов, которые используются иногда в тексте с целью подчёркнутого, заостренного выражения мысли или изображения явлений и фактов действительности. Такая работа позволяет школьникам понять различного рода ограничения в сочетаемости глаголов с морфемами, рассматривать производные слова как компоненты словосочетаний, предложений, текстов, даёт возможность анализировать семантику глагольных морфем в связных высказываниях, совершенствовать навыки употребления глаголов в речи.

Конкретизируем отдельные этапы работы по использованию в тексте различных словообразовательных моделей от производного слова ПИСАТЬ. Вначале школьникам предлагается от этого глагола образовать однокоренные слова с различными приставками. Затем определяется семантика глаголов для того, чтобы правильно ввести их в связный текст. В процессе работы был составлен текст, в котором использование однокоренных разноприставочных глаголов оправдано коммуникативно-речевыми задачами высказывания.

Я даже не дописал эту тетрадь. Мне всегда хотелось вести дневник и записывать свои самые сокровенные мысли и мечты. Я часто с трепетом доставал свой дневник и вписывал туда аккуратным почерком строки из понравившихся книг.

А иногда я переписывал целые страницы и в конце этих цитат приписывал, что особенно взволновало в этих строках. Так загодя исписал несколько десятков листов. Заканчивая очередной лист, я всё же думал, что я не дописал самое интересное.

В процессе наблюдений над функционированием в тексте представленных словообразовательных структур от производного слова ПИСАТЬ определяется лексическое значение глаголов и семантика приставок, анализируется их речевая специфика. Рекомендуется предложить школьникам

- підкріплювати аргументи прикладами;
- логічно будувати висловлювання за допомогою причинно-наслідкових зв'язків;
- робити логічні висновки з отриманої інформації та чітко й логічно викласти їх співрозмовнику;
- пом'якшувати категоричність висловлювання за допомогою відповідних мовленнєвих засобів;
- формулювати висновок у висловлюванні та співвідносити його з тезою;
- спонукати до певних дій

Висновки. Таким чином, формування у майбутніх юристів умінь УПАММ є складним процесом, що проходить поетапно та послідовно. Ми виділили дві групи умінь ММ майбутніх спеціалістів, друга з яких складається з підгруп, враховуючи загальні характеристики механізмів породження висловлювання, можливості застосування автентичних ВФГ у навчанні говоріння.

Перспективу дослідження ми вбачаємо у створенні підсистеми вправ, спрямованої на формування відповідних умінь УПАММ.

Резюме. У статті розглянута номенклатура умінь професійно орієнтованого англomовного монологічного мовлення майбутніх юристів. Описані групи загальних і спеціальних умінь монологічного мовлення спеціалістів. Серед спеціальних умінь у монологічному мовленні виділені репродуктивні та продуктивні. Продуктивні вміння розподілені відповідно до функціональних типів монологів.

Ключові слова: усне професійне англomовне монологічне мовлення, загальні та спеціальні вміння у монологічному мовленні, функціональні типи монологічних висловлювань.

Резюме. В статье рассматривается проблема формирования у будущих юристов умений устной профессиональной англomовной монологической речи. Акцентируется внимание на общих и специальных умениях. Общие умения в монологической речи выделены на основе её основных характеристик. Специальные умения отображают особенности профессиональной деятельности юристов.

Ключевые слова: устная профессиональная англomовная монологическая речь, общие и специальные умения в монологической речи, функциональные типы монологических высказываний.

Summary. The article deals with the problem of forming professionally oriented English speaking skills of future lawyers. The author singles out a group of general skills and two groups of special skills in monologue speech. The choice of special skills is determined by the peculiarities of lawyers' activity.

Keywords: oral professional English monologue speech, general and special skills in monologue speech, functional types of monologue utterances.

Література

1. Бориско Н.Ф. Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе языкового вуза (на материале немецкого языка): Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1988. – 226 с.
2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 158 с.

3. Иванова Р.М. Использование учебного телевидения при обучении высказыванию в деловом профессиональном общении: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01., 13.00.02. – Пермь, 1995. – С. 88-90.

4. Контовська Л.М. Розвиток умінь аргументованого висловлювання англійською мовою на основі автентичних відеоматеріалів у студентів старших курсів вищих навчальних технічних закладів // Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія. – К., 2003. – Вип.6. – С. 82-88.

5. Леонтьев А.А. Психолінгвистические единицы и порождение речевого высказывания. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 312 с.

6. Пашук В.С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2002. – 247 с.

Подано до редакції 07.04.2008

УДК 37(477.85)»1940/1960»

РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ НА БУКОВИНІ 1940-1960 рр.

Ковальчук Інна Владиславівна

доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Постановка проблеми: Школа, як основна ланка освітнього процесу, реагує на всі зміни, що відбуваються у суспільстві, і цей факт незаперечний. У зв'язку із святкуванням 600 – річчя міста Чернівців та реформ у освіті питання розвитку національної школи постало ще гостріше. Людина, що не знає власної історії, не несе її іншим, не заслуговує на повагу у суспільстві. Не можна створити нове, не знаючи старого, так говорить народна мудрість. Українців поважають у світі за українську вишивку, пісню, і за трепетне ставлення до минулого. Адже, примножуючи власну культуру, ми примножуємо світову, відкриваємо нові сторінки у історії педагогічної думки.

Питання розвитку школи на території Буковини у різні часи досліджували Д.Щербина, Б.Ступарик, В.Ботушанський, Д.Пенішкевич, І.Петрюк, Л.Кобилянська та ін.

Метою нашої статті є: визначення та обґрунтування окремих подій у розвитку української школи 1940-1960 років. Оприлюднення архівних джерел, які розкривають правду про шкільництво обраного періоду.

Виклад основного матеріалу: У 1940-1941 році у місті Чернівці було всього 36 шкіл - з них одна неповна середня школа для глухонімих дітей, одна - для сліпих дітей, одна - для розумово відсталих, 13 середніх, 10 початкових і 1 юнацька спортивна школа.

Уряд планував у 1941 -1942 навчальному році відкрити 35 шкіл, дві середні школи м.Чернівців, а саме школи №16 і №17 об'єднати у зв'язку з відсутністю учнів. Таким чином, на цей рік планували відкрити 3 спеціальні школи, 32 середні початкові і неповні середні.

У цьому ж році на шкільному обліку перебувало 1726 дітей, які за віком і бажанням батьків мали йти до першого класу.

Із витягу з протоколу №4 засідання виконкому Чернівецької міської ради довідуємося, що на 1941-1942 рік нараховувалося 32 школи по Ленінському району. Школу № 24 (початкову неповну школу) перетворено в неповну середню школу, молдавську неповну середню школу №18 реформовано в середню школу.

У Шевченківському районі функціонувала 31 початкова школа. Ці заклади було перетворено в неповні середні школи. 33 неповних середніх

оттенков, что в свою очередь способствует овладению семантической стороной языка.

Наблюдения над семантикой морфем глагола не должны ограничиваться анализом изолированных слов, взятых вне контекста, так как это лишает учащихся возможности видеть функционирование значимых частей слова в связанном речевом высказывании – предложении, тексте, которые как высшие коммуникативные единицы интегрируют нормативный и коммуникативный уровни различных ярусов языковой системы.

Полезно показать девятиклассникам, как в речевом высказывании происходит актуализация словообразовательной структуры глагола. Для этого используется предложение, представляющее собой БСП с пятью грамматическими основами.

МАШИНА ЗАРАБОТАЛА, ЗАГОРЕЛИСЬ ЛАМПЫ, ЗАСВЕТИЛИСЬ КОНТУРЫ, ЗАУРЧАЛ, СЛОВНО ВОДОПАД, ТОК, ЗАИГРАЛИ ПРОВОДА.

В данном тексте выделяются глаголы путём обозначения в них приставки «ЗА», определяется её значение – «начало действия».

Далее устанавливается, почему в тексте используются разнокоренные глаголы с одинаковыми приставками, т.е. с идентичным семантическим компонентом «ЗА». В процессе анализа указывается, что данные разнокоренные глаголы, обозначая разные действия и имея общее значение приставки «ЗА» («начало действия»), помогают создать картину интенсивной (усиленной, напряженной) работы на току. Употребление одинаковой приставки «ЗА» показывает трансформацию доминирующего значения (ЗАРАБОТАЛА – начала работать; ЗАГОРЕЛИСЬ – начали гореть) в более продолжительное по времени действие, выраженное глаголами ЗАРАБОТАЛА, ЗАГОРЕЛИСЬ. На примере данного текста это поясняем так: «Приставка «ЗА» показывает, что глаголы обозначают начало действия, но оно происходит в течение более продолжительного времени (например, всю ночь идёт работа на току в летнее время).

Таким образом, школьники наблюдают, как происходит актуализация словообразовательной структуры глагола, как с помощью приставки «ЗА» усиливается интенсивность действия. Значит, префикс «ЗА», являясь общим семантическим компонентом во всех рассматриваемых глаголах, коммуникативно точно передаёт характер действия. Так процесс интенсифицирующей номинации (Земская Е.А.: 1) даёт возможность учащимся глубже осознать словообразовательные процессы, происходящие в структуре глагола.

Эта работа позволяет понять одну из важных функций словообразования в тексте – осуществление текстовых связей между словами по линии лексической семантики и обобщённого деривационного значения. Учащиеся на конкретных примерах глаголов видят, как производное слово в тексте обнаруживает свою специфическую природу, свой конструктивный характер.

Для развития коммуникативно-речевых умений и навыков школьников нужно использовать преимущества связанного текста, в котором глаголы обнаруживают свою смысловую и стилистическую специфику. Методисты отмечают, что «текст представляет собой снятый момент языкового

современного русского языка?

Обращается внимание на то, что в 30-40 г.г. XX века было широко распространено употребление данных глаголов вместо ПРИЙТИ, ПРИЕХАТЬ, ПОСЛАТЬ.

Далее предлагается рассмотреть значение приставки «ПОД» («ПОДО»). Указывается, что эта приставка имеет точно очерченный круг значений. Данные значения легче усваиваются, потому что анализируемые слова относятся к тематической группе глаголов движения. Вот почему приставка «ПОД» может образовывать слова с конкретным значением – «будучи в движении, в пути».

Теперь предлагаем подумать, какое значение в данные глаголы вносит приставка «ПОД» («ПОДО»). В ходе работы определяется лексическое значение рассматриваемых глаголов: ПОДОЙТИ («идя, приблизиться»); ПОДЪЕХАТЬ («едучи, приблизиться»); ПОДОСЛАТЬ («послав, приблизиться»). Далее определяется семантическая доминанта данных глаголов. В процессе анализа глаголов указывается, что глаголы объединяет значение «остановки движущегося при сближении с кем или чем-нибудь». Эти наблюдения помогают школьникам прийти к выводу, что употребление в речи глаголов ПОДОЙТИ, ПОДЪЕХАТЬ, ПОДОСЛАТЬ вместо ПРИЙТИ, ПРИЕХАТЬ, ПОСЛАТЬ считается ненормативным.

А теперь целесообразно подобрать несколько глаголов с приставкой «ПОД», в которых употребление такого префикса не противоречит нормам современного русского языка. Называются, например, глаголы ПОДКИНУТЬ, ПОДБРОСИТЬ, ПОДЛОВИТЬ, ПОДСТАВИТЬ и другие. Рекомендуются также определить значение приставки «ПОД» в этих глаголах: «значение действия, направляемого снизу вверх, внизу чего-нибудь». Можно дать возможность учащимся подобрать глаголы с той же приставкой «ПОД», но с другим значением. В результате частично-поисковой работы или использования толкового, словообразовательного словарей называются такие глаголы: 1) ПОДГОВОРИТЬ, ПОДСЛУШАТЬ, ПОДСМОТРЕТЬ – «проявление действия в слабом, скрытом виде»; 2) ПОДДАКИВАТЬ, ПОДПЕВАТЬ, ПОДВЫВАТЬ – «повторение какого-нибудь действия вслед за другим».

Обогащение речи девятиклассников различными словообразовательными структурами происходит в процессе языкового анализа, который, являясь традиционным методом лингвистического разбора, имеет свои преимущества: помогает учащимся выявить структуру слова, правильно провести словообразовательный разбор.

В результате этой работы школьники приходят к выводу, что приставка в глаголе выполняет важную словообразовательную функцию, помогая выразить разнообразные оттенки действия.

Умение образовывать слова с разными морфемами, учитывая нормативный словообразовательный уровень, формируется параллельно с развитием коммуникативной компетенции школьников. Навыки уместного, коммуникативно-целесообразного употребления глаголов с разными аффиксами приобретаются путём языкового анализа, выявления значений частей слова, которые могут служить выражению многочисленных смысловых

школы реформовано в середні школи.

На 1 грудня 1940 року в місті Чернівці функціонували початкові школи : 5 українських, 1 єврейська, 4 молдавські школи.

У 1941-1942 році працювали: 3 українські, 3 молдавські. Всього 6 початкових шкіл. Неповних середніх шкіл - українських – 7, молдавських – 1, єврейська – 1, молдавсько-українська – 1. Разом 10 шкіл. Середніх шкіл - українські – 6, російські – 2, єврейські – 2, молдавські – 1, польська – 1. Разом – 12[1.с.24]

А уже у 1952 році у школах області стан освіти характеризували такі показники: всього заплановано учнів у школах – 113400, виконано на 104304. У місті заплановано учнів – 20900. План набору учнів було недовиконано – набрано всього 20569 осіб.

Класів-комплектів по області – 3949 за планом, але, на жаль, це чи не єдиний показник, за яким план було перевиконано – 3972. З них 1-4класів - 1975,5-7класів – 1693, 8-10 класів -281.

Установ позашкільної роботи всього нараховувалося – 19. З них палаців піонерів – 1, піонерських клубів – 14, дитячих технічних станцій – 1, станцій юннатів – 1, спортивних шкіл – 1. Дитячих будинків – 22, з них спеціальних – 2, шкіл для глухонімих – 3, шкіл для сліпих – 1, шкіл для розумово відсталих – 1 шкіл для асоціалів – 1. Всього у школах - інтернатах навчалось – 2100 учнів.

Дітей охоплених патронатом – 4900. Лісових шкіл не було. При 66 школах були організовані інтернати. Охоплено навчанням – 29000 осіб.

Неписьмених на 1952 рік у місті було 3000 осіб, малописьмених – 26000. Навчено неписьмених -11000, малописьмених – 11000.

У зв'язку з невиконанням контингенту учнів в області не відкрито 99 5-8 класів, і 69 7-10 класів. У зв'язку з відсутністю учнів не відкрито вісім 8-10 класів[1,с.24].

На 1952-1953 навчальний рік планувалося розгорнути мережу початкових, семирічних і середніх шкіл робітничої молоді. Всього – 8 російських, 5 українських. У місті Чернівці – 4 російські і 1 українська, 69 учнів планували зарахувати до 3 класу шкіл міста, 18 учнів до 1 класу, 4 клас – 86 учнів, відкрити 5 класів-комплектів на 104 учні[1,с.38].

На Буковині діяло 2 педагогічних училища на 800 учнів. Прийом до педагогічних училищ – 210 осіб, випуск – 148 осіб.

Контингент курсантів на короткотермінових педагогічних курсах складав – 645 осіб. Було оздоровлено 6765 осіб. Методичних кабінетів в області нараховувалося – 14[1,с.8].

Оскільки таку увагу приділяли підготовці вчителів, то доцільно зупинити увагу на роботі Чернівецького педагогічного училища. Заклад складався з 13 класних кімнат, 4 кімнати – кабінети, 11 допоміжних кімнат. При педагогічному училищі були їдальня, буфет, роздягальня, баня, навчально-виробнича майстерня. Педагогічне училище мало гуртожиток на 34 кімнати. У 1951 -1952 році тут проживало 172 слухачі. На кожного жителя припадало 3 метри квадратних площі.

Училище мало свої проблеми, які утруднювали його роботу: парти за своєю конструкцією не відповідали вимогам шкільної гігієни. Часто

доводилося класти дітей базової школи за парти, які не пристосовані до росту, довжини ніг, тулуба. Не вистачало твердого і м'якого інвентаря. Книжковий фонд бібліотеки нараховував 15000 примірників[2,с.2].

Контингент училища у 1951- 1952 роках складав 120 осіб. У класах з українською мовою навчання – 30 осіб, з молдавською мовою – 60 осіб, клас піонервожатих нараховував 30 студентів.

Для того, щоб збільшити контингент студентів на наступний рік були заплановані такі заходи:

- роз'яснювальна робота серед випускників семирічок через райВНО;
- оголошення про прийом на навчання у газетах «Радянська Буковина», «Буковина Советике»;
- з 18 травня – оголошення по радіо;
- 6 червня виступ колективу художньої самодіяльності училища;
- використано слухачів педагогічного училища, які від'їжджали на канікули. Усім слухачам роздано умови вступу до училища.

Щодо кількості учнів, то тут такі дані: за 1948 рік у педагогічному училищі навчалось 210 слухачів, 98 з них поселені у гуртожиток. У 1951-1952 році – 414 слухачів, 1951-1952 рік закінчило педагогічне училище – 68 чоловік.

Заняття з фізичного виховання проводилося відповідно до розкладу. Слухачів поділяли на групи здоров'я. Так, у 1951-1952 рік за станом здоров'я основна група слухачів – 137 студентів, підготовча -190 слухачів, спецгрупа – 79 слухачів[2,с.5].

У 1951 -1952 році в школі інтернаті нараховувалося 62 учні і 15 учнів, які не перебували у школі постійно, а приходили лише на заняття. На кінець року їх залишилося 58 і 18. За національним складом – 45 українців, 8 росіян, 6 молдован, 13 євреїв, 1 білорус, 1 бурят- монгол, 1 болгарин, 1 поляк.

За соціальним станом – 24 сироти, 30 напівсиріт, 22 дитини, що мали обох батьків. З порушенням розумового розвитку – 76, з порушенням мови – 24.

Як кожен навчальний заклад, у цей період школа мала свої проблеми. Зокрема, були проблеми з приміщенням. Воно вміщало лише 54 дітей. Школа матеріально не забезпечена. Не було спеціальних підручників з української мови для 3 класу, української мови і географії для 5 класу, української і російської мови для 4 класу. Відсутні підручники заміняли підручниками з масової школи. Директор, Плеханов Сергій Миколайович 1905 року народження, член ВКП(б), випускник історичного факультету. Вчителів було 9 осіб, з них: викладачі – 2 особи, вихователі – 8 осіб, піонервожата – 1 чоловік. Освітній рівень педагогічного складу характеризують такі дані: навчалось заочно 5 осіб в Чернівецькому державному університеті, навчалось у вчительському інституті – 1 особа.

Логопедичну роботу проводив Щербатий Й.Г., який мав дефектологічну освіту і 20 років стажу в спецшколах. Учні допоміжної школи мали такі вади мови: сигматика, поліморфне косноязыччя, дисграфія, дисграфія і дислексія, дисграфія без порушень мови, алексія і дисграфія, дисграфія з явищами косноязыччя, дисграфія з туговухістю, заїкання, змішані форми. Цей педагог надав допомогу у вивченні «методики логопедичної роботи з розумово



Таким образом, школьники знають со стилістическими особенностями однокоренних глаголів, которые используются иногда в тексте с целью подчёркнутого, заостренного выражения мысли или изображения явлений и фактов действительности. Такая работа позволяет школьникам понять различного рода ограничения в сочетаемости глаголов с морфемами, рассматривать производные слова как компоненты словосочетаний, предложений, текстов, даёт возможность анализировать семантику глагольных морфем в связных высказываниях, совершенствовать навыки употребления глаголов в речи

В целях обогащения речи нужно знакомить школьников с процессом трансформации словообразовательных норм.

Так, в процессе повторения, систематизации, обобщения и углубления знаний школьников по разделу «Словообразование» в 9 классе полезно рассматривать смысловое и стилістическое своеобразие словообразовательных структур.

Учителю следует знать, что лингвисты отмечают, что иногда первичная словообразовательная модель (например, глагол с приставкой «ПОД» – ПОДЪЕХАТЬ) постепенно видоизменяется префиксально, и вторичная словообразовательная модель отвергает прежнюю приставку «ПОД» и закрепляет как нормативную приставку «ПРИ» – ПРИЕХАТЬ.

Покажем этот словообразовательный процесс на примере таких глаголов ПОДОЙТИ – ПОДЪЕХАТЬ – ПОДОСЛАТЬ.

Ставится коммуникативно-речевая задача: противоречит ли употребление глаголов ПОДОЙТИ – ПОДЪЕХАТЬ – ПОДОСЛАТЬ нормам

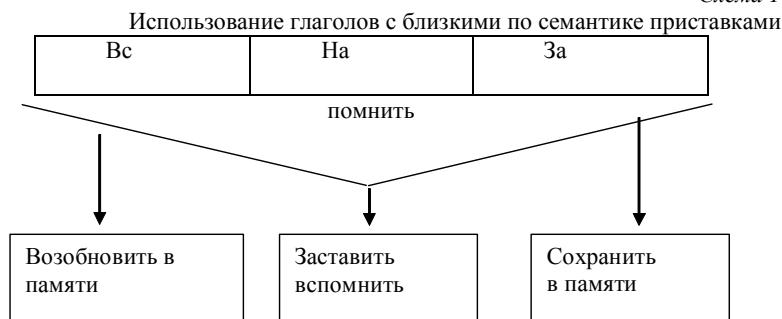
1) отметьте, какое значение имеют приставки в – вы, в – с, вз – с, при – у, от–под, рас – с, недо – пере?

2) укажите, используя предлагаемые глаголы ПЕРЕДЕЛАЛ – ПРОДЕЛАЛ, ПОДБЕЖАЛ – ПРИБЕЖАЛ – ДОБЕЖАЛ, ВЫКУПИЛ – НАКУПИЛ, ВЫРВАЛ – НАРВАЛ, что данные приставки имеют близкое значение;

3) от данных разноприставочных глаголов ВСПОМНИТЬ – НАПОМНИТЬ – ЗАПОМНИТЬ образуйте глагольные словосочетания, имеющие другие приставки.

Нам представляется интересным последнее задание выполнить с учащимися в виде схемы, которая наглядно показывает лексико-грамматические функции префиксов, структурно оформляющих близкие по семантике глаголы.

Схема 1



Оптимальному использованию в речи словообразовательных структур учит работа над разноприставочными глаголами, отличающимися употреблением в речи и имеющими при определении лексического значения общий семантический компонент, который является причиной появления неверных словообразовательных структур.

Так, учащимся предлагаются для анализа однокоренные глаголы ЗАЯВИТЬ – ОБЪЯВИТЬ.

Определяется их лексическое значение, находится общий семантический элемент, который конкретизируется оттенками дополнительных значений. Вся эта работа синтезируется при помощи аналогичной схемы, которая акцентирует внимание на морфемной структуре и семантике глаголов.

відсталыми дітьми.

І звичайно, варто приділити увагу такому аспекту, як школи робітничої молоді[3].

На здійснення сталінського заклику «Зробити всіх робітників і селян освіченими і культурними» була запропонована всезагальна освіта. Цю освіту забезпечували школи робітничої молоді. У школах міста Чернівці працювали: з освітою вищою – 10 осіб, незакінчена вища – 3 чоловіки, середня – 3. За педагогічним стажем від 1 до 2 –х років – 4 особи, від 2 до 5 років 4 особи, від 5 до 10 років – 1 особа, від 10 до 15 років – 3 особи, від 15 до 25 років – 4 особи. Партійних 1, безпартійних – 11, комсомольців – 4.

У 5-7 класах вивчали: математику (5-7 клас); мову українську і російську (3-4 клас); ботаніку, зоологію (6 клас); історію (8-10 клас); конституцію, географію (5-8 клас); німецьку мову (5-8 клас).

Навчалася доросла молодь від 17 до 25 років. У 2 – 4 класі учнями були працівники міліції, тому, як відзначалося у звіті, у класі була добра дисципліна. А у класах, де навчалися підлітки від 13 до 15 років, поведінка незадовільна. Школа робітничої молоді просили у міськвно, щоб учні 8-х класів були в одному приміщенні з українською мовою навчання.

У Садгірській школі навчалася 112 учні в тому числі комсомольців - 52 особи, членів ВКП(б) - 12 осіб, жінок - 51 осіб, працівників підприємств – 55, стахановців – 13, службовців - 42 – 20 осіб, інших – 21 особа. Заснована у 1946 році. У перші два роки існував один десятий клас. У школі організувалися культпоходи до театру, свято Нового року, культпоходи в кіно, хор, організували виступи з агітацією на швейній фабриці.

Вимоги до вчителя школи робітничої молоді[4,с.64]:

-Добре знання свого предмету.

-Не знижуючи наукового рівня, подати програмований матеріал при меншій кількості часу.

-Вимогливий, точний, акуратний.

-Щоб не переносив форм і методів роботи в масовій школі до дітей дорослого віку.

-Щоб в учневі поважати особу учня школи.

Всього людей, що відповідало цим вимогам було 11 вчителів.

Директор школи - Мирний Іван Іванович – викладач історії. Випускник Київського педагогічного інституту імені Максима Горького.

Висновки: отже, статистика і факти навчально – методичної роботи свідчать, що розвиток освіти у Чернівцях у досліджуваний період безумовно мав свої позитивні моменти. Проте, ідеологізація освіти дала не дуже добрі плоди, що потім позначилося на долі країни і її громадянин.

Резюме: У статті подано результати дослідження історії української школи на території м.Чернівці. Ці дані нові, достовірність їх підтверджена архівними даними. Цінність дослідження у посвяті його 600 – річчю міста Чернівці. Ковальчук І.В коротко подає статистику шкіл 1940-1960 рр., називає імена людей, які зробили внесок у розвиток національної школи краю. Ілюструє вимоги до вчителя того періоду.

Ключові слова: школа, школа робітничої молоді, учитель, училище.

Резюме: В статті наводяться результати научного пошуку автора по священному 600 – летию родного города. Ковальчук И.В. кратко наводит статистику школ г. Черновцы в 1940-1960 гг. Называет имена людей, которые внесли вклад в развитие главных школ города. Иллюстрирует требования к преподавателям того времени

Ключевые слова: школа, школа рабочей молодежи, учитель, училище.

Summary: In the article наводяться results of scientific search of author for sacred 600 – to летию of home town. Koval'chuk I.V. briefly points statistics of schools Chernovtsy in 1940-1960 Names the names of people which endowed in development of main schools of city. Ilyustriruet of requirement to the teachers of того time

Keywords: school, school of working young people, teacher, school.

Література

1. Державний архів Чернівецької області(надалі ДАЧО) фонд Р.763, оп. 4, од.зб. 805. Інформація і довідки про виконання міроприємств по позашкільній роботі з дітьми і посиленню боротьби з дитячою бездоглядністю. По школах області.

2. ДАЧО Р.763, оп.4,од.зб.181. Звіт про роботу Чернівецького педагогічного училища за 1951 – 1952 н.р.

3. ДАЧО фонд Р.763, оп.4 спр.184. Річний звіт про роботу Чернівецької допоміжної школи за 1951 – 1952 навчальний рік.

4. ДАЧО фонд Р.763, оп.4, од.зб. 157. С.54. Звіти про роботу шкіл робітничої молоді.

Подано до редакції 01.04.2008

УДК 372

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Колесник Алла Георгіївна

кандидат педагогічних наук, доцент

Південноукраїнський державний педагогічний університет

ім.К.Д.Ушинського (м. Одеса)

Сучасному суспільству потрібен професіонал, який знає свою справу, може самостійно приймати рішення та відповідати за них. Проблема підготовки висококваліфікованих спеціалістів набуває все більшого значення. Суспільство пред'являє випускнику вузу особливі вимоги, серед яких важливе місце займають високий професіоналізм, активність і творчість. Саме тому завдання виявлення особистісних особливостей, своєрідності професіоналізації на етапі навчання у вузі стає більш актуальним. З іншого боку, увагу до проблеми професійного самовизначення викликано природною для молодих людей потребою знайти своє місце в житті. На цьому етапі особливого значення набуває дослідження професійного самовизначення студентства як особливої вікової й соціальної групи. З'являється необхідність вдосконалювання професійної підготовки педагогів, які повинні бути творчими професіоналами, що вміють розробляти й реалізовувати різноманітні програми навчання, працювати в освітніх установах різного типу.

Аналіз різних концептуальних моделей професійного самовизначення дозволяє виділити два основних підходи до даної проблеми.

Перший зводить досліджуваний процес до вибору професії й підготовки до цього вибору (диференційно-діагностичний підхід Ф.Парсона, типологічні

Изложение основного материала.

Овладение словообразовательными нормами русского языка значительно облегчается, если учитель использует нормативный анализ как наиболее эффективный приём, формирующий коммуникативные качества речи.

Дает эффективные результаты постановка разнообразных словообразовательных задач в рамках частично-поискового метода с выходом на анализ системных отношений в языке, в результате чего совершенствуются нормативный и коммуникативный уровни формирования речевой культуры. Такой подход к характеристике языковых фактов учит школьников определять значение морфем, помогает разобраться в таких явлениях, как многозначность, синонимия, антонимия, омонимия.

Покажем, какую роль играют системные отношения в лексике языка, как они проникают в морфемный уровень языка и, интегрируясь, позволяют экономить морфемные ресурсы в плане материального выражения и придают словам большую информативность, развивая коммуникативно-речевые умения и навыки школьников.

При изучении темы «Словообразование глаголов» в 6 классе можно поставить такие лексико-грамматические задачи перед школьниками:

1) от глагола ДВИНУТЬ образуйте префиксальным способом однокоренные слова;

2) докажите с помощью примеров, как различия в приставках глаголов отражаются на разнообразии оттенков значений и сочетаемости с именами существительными.

В целях оптимизации процесса работы над данными глаголами предлагаем заранее заготовленную таблицу с графами, которые будут заполняться самостоятельно учащимися или под руководством учителя. Рекомендуется в ходе этой работы использовать как толковый, так и словообразовательный словари.

Таблица 1

Многозначность глагольных приставок

Глаголы	Семантика глагольных приставок	Примеры
Подо при	Двинув, приблизить	Пододвинуть стул Придвинуть кровать
ОТО	Двигая, переместить на некоторое расстояние	Отодвинуть шкаф
ЗА	Двинув, поставит, положить во что-нибудь, за что-нибудь	Задвинуть корзину
ВЫ	Выдвигая, переместит, выставит вперед	Выдвинуть шкаф
РАЗ	Двигая в разные стороны, разъединит, расставит, поставит врозь	Раздвинуть ветки
НА	Подвинуть, закрывая, заслоняя что-нибудь	Надвинуть шапку

В процессе разбора таблицы 1 отмечается, что выразительность глагола ДВИНУТЬ в речи достигается использованием различных приставок (ПОДО, ПРИ, ОТО, ЗА, ВЫ, РАЗ, НА). Учитель делает акцент на том, что развитие префиксального словообразования идёт не за счет появления новых приставок, а путём их семантического обновления и расширения словообразовательных связей.

Если задание затрудняет учащихся, то его можно конкретизировать таким образом:

личности.

Summary. In the given article the essence of the teacher's professional mentality is researched. It defines the sociable feature of his personality.

Література

1. Богиня Д.П., Семикіна М.В. Ментальний чинник у сфері праці: пролеми теорії та практики. Передмова І.Ф. Кураса. – Київ: «Шторм», 2003. – 382с.
2. Гуревич А. Я. Ментальность. Опыт словаря нового мышления. 1989. – 334с.
3. Зайцев А.Б. Организационная культура как фактор формирования профессионального менталитета учителя: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т Москва, 2000. – 15с.
4. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учебное пособие. – М.: МГУ, - 1995. – 224с.
5. Краткий словарь по социологии / Под. общ. ред. Р.Д. Гвишиани, Н.И. Лапина; Сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова: Политиздат, 1989. – 479с.
6. Маркова А. К. Психология труда учителя. М., 1993. – 190с.
7. Руженская З.С. Условия формирования профессионального менталитета будущих учителей. Автореф. диссертации доктора пед. наук. Магнитогорск, 2002. – 20с.
8. Філіпова Т.В. Професійний менталітет в контексті аналізу сучасної парадигми професіоналізації державної служби України. „Регіональна політика на сучасному етапі державотворення: проблеми децентралізації ризику та перспективи впровадження”. Матеріали щорічної науково – практичної конференції. – Одеса: ОРІДУ НАДУ, 2006. – с.34 – 36.

Подано до редакції 01.04.2008

УДК 37

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ НОРМАТИВНОГО И КОММУНИКАТИВНО-ЦЕЛЕСООБРАЗНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР

*Сульниченко Владимир Николаевич,
кандидат педагогических наук, доцент*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

Постановка проблемы. В статье охарактеризована методика изучения словообразовательных структур с позиции интегрированного подхода при рассмотрении различных ярусов языковой системы. Предлагаются пути обучения языку на когнитивной основе с использованием поисковых и исследовательских методов.

Современный урок языка не должен быть только уроком, обеспечивающим усвоение определенной суммы знаний, он призван создавать условия для развития творческих способностей учащихся, их интеллектуальной и эмоциональной активности, языкового развития, умения ориентироваться в ситуации, возникающей в процессе речевого общения. Этот урок – «плод мастерства и творчества учителя-словесника, его профессионализма, прочных знаний родного языка, литературы, истории...» (Пентилюк М.И.: 3, 18).

Действительно, такой подход к современному уроку языка определяется его назначением – быть средством формирования и выражения мысли, речевого общения. Это позволяет развивать коммуникативные качества речи школьников, которые начинают задумываться над такими вопросами: почему, что, где, когда, как говорят, какое значение придаётся отдельным словам и выражениям в зависимости от конкретных обстоятельств.

концепції Е. Шпрангера, Д. Голланда, напрямом теорії рішень Х.Тома, Т. Ривса, Д. Тиддемана).

Другий підхід розглядає професійне самовизначення як невід'ємний й істотний компонент професійного становлення особистості, поєднуючи стадіальну теорію Е. Гінцберга, концепцію «професійної зрілості» Д. Сьюпера, особистісно-діяльнісний підхід (Є. І. Головаха, Є. А. Климов, І. С. Кон, Н. С. Пряжников)(3).

Поряд із цим, вивчення сучасного стану проблеми професійного самовизначення показало, що в літературі є велика різноманітність трактувань сутності даного явища, в основі яких лежать різні методологічні підстави: соціальний аспект (Є.А.Климов, І.С.Кон. Д. Сьюпер), особистісний аспект (М.Р.Гінзбург. Н.С.Пряжников), аспект формування життєвих перспектив і знаходження сенсів виконуваної діяльності (К.А. Абульханова-Славска, Є.І.Головаха, А.А.Кроник, З.І.Рябикін).

Виходячи з аналізу досліджень, присвячених проблемі самовизначення особистості, прийняте трактування самовизначення як складного тривалого процесу формування світогляду, як погляду на світ у цілому, як системи переконань, що виражають відношення людини до світу, що проявляється через його приватні форми (особистісне, професійне, соціальне, рольове). Підкреслюється, що кожна з цих форм має свій зміст й особливості прояву, перебуваючи при цьому в тісному взаємозв'язку один з одним і становлячи єдине ціле - самовизначення особистості.

Вибір професії, або професійне самовизначення основа самоствердження людини в суспільстві, одне з головних рішень у житті. Вибір професії визначає: ким бути, до якої соціальної групи належати, де й з ким працювати, який стиль життя визначати.

Існують різні варіанти визначення поняття "вибір професії", однак всі вони містять думку, що професійне самовизначення це вибір, здійснюваний у результаті аналізу внутрішніх ресурсів суб'єкта, вибору професії й співвіднесення їх з вимогами професії. Зміст визначення висвітлює двобічність явища вибору професії: з одного боку, того, хто вибирає (суб'єкт вибору), з іншого боку - те, що вибирають (об'єкт вибору). І суб'єкт, і об'єкт мають величезну кількість характеристик, чим зумовлюється неоднозначність вибору професії.

Вибір професії - це процес, що складається з ряду етапів, кожному з яких відповідають свої визначення, соціальна ситуація, своє середовище й атмосфера, тривалість яких залежить від зовнішніх умов й індивідуальних особливостей суб'єкта вибору професії.

Професійне самовизначення розглядається як вибір і реалізація способу взаємодії з оточуючим світом і пошуком сенсу в цій діяльності.

Професійне самовизначення розглядається як процес, що охоплює весь період професійної діяльності особистості: від виникнення професійних намірів до виходу з трудової діяльності. Отже, можна сказати, що процес професійного самовизначення пронизує весь життєвий шлях людини. Однак піком цього процесу є акт ухвалення рішення про вибір професії.

Активність професійного самовизначення, а отже, самоцінок,

взаємооцінок, суспільних оцінок пов'язана з глибокими й сильними емоційними переживаннями людини, що розвивається. Тут виникають не тільки передумови для щасливого осмисленого життя в майбутньому, але й ризик ситуації неблагополуччя, втрати сенсу життя, невротичних зривів і більше серйозний порушень внутрішнього світу. Тому від педагогів потрібен й такт, і високий професіоналізм, і активне протистояння психолого-педагогічному аматорству й знахарству.

Професійне й особистісне самовизначення мають дуже багато спільного, а у вищих проявах майже зливаються. При спробі розвести їх можна виділити дві принципових відмінності.

Професійне самовизначення – більш конкретне поняття, його простіше оформити офіційно (одержати диплом і т.п.); особистісне самовизначення – це більш складне поняття, оформити офіційно його неможливо (диплом «на особистість» принаймні психічно здоровим людям поки ще не видають...). Професійне самовизначення залежить від зовнішніх, найчастіше сприятливих умов; особистісне самовизначення залежить від самої людини. Професійний вибір, на відміну від професійного самовизначення – «це рішення, що чіпає лише найближчу життєву перспективу». Воно може бути здійснене «як з врахуванням, так і без віддалених наслідків ухваленого рішення», і «в останньому випадку вибір професії як досить конкретний життєвий план не буде опосередкований віддаленими життєвими цілями».

Поняття «самовизначення» цілком співвідноситься з такими модними нині поняттями, як «самоактуалізація», «самореалізація», «самоздійснення» «самотрансценденція»... При цьому багато мислителів зв'язують ці поняття із трудовою діяльністю. Наприклад, А. Маслоу вважає, що самоактуалізація проявляє себе «через захопленість значимою роботою»; І. С. Кон говорить, що самореалізація проявляється через працю, роботу й спілкування;

П. Г. Щедровицький відзначає, що «зміст самовизначення – у здатності людини будувати саму себе, свою індивідуальну історію, в умінні постійно переосмислювати власну сутність»; Е. А. Климов виділяє два рівні професійного самовизначення: 1) гностичний (перебудова свідомості й самосвідомості); 2) практичний (реальні зміни соціального статусу людини)(4).

Відомо, що психологічний зміст процесу професійного самовизначення полягає не лише у формуванні спрямованості на вибір конкретної професії, але й у пошуку суб'єктивних причин свого вибору. Через те невід'ємним компонентом професійного самовизначення є професійна самосвідомість, під якою розуміють усвідомлення особистістю себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Формою прояву професійної самосвідомості молоді є переважно усвідомлення своєї соціальної позиції, своїх інтересів, нахилів, здібностей, характерологічних особливостей, рівня своєї загальної та спеціальної підготовки. При цьому усвідомлення своїх психічних особливостей нерозривно пов'язано з певним ставленням до себе, з самооцінкою. Тому самосвідомість – це не лише пізнання себе, але й емоційне відношення до себе, інтегральним результатом якого є самоповага. Треба відмітити, що інтерес особистості до себе як до майбутнього професіонала виникає не стихійно, а проходить у

цілеспрямована діяльність людини, яка зорієнтована на перетворення об'єктивних соціальних умов, на формування соціальних якостей власної особистості (активної життєвої позиції). Це характеристика діяльності, що відображає ступінь реалізації та розвитку соціальних потенцій, можливостей людини (її здібностей, знань, навичок, прагнень, цілей та завдань). [5, с.7]. Під соціальною активністю учителя ми розуміємо такі якості як ініціативність, діловитість, творче відношення до різних боків життя суспільства, спрямоване і планомірне виконання професійних обов'язків. Творчі потенції та ресурси стануть для людини соціальними тільки тоді, коли вони виражаються у активній і суспільно значущій діяльності. Соціальна активність учителя спонукає до розвитку та збагаченню особистісних ресурсів. Такий вид активності відрізняється специфічними особливостями, обумовленими характером педагогічної діяльності. Її важливість полягає в усвідомленні домінування сутності професії особистості вчителя або в її гуманістичному смислі. Тобто, якщо власне покликання вчитель пов'язує з розвитком вихованця, формуванням у нього потреби до корисної праці та творчості, то тут знаходить місце соціальна активність учителя. Вона проявляється у глибинному проникненні до суті проблеми, на рівні роздумів про світ, місце людини у ньому, в усвідомленні власної значущості та користі для нього.

Оскільки в основі соціального – спрямованого типу особистості вчителя знаходяться ідейні переконання та цінності, то ми знайшли правомірним запропонувати майбутнім учителям анкетний бланк, де надали їхній перелік. На завдання обрати вагомі цінності респонденти надали перевагу в наступному вигляді:

- екзистенційні цінності (любов-92%, свобода-87%, совість-83%, віра-78%, справедливість-65%);
- моральні цінності (добро-94%, шляхетність-81%, чуйність-75%, безкорисність-71%);
- патріотичні цінності (патріотизм-91%, національна гідність-89%, громадянськість-84%);
- соціально – професійні цінності (професійно – педагогічна позиція-95%, педагогічний обов'язок та відповідальність-89%, педагогічна справедливість-87%, педагогічне покликання-77%, прагнення до самовдосконалення-72%).

Отже, за цим опитуванням можна стверджувати, що таке студентство залишається вірним загальнолюдських та професійних цінностей і прагне до статусу особистостей, які шанують та дотримуються гуманістичного життєвого шляху. Соціальний тип особистості вчителя розкривається через його професійний менталітет або в системі власних уявлень про природу праці та реального усвідомлення своїх професійних потенцій. Це обумовлено позитивним ставленням до самої професійної діяльності, розумінням її важливості для суспільства та держави, проявом інтересу до навколишніх проблем, природним бажанням інтегрувати, перетворювати і трансформувати соціокультурний досвід.

Резюме. В данній статті розкривається сутність поняття професіонального менталітета учителя як признака соціального типа

- етап самоактуалізації вчителя у професії (усвідомлення своїх можливостей виконання професійних норм, своїх індивідуальних здібностей, саморозвиток засобами професії, цілеспрямоване і свідоме посилення своїх позитивних рис і якостей, згладжування негативних, затвердження індивідуального стилю);

- етап вільного володіння вчителем професією на рівні майстерності і гармонізації (засвоєння високих стандартів, повторення на доброму рівні кимось раніше підготовлених, наприклад у інституті підвищення кваліфікації, розробок, зразків, методичних розробок);

- етап вільного володіння вчителем професією на рівні творчості (збагачення досвіду своєї професії за рахунок особистого творчого внеску, внесення авторських знахідок, вдосконалення власної праці).

Звичайно, в середині кожного етапу існує ряд ланок, які допомагають педагогу оволодіти новими технологіями і позиціями.

Однак, як відомо, ця вчена [6], звертаючись до оцінки професійного менталітету, бере за домінуючу ознаку професійну компетентність як і попередня авторка. Вона визначає різні види професійної компетенції: спеціальна, соціальна, особистісна, індивідуальна. Так, в рамках нашої проблеми, соціальна компетенція полягає в оволодінні спільною групою чи кооперативною професійною діяльністю, співпрацею, прийнятими прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї праці.

Отже, освітяни і власно педагогічно – професійна спільнота мають особливий менталітет, специфіка і структура якого вміщує свій стиль, почерк, імідж, мову, статус і соціальну нішу. На нашу думку, професійний менталітет вчителя – це інтегративна якість особистості, яка визначається сукупністю прийнятих професійно – педагогічною спільнотою поглядів, думок, стереотипів, форм і засобів професійної діяльності та поведінки.

За основу ми беремо дослідження С.Клімова, який говорить про вагоме місце педагогів у соціальних системах. Такі системи наповнені духовністю, певною поведінкою, сприяють психічному та соціокультурному розвитку. Знаходячись у системі «людина – людина», вчитель представляє собою певний соціальний тип особистості [4]. Цей тип особистості педагога – професіонала вбачає конструювання, моделювання і усвідомлення власної діяльності та свого місця в ній. Професійний менталітет учителя інтенгрує весь соціокультурний досвід людства. Діяльність освітянина сприяє засвоєнню культурних цінностей цивілізації, забезпечує громадянську свободу та відповідальність, боротьбу проти насильства. Вчений вважає, що такому типу відповідає особистість, яка з любов'ю та повагою відноситься до людей, благам суспільства та праці, відповідальна, ініціативна та працелюбна, має ідейну упевненість та соціально активна. Соціальна активність є яскравим показником наявності професійного менталітету вчителя, оскільки відображає динаміку взаємовідносини з оточуючими, демонструє глибину розуміння суспільних потреб та інтересів і є одним з основним засобом самоствердження особистості вчителя.

Так, соціальна активність (від лат. *activus* – діяльнісний) – свідомо,

своєму розвитку ряд етапів.. Э. Ф. Зеєр виділяє кілька етапів професійного становлення особистості: оптація (формування професійних намірів), професійна підготовка, професійна адаптація, первинна й вторинна професіоналізація й професійна майстерність.

Професійне самовизначення особистості це формування професійної компетентності, соціально значимих і професійно важливих якостей й їхня інтеграція, готовність до професійного росту, пошук оптимальних способів якісного й творчого виконання діяльності, що відповідають індивідуально-психологічним особливостям особистості.

Уявлення студентів про дошкільний заклад освіти і діяльність вихователя найчастіше помилкові: формуються не на основі особистого досвіду роботи, а під впливом розповідей оточуючих, що мають дошкільників, засобів масової інформації, власних уривчастих спогадів дитинства, а також на основі часто ідеалізованих уявлень про реалізацію себе в професії.

Для майбутніх вихователів навчальним планом передбачені різні види педагогічних практик на всіх курсах навчання. Студенти беруть активну участь в організації педагогічного процесу в дошкільному закладі освіти: розробляють конспекти й проводять заняття й інші заходи з дітьми, організують їх ігрову й трудову діяльність на прогулянці й у приміщенні, спостерігають й аналізують діяльність методиста й пробують виконати деякі його функції, а також ведуть щоденник педпрактики, де дають оцінку власної діяльності й діяльності колег-студентів. Практика дає студентам можливість побачити особливості функціонування дошкільного закладу освіти й багато нюансів діяльності вихователя й методиста. Педагогічна практика, безпосереднє спілкування з дітьми і педагогами й переживання реальних подій, пов'язаних із власним успіхом у педагогічній діяльності, зміцнюють впевненість студентів у своїх можливостях. Також щоб зміцнити впевненість студентів у правильності вибору професії, педагогам-наставникам варто частіше виказувати студентам емоційну підтримку, допомагати в підготовці занять, схвалювати будь-які їхні успіхи. Таке відношення до студентів стане запорукою того, що в них з'явиться бажання знову відчувати себе сильними, впевненими, компетентними вони будуть прагнути до того виду діяльності, що надає їм цю можливість.

Формуванню педагогічного самовизначення на стадії професійної підготовки сприяють різні форми організації виховної й науково-дослідної роботи зі студентами в рамках факультету й вузу в цілому: педагогічне читання, наприклад на тему «Про що говорять і сперечаються вихователі-практики й студенти-практиканти», конкурс бліц-ідей «Освіта майбутнього починається сьогодні», психологічні тренінги, засідання дискусійного клубу на теми «Педагогічні династії», «Теорія і практика: за і проти», «Педагогічна культура» та ін. Професійне самовизначення вихователя відбувається протягом всього життя й супроводжується випадковостями, непередбаченими обставинами, які іноді кардинально змінюють професійне життя людини. Мабуть, не знайдеться жодної людини, чий професійний шлях пройшов би гладко, без зльотів і падінь, внутрішньо особистісних конфліктів, розчарувань, протиріч і переживань. У своєму професійному самовизначенні, студенти повинні це усвідомлювати.

Література

1. Берестова А.А. Професійна спрямованість у підготовці майбутніх фахівців // Проблеми освіти. Науково-метод. зб. – К.: Науково-метод. центр вищої освіти. – 2003. – Вип. 31. – С. 55-60.
2. Емельянова М. Особенности профессионального становления педагога // Дошкольное воспитание. – 2007. - № 1. – С. 104-107.
3. Костюк Т.С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості. – К.: Рад. школа. – 1967. - № 3. – С. 17-18.
4. Климов Е.А. Как выбирать профессию. – М.: Просвещение. – 1990. – 159 с.
5. Фомичева Э. Профорориентационная работа в вузах. – М.: НИИВШ. – 1977. – 19 с.

Подано до редакції 19.04.2008

УДК 373.23

РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ІНФОРМАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

*Корсун Ганна Олексіївна
старший викладач*

Національний технічний університет України «КПІ» (м. Київ)

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, в світлі інтеграції України до Європейського Співтовариства та приєднання до Болонської конвенції, виникає необхідність у реформуванні сучасної системи середньої та вищої освіти і пошуку нових підходів у навчанні, вихованні та підготовці підростаючого покоління до трудової та професійної діяльності. Правильно обрана професія сприяє досягненню високих кар'єрних показників, а задоволення, отримане від процесу праці та її результатів, дає можливість максимального прояву творчості, кращого емоційного настрою, більш повного втілення життєвих планів як однієї людини, так і суспільства в цілому.

Актуальність проблеми професійного самовизначення учнів полягає, насамперед, в тому, що випадковий вибір професії призводить до небажаних наслідків, а саме: низької продуктивності праці; помилок і браку в роботі; незадоволення і пригніченого стану людини; економічних втрат на переучування та перекваліфікацію. Сучасна українська школа повинна створити підґрунтя для підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, розробки та впровадження передових наукових технологій, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці.

Питання професійного самовизначення молоді розглядаються у працях ряду педагогів і психологів, які мали значний вплив на розвиток сучасної педагогічної теорії та практики. Вивченню проблеми формування готовності до вибору професії і майбутньої трудової діяльності присвячено ряд філософських, соціологічних та психологічних досліджень С.Багишева, К.Абульханової-Славської, Г. Костюка, Ю. Алферова, Л. Буєвої, Ф. Івашенка, В. Мясіщева, Д. Кікнадзе, С. Климова, Я. Коломинського, В. Чебишевої А. Короткевича, Б. Ломова, В. Моляко, В. Полякова, Д. Узнадзе та інших.

Оскільки наша держава вже визначилася з основними напрямками реорганізації сучасної системи освіти за європейськими стандартами, вважаємо за необхідне проаналізувати європейський досвід ведення профориєнтаційних заходів спрямованих на активізацію процесів самовизначення сучасного підростаючого покоління.

Слід зазначити, що в останні роки у вітчизняній науці помітне стрімке

обумовлені усвідомленим і логічно не осмисленим успадкуванням від попередніх поколінь відношення до світу, традиції, ціннісні орієнтації [1,с.358].

Науковець Т.Філіпова звертається до професійного менталітету в контексті професіоналізації державного службовця, коли відбувається етап його адаптації до своєї роботи, засвоєння певних прийомів, технік і технологій. На професійну діяльність впливають такі структурні компоненти менталітету як розум, воля, емоції, життєві установки, загальний рівень соціалізації та окремі соціальні параметри (стать, вік, освіта, приналежність до якоїсь формальної чи неформальної групи тощо), особистісні світосприйняття та правосвідомість, що є властивістю психічної діяльності особистості, яка здатна „внутрішньо” регулювати поведінку і встановлювати рівновагу із „зовнішнім” впливами.

Отже, авторка під професійним менталітетом розуміє спосіб мислення та поведінки, який відповідає високим критеріям моралі та вимогам відповідного професійного кодексу і забезпечує належну ефективність виконання службового обов'язку [8].

Структура професійного менталітету за Т.Філіповою складається з базових, стрижневих і функціонально – регуляторних елементів. До базових елементів науковець відносить категорії мислення, норми поведінки і сферу почуттів. Стрижневими елементами вона бачить правову культуру і правосвідомість. Правова культура обумовлює природний інтерес до особистісної якості, на якій „замикається” механізм перетворення її поглядів у переконання, а через них формування правосвідомості. Група функціонально – регуляторних елементів складається з різних компетентностей: етносоціокультурної, професійної, управлінсько – комунікативної і регулятивно – емоційної. Зупинемось на першій з компетентностей, оскільки вона відповідає аналізу проблеми. Етносоціокультурна компетентність є системостворюючою основою інтелектуально – духовного життя суспільства, через яку відбувається соціальне успадкування від покоління до покоління зі збереженням найбільш вагомих соціально – психологічних характеристик особистості. Її показниками є вільне володіння державною мовою та іншими мовами міжнародного спілкування; обізнаність з культурних традицій народів своєї країни; вміння здійснювати ефективну соціально – комунікативну діяльність [8].

Отже, за Т.Філіповою професійний менталітет необхідно розглядати в контексті сучасної парадигми професіоналізації, тобто процесі становлення професіонала. Це включає в себе вибір людиною професії з урахуванням своїх можливостей і здібностей, освоєння правил і норм професії за рахунок особистісного внеску, а також розвиток своєї особистості засобами професії.

Говорячи про професійний менталітет вчителя дослідник, А.Маркова [6] підкреслює, що він існує і розвивається на декількох етапах в процесі професіоналізму. Вчитель повинен чітко уявляти собі ці ланки, які трапляються на кар'єрному шляху. Вони є:

- етап адаптації вчителя до своєї професії (первинне засвоєння норм, менталітетів, необхідних прийомів і технологій);

Дане розуміння проблеми є близьким до класичних поглядів О.Я.Гуревича, який визначав менталітет як психічний інструментарій, духовну оснастку, специфічну структуру свідомості, усвідомлення людьми самих себе, природного і соціального оточення, не зовсім усвідомлені в культурі розумові установки, загальні орієнтації і звички свідомості, світорозуміння та світосприйняття [2]. Вчений, підкреслює, що менталітет являється за своєю суттю не індивідуальною, а груповою характеристикою і відображує специфіку відношення до світу представників тих чи інших соціальних груп. Тому доцільно виділити вікові, статеві, професійні, національні та інші менталітети. Ми поділяємо точку зору науковця оскільки менталітет виступає як сукупність несвідомих комплексів, які утворюються в процесі адаптації людського колективу до навколишньої природи – соціального середовища і втілюють у етнічну культуру роль основних механізмів. Ці несвідомі образи включені в систему етнічних констант і визначають характер поведінки людини в світі, в тому числі і її світобачення.

Питанням професійного менталітету займалися Д.Богиня, Б.Гершунський, О.Зайцев, А.Маркова, Д.Оборина, З.Руженська, М.Семикіна, В.Сонін, Т.Філіпова та інші.

Аналіз визначень науковців щодо даного питання показує, що сутність професійного менталітету полягає у специфічних особливостях психічного складу і світосприйнятті людей, що належать до однієї професії [3]. Також є точка зору, яка демонструє поведінку і репрезентацію особистості в своїй професійній діяльності за умови стійких психічних особливостей [7]. Тобто, наявність психічних засобів розглядається як необхідна умова для самореалізації особистості у професійній сфері. Дані формулювання можна розглядати доцільним, але на нашу думку вони потребують уточнення. Автори, говорячи про психічну природу цього феномену, не акцентують уваги на аспекті його спрямованості. Менталітет як психічне і системне утворення повинен характеризуватися цією особливістю. Саме вона задає динаміку його формування і функціонування в структурі особистості. Нам здається більш чітким визначення досліджуваного явища як складної системи для позначення своєрідного прояву спрямованості професійної свідомості у мисленні, а соціальна ознака менталітету знаходить місце у культурі відносно рівня діяльності суб'єкта.

Поряд із психічною специфікою менталітету вагоме місце займає його соціальний аспект. Проведемо аналіз, який надасть характеристику даного феномену як явища, породженого суспільством. Так, вчені Д.Богиня та М.Семикіна розглядають менталітет як соціально – економічну категорію, яка узагальнено відображає рівень національної трудової свідомості суспільства, соціальних груп та верств населення, окремих індивідів, сприйняття сенсу трудової діяльності, ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, які зумовлюють спонукальні мотиви певної трудової поведінки [1,с.364].

Таким чином, якщо людина належить до будь – якої трудової галузі, в структурі її особистості знаходить місце категорія „ментальності працівника” і визначається як індивідуальне світобачення, душевний склад, спосіб мислення окремо взятої людини, які відбивають стилі, прийоми, навички мислення,

зростання кількості досліджень, які спрямовані на вивчення зарубіжного досвіду організації профорієнтаційної роботи в закладах середньої освіти країн Близького та далекого зарубіжжя. Серед них праці Н.Абашкіної, Н.Козака, А.Турчин, Н.Балацької, О.Локшина, А. Сбруєва, Л.Пуховської тощо.

Протягом останніх декількох років в законопроектах, постановках та розпорядженнях ЄС все більше уваги приділяється проблемам професійного самовизначення молоді в закладах середньої освіти. Загально відомим є той факт, що відмінну міжнародну репутацію має система профорієнтаційної роботи в Німеччині, навчальні заклади якої бездоганно себе зарекомендували на світовому ринку освіти. Тому метою даної статті є вивчення досвіду ведення профорієнтаційних заходів зі старшокласниками в німецьких школах, що в свою чергу відкриває можливість для наукового прогнозування ймовірних напрямів удосконалення підготовки учнівської молоді України до професійного самовизначення в умовах адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору.

Головна мета шкільної освіти, як стверджують німецькі вчені, розвивати індивідуальні здібності дитини з метою незалежного прийняття нею самостійного свідомого рішення та уміння співробітничати і спілкуватися, що дозволить учням активно і відповідально брати участь в соціальній, культурній, економічній і професійній сферах. Навчання в школі повинно мотивувати учнів і давати їм можливість отримати добрі знання, навички та здібності логічного міркування, які б сприяли формуванню життєвих та професійних цінностей.

Досліджуючи систему профорієнтаційних заходів, що застосовується в Німеччині, неможливо не наголосити на ролі Федеральної агенції з працевлаштування (ФАП) в житті громадян, підприємств і установ Німеччини. Дана організація крім контролю та координації ситуації на ринку праці країни, несе відповідальність і за освітнянську сферу. З метою виконання вище перерахованих функцій в Німеччині існує розгалужена мережа агенцій з працевлаштування та різноманітних установ, які підпорядковуються ФАП в межах окремо взятого регіону.

Основні завдання ФАП полягають в посередництві та налагодженні співпраці між учбовими закладами та робочими місцями; веденні профорієнтаційних заходів серед молоді; співпраці з роботодавцями; сприянні поширенню професійно-технічної підготовки та перепідготовки; наданні допомоги та проведенні консультацій спрямованих на активізацію процесу професійного самовизначення молоді та дорослих; наданні інформаційно-консультативних послуг з пошуку роботи та збереження робочих місць; видачі грошових виплат, наприклад, допомога у зв'язку з безробіттям або грошовою неплатоспроможністю тощо.

Слід зазначити, що ФАП відвідують не лише громадяни, що шукають роботу або отримують певні доплати та виплати, а і звичайні школярі. При кожному агентстві створені профорієнтаційні інформаційні центри (BIZ), де відвідувач може самостійно отримати інформацію стосовно освіти та учбових закладів, професійної діяльності та вимог до певної професії, перепідготовки фахівців та основних вимоги до спеціальності на ринку праці. Ресурсами

центру можна користуватись без обмежень і безкоштовно. Інформація, що розміщується на сайті центру безпосередньо пов'язана з трудовим життям та професійною орієнтацією громадян. Можливість Інтернет доступу доповнюється компетентним обслуговуванням висококваліфікованих профконсультантів та співробітників профорієнтаційних інформаційних центрів.

Даний інформаційний центр (BIZ) може задовольняти потреби широких мас. Він розрахований як на учнів шкіл, студентів професійних (робочих) шкіл та вищих навчальних закладів, так і на працівників зі стажем, які хочуть підвищити свою кваліфікацію або змінити її. Крім цього, центр намагається тісно співпрацювати з викладачами шкіл та учбово-допоміжним персоналом освітніх закладів; батьками та друзями; консультантами та керівниками практики, провідними підприємствами країни та роботодавцями тощо. Як приклад можна навести підписання Національного пакту про освіту та професійну підготовку підростаючого покоління Німеччини між міністрами освіти і релігії та економічними союзами Німеччини в лютому 2006 року [1]. Головною ціллю даної угоди було активізувати та поглибити співпрацю між школами та підприємствами з метою спрощення процесу переходу підлітків від школи до професійного життя.

Крім того, федеральна агенція проводить профорієнтаційні дослідження ринку праці, спостерігає за всіма змінами, що відбуваються на ринку та займається веденням статистики стосовно поточної ситуації на ринку праці Німеччини. До її обов'язків також входить виплата допомоги багатодітним сім'ям та організація роботи по боротьбі з виробничими зловживаннями та порушеннями.

В кожному центрі є щонайменше одна лекційна зала, де регулярно проводяться різноманітні освітні заходи, які мають на меті допомогти громадянам вирішити проблеми пов'язані певним чином з професійною діяльністю або самовизначенням. Наприклад, лекція або перегляд фільму про одну з професій, різноманітні заходи для школярів, батьків та викладачів, лекції та семінари для тих, хто бажає змінити кваліфікацію, дискусії та майстер-класи для молоді та дорослих на теми пов'язані з кар'єрою та професійним життям. Всі лекційні зали забезпечені всіма необхідними технічними засобами для проведення вищезазначених заходів (мультимедійні технології, проектори, наочний матеріал, аудіо та відео матеріали тощо). З розкладом запланованих на найближчий час заходів можна ознайомитися в місцевих щоденних газетах або на офіційному сайті федеральної агенції з працевлаштування

Крім електронної бази Інтернет ресурсів, в центрі знаходиться велика кількість інформаційних папок (друкованого матеріалу). Щороку в центрах профорієнтації оновлюються та доповнюються більше ніж 450 інформаційних папок, в яких відвідувачі можуть знайти відповіді на запитання стосовно профорієнтації, вибору професії, способів ведення профорієнтаційної роботи в школах, професійних школах та вищих навчальних закладах. На полицях центру можна знайти різноманітні книжки та журнали, які безпосередньо пов'язані з процесом професійного самовизначенням молоді в даному регіоні.

4. Мясичев В.М. Сознание как единство отражения действительности и отношения к ней // Проблемы сознания: (Материалы симпозиума). – М., 1966. – С. 126-133.

5.Павлотенков Е.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе / Е.М. Павлотенков - Владивосток: ВУ, 1990. – 171 с.

6.Психологічні аспекти гуманізації освіти: книга для вчителя / за ред. Г.О.Балла. – К. – Рівне, 1996. – 174с.

7. Тюрина В.О. Пізнавальна самостійність школярів / Валентина Олександрівна Тюрина. – Харків. : ХДП, 1993. – 140с.

Подано до редакції 21.04.2008

УДК: 378.013. + 370.711

ПРОФЕСІЙНИЙ МЕНТАЛІТЕТ УЧИТЕЛЯ ЯК ОЗНАКА СОЦІАЛЬНОГО ТИПУ ОСОБИСТОСТІ

*Стрига Е.В.
м. Одеса.*

Процеси гуманізації освітнього простору зумовлюють інтерес науковців щодо питання підготовки сучасних фахівців будь – якої галузі, в тому числі і освітньої. На нашу думку, професійний менталітет особистості є тією якістю, яка відкриває перед кожним вчителем одну з перспектив самореалізації в обраній професійній діяльності.

Відомо, що проблема менталітету має міждисциплінарний характер. Тобто, філософія, культурологія, соціологія, політологія, психологія, а тепер і педагогіка мають певне уявлення про даний феномен. Сучасне досягнення цих наук дозволяють нам трактувати менталітет як спосіб мислення, постійну духовну налаштованість людини або групи.

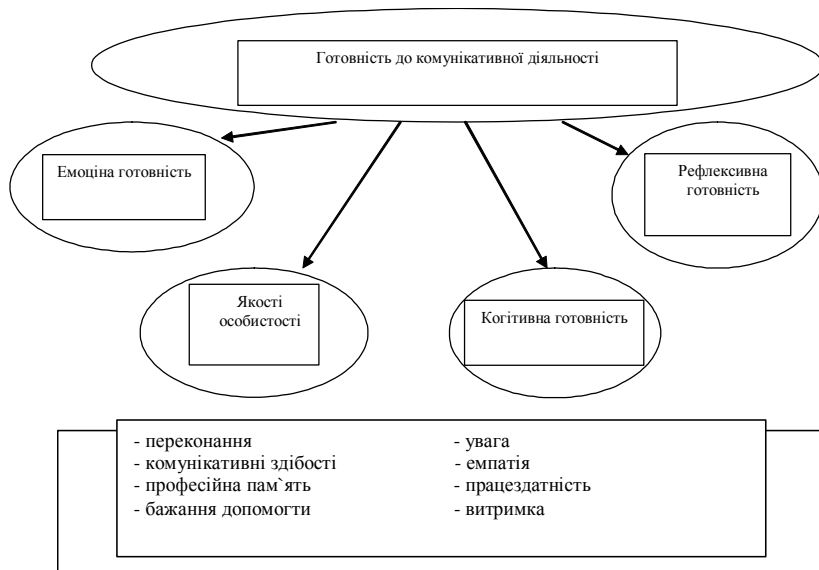
Змістову багатозначність даного явища відображено вже у самому слові „менталітет”, яке етимологічно сходить до латинського „mens”, або „mentis”. Етимологічне ядро терміна має більше дев'яти значень, з яких загальноживані є такі, як „розум”, „мислення”, „образ думок”. Слово „менталітет” активно вживається у більшості європейських мов, і скрізь зберігає свою початкову багатозначність. Так, у французькій мові mentalite – це напрям думок, умонастрій, спрямованість розуму, склад розуму; в англійській – mentality – розумовий розвиток, склад розуму, умонастрій. У німецькій мові – die Mentalitat – це склад розуму, образ думок і т.д. Англійська мова визначає слово mentality як розум, інтелект, розумові особливості, ступінь інтелектуальної енергії, напрям мислення, характер або спрямування інтелекту. Синонімічні варіанти тлумачення терміну менталітету використовують поняття „образ мислення”, „психічний склад людини”, „структура свідомості” і т.д.

Так, раніше інших про феномен менталітету заговорили західні науковці: Р.Емерсон, М.Пруст, Е.Дюркгейм, Л. Леві – Брюль, А. де Токвіль, Е.Фром, Л.Февр, М.Блок, Ж. Ле Гофф, Р.Мандру, Ж.Дюбі та ін. Вперше у науковий зворот його ввів американський філософ Р.Емерсон (1856р.) і розумів як специфічний тип мислення, який пояснює специфіку реагування та подальшу поведінку людини певної спільноти. Отже, в англійській літературі під менталітетом бачать спрямованість інтелектуальної активності як поведінковому формі вираження внутрішньої мотивації.

Сутність менталітету виявляється в процесі пізнання. Як відомо, даний феномен є основою світосприйняття людини, він вміщує в себе дологічні, первинні форми досвіду, а тому і є інтелектуальним надбанням особистості.

адаптувати свою поведінку відповідно до ситуацій, що виникають, вміння будувати процес спілкування, сформованості таких здібностей як мислення, уваженість, спостережливість, комунікативних умінь і широкого набору професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю, щирості, доброти, наполегливості і т. д.

Психологічна готовність до спілкування



Резюме. У статті розкриваються питання, пов'язані з формуванням у майбутніх провізорів готовності до спілкування, яка є проявом професійної компетентності фахівців фармацевтичної галузі.

Ключові слова: спілкування, готовність, психологічна готовність.

Резюме. В статье раскрываются вопросы, связанные с формированием у будущих провизоров готовности к общению, которая является проявлением профессиональной компетентности специалистов фармацевтической отрасли.

Ключевые слова: общение, готовность, психологическая готовность.

Summary. In article the questions connected with formation at the future pharmacists of readiness for dialogue which is display of professional competence of experts of pharmaceutical branch reveal.

Keywords: dialogue, readiness, psychological readiness.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Андреева Г.М. – М.: Аспект Пресс, 200. – 376с.
2. Корольчук М.С., Крайнюк В.М., Марченко В.М. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2007. – 320с.
3. Мехиладзе Д.Р. Педагогические условия воспитания психологической готовности старших школьников к общественному труду: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Мехиладзе Д.Р. – Тбилиси, 1986. – 27 с.

Тематика книжок в ВІЗ різноманітна, наприклад, вибір професії, результати досліджень в сфері профорієнтації, економіка та ринок праці, можливості перепідготовки фахівців, на шляху до магістратури, розробки та дослідження в галузі архітектури, біології, математики і т.д., навчання та стажування в США, Європейські тематики (програми "Єдина освіта в Європі" чи "Професійна освіта в Європі"), юридична допомога учням, студентам та працюючим верствам населення тощо. Можливість Інтернет доступу доповнюється компетентним обслуговуванням висококваліфікованих профконсультантів та співробітників профорієнтаційних інформаційних центрів.

В даних інформаційних центрах відвідувачі можуть ознайомитися і з довідником професій, в якому коротко подається опис всіх існуючих спеціальностей та професій, які може обрати молодь. Дана інформація сприяє формуванню в учнів першого уявлення про зміст професії, послідовності отримання і навчання даній професії та можливості професійної самореалізації після отримання відповідного свідоцтва і знань з даної галузі знань. Відвідувач може безкоштовно зробити копії або роздрукувати в центрі будь-яку інформацію, що його зацікавила

Як вже зазначалося вище, до функцій ФАП входить також і тісна співпраця з освітніми закладами. Профорієнтаційна робота в школах Німеччини розпочинається в молодшій школі, але активна підготовка учнів до професійного самовизначення ведеться вже в старших класах (9-11 класи), де учні зобов'язані обов'язково крім теоретичних занять проходити від 2 до 4 тижнів практики (в залежності від регіону та класу)[2].

Слід звернути увагу на те, що учні в німецьких школах мають значний рівень поінформованості стосовно їх можливостей отримання освіти та місця працевлаштування на ринку праці країни. Кожен старшокласник отримує в школі довідник BERUF AKTUELL ("Сучасна професія") та професійно орієнтований журнал MACH'S RICHTIG ("Зроби правильний вибір"). Заняття проводять профконсультанти, які розповідають учням про загальний перебіг процесу професійного самовизначення та наголошують на його основних складових, про які не слід забувати приймаючи чи не найважливіше у житті рішення.

Окрім практичних занять, учні шкіл можуть індивідуально у вільний час прийти на консультацію до профконсультанта в приймальні години за попереднім записом. В деяких школах відсутня можливість індивідуальних консультацій для учнів, але вони у будь-який час (за графіком роботи агенції) можуть звернутися до міської дирекції профорієнтаційного інформаційного центру і отримати безкоштовну консультацію фахівця профконсультанта. При регіональних агенціях з працевлаштування створені також і психологічні служби допомоги, до яких можуть звертатися учні самостійно або ж за порадом профконсультанта.

Проаналізована нами німецька система підготовки старшокласників до професійного самовизначення, свідчить про значні досягнення професійного орієнтування в німецьких школах. Доцільно, на нашу думку, виділити поєднання теоретичної підготовки в школах з набуттям практичного досвіду під час проходження обов'язкової практики на підприємстві.

Отже, основна функція професійно-інформаційних центрів Федеральної агенції з працевлаштування полягає у веденні профорієнтаційної діяльності не лише в школах, а й серед всіх громадян країни незалежно від їх вікової категорії. Тобто, держава створює максимально сприятливі умови громадянам Німеччини для вибору майбутньої професії як в підлітковому віці, так і для перекваліфікації та зміни сфери зайнятості фахівців у більш пізньому віці. Виходячи з вищенаведеного вбачається доцільність вивчення та запровадження німецького досвіду роботи у навчально-виховний процес вітчизняних середніх шкіл.

Резюме. В даній статті описується сучасний стан та організація роботи професійно інформаційних центрів при Федеральних агенціях з працевлаштування у Німеччині. Наголошується на співпраці між підприємствами та закладами середньої освіти, що позитивно впливає на становлення особистості школяра та професійному самовизначенні старшокласників. Описується основні функції, завдання та напрямки роботи німецьких професійно інформаційних центрів. Стаття може стати в нагоді учням старших класів, студентам, батькам, викладачам та науковцям.

Ключові слова: профорієнтація, самовизначення, середня школа, профконсультація, співпраця.

Резюме. В данной статье описывается современное состояние и организация работы профессионально информационных центров при Федеральном агентстве по трудоустройству. Особое внимание уделяется сотрудничеству между предприятиями и учреждениями среднего образования, что в свою очередь позитивно влияет на становление личности школьника и профессиональному самоопределению старшеклассников.

Ключевые слова: профориентация, самоопределение, средняя школа, профконсультация, сотрудничество.

Summary. As the title implies the article describes modern centers of career guidance at the state employment service in Germany. The role and influence of this organizations on pupils' self-determination is noted. The article deals with different ways of choosing future profession and career guidance. The collaboration between schools and enterprises is described. This article can be interested to pupils, teachers, parents, students, scientists.

Keywords: career guidance, self-determination, secondary education, collaboration.

Література:

1. Nationalen Pakt fuer Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. - Bundesagentur fuer Arbeit, Marketing und Interne Kommunikation, April 2006
2. The Educational System in Germany: Case Study Findings. National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education – USA, June, 1999 – 283 pages.
3. Інформаційні ресурси офіційних сайтів федеральної агенції з працевлаштування Німеччини: <http://www.arbeitsagentur.de>, www.abi-magazin.de, www.machts-richtig.de

Подано до редакції 11.04.2008

вміння, навички і здібності.

Розвиток психологічної готовності майбутніх провізорів до професійної комунікативної діяльності відбувається у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Ефективний розвиток готовності майбутніх провізорів до професійної комунікативної діяльності відбувається з урахуванням особливостей діяльнісного підходу (О.М.Леонтьев, С.Л.Рубінштейн). На думку П.І.Зінченка, навчально-пізнавальна діяльність відбувається більш продуктивно, якщо створюються умови, які дозволяють більш повно реалізувати можливості мимовільного запам'ятовування.

За результатами проведеного аналізу наукової літератури та психологічних особливостей навчальної діяльності студентів з позицій системно-структурного підходу, можна визначити готовність майбутніх провізорів до спілкування, яка дозволить покращити обслуговування, зменшити ряд психологічних проблем, що сприятиме задоволенню результатами діяльності провізора і усвідомлення ним суспільного значення своєї праці.

Психологічна готовність майбутніх провізорів до професійної комунікативної діяльності це готовність до спілкування з колегами та відвідувачами аптек.

На нашу думку, готовність майбутніх провізорів до професійної комунікативної діяльності не може розглядатися відокремлено від розуміння сутності понять «особистість», «комунікативні здібності». Вона включає в себе такі якості особистості як переконання, комунікативні здібності, професійну пам'ять, увагу, бажання допомогти, емпатію, працездатність, витримку, що сприяють успішній діяльності та взаємодії всіх суб'єктів фармацевтичної діяльності.

Психологічна готовність провізора до професійної комунікативної діяльності допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль і перелаштовуватися в залежності від виконання непередбачуваних ситуацій.

Стосовно психологічної готовності майбутніх провізорів до професійної комунікативної діяльності, то її структура може бути конкретизована, з нашої точки зору, такими ознаками:

- позитивне ставлення до суб'єкта (відвідувача аптеки) комунікативної діяльності;
- уміння зберігати впевненість у спілкуванні з незнайомими людьми;
- емоційна насиченість позитивного ставлення провізора, його особистісна зацікавленість;
- знання провізорів про фармацевтичну характеристику лікарських препаратів;
- прагнення спілкуватися з пацієнтами, лікарями, колегами, передавати їм свої знання.

Висновки. Готовність як інтегральне утворення особистості виникає на ґрунті позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами до даної діяльності. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвинутої у суб'єкта емоційного ставлення, вміння

компетентність у спілкуванні, знання функцій, видів форм, рівнів та способів впливу на особистість та соціальну групу [2, 102].

В.М.М'ясищев [4] розглядає спілкування як процес взаємодії конкретних особистостей, у якому тісно взаємопов'язані три компоненти – психічне відображення учасниками спілкування один одного, їх ставлення один до одного та звернення (взаємодія) один з одним.

Г.М.Андреева відмічає, що суспільні і міжособистісні відносини особистості розкриваються, реалізуються саме в спілкуванні. Спілкування є реалізацією всієї системи відносин людини [1, 77].

Головними ознаками спілкування провізорів на суб'єкт-суб'єктному ґрунті є особистісна орієнтація співрозмовників – готовність бачити і розуміти співрозмовника, проникати у світ почуттів і переживань, готовність стати на позицію співрозмовника. Тому майбутній провізор має бути професійно підготовленим до ефективного здійснення відповідної комунікативної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі можна зустріти чимало визначень поняття «готовність». Вагомий внесок у розробку сутності поняття «готовність» внесли Г.О.Балл, М.І.Дьяченко, Л.А.Кандилович, Д.Р.Мехіладзе, С.М.Павлютенков, П.С.Перепелиця, В.О.Тюріна та ін.

В.О. Тюріна зазначає, що готовність, тобто здатність і прагнення, своїми силами оволодіти новими знаннями, як будь-яка риса характеру, формується на основі різних психічних процесів – не тільки розумових, а й вольових і емоційних [7, 33].

Поняття психологічна готовність до діяльності було введено білоруськими дослідниками М.І.Дьяченко і Л.А.Кандиловичем. Психологічна готовність є центральною ланкою серед інших видів готовності і виражається через єдність професійно важливих якостей та направленості студента на майбутню діяльність. Л.В.Кондрашова розглядає психологічну готовність як виявлення суті властивостей і стану особистості.

Психологічна готовність до діяльності розглядається Д.Р.Мехіладзе як особливий стан, що має складну динамічну структуру і є виявленням сукупності взаємопов'язаних мотиваційних і стійких вольових характеристик особистості, тому у структурі готовності потрібно розглядати моральну, психологічну та професійну сторони [3, 12].

За Є.М.Павлютенковим, психологічна готовність до праці передбачає свідомий вибір професії у відповідності до здібностей і можливостей. Практична готовність до праці – це наявність загальних та політехнічних знань про професію, загальнотрудові знання та вміння [5, 32].

На думку Г.О.Балла та П.С.Перепелиці [6], у структурі довготривалої готовності як комплексної здібності можна виокремити такі сторони: мотиваційну, що відіграє стрижневу роль, інструментальну (яка визначає зміст та стильові особливості) та вольову, що забезпечує її реалізацію в реальних умовах.

Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання,

УДК 371

СТРАТЕГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПОДАЛЬШОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В УКРАЇНІ

*Круть Петро Павлович,
кандидат філософських наук, доцент, начальник кафедри військового
навчання та виховання
Академія внутрішніх військ МВС України
Штефан Людмила Андріївна,
доктор педагогічних наук, професор кафедри історії педагогіки та
порівняльної педагогіки*

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди

Аналіз розвитку соціально-педагогічної теорії і практики в Україні в ХХ ст. дозволяє дійти висновку, що в подальшому соціальна педагогіка буде творчо використовувати педагогічно цінні ідеї попередніх років. Зокрема, одна група теоретично обґрунтованих і практично перевірених концепцій знаходить вже своє використання в сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці, інша – вимагає подальшої розробки, поглиблення.

Виходячи з цього, мета статті полягає у визначенні перспектив подальшого розвитку соціально-педагогічної теорії та практики в Україні.

Наукового осмислення і подальшого вивчення потребують зв'язки соціальної педагогіки з психотехнікою, які мали місце ще на початковому етапі розвитку соціальної педагогіки як науки (20-ті – перша половина 30-х рр. ХХ ст.), особливо можливості впровадження методів (аналітичних і синтетичних тестів) цієї науки в соціально-педагогічну теорію і практику. Серед сучасних учених, які вже працюють над вивченням зазначеного питання, можна назвати Т.Яценко.

До завдань соціальної педагогіки як науки, які і сьогодні не втратили своєї актуальності, але з роками незаслужено випали із поля зору науковців, можна віднести: педагогізацію населення (А.Макаренко, В.Сухомлинський, С.Шацький та ін.); вивчення дитячого руху (І.Соколянський); виховання соціальних почуттів (Р.Штайнер).

Переосмислення і подальшого використання в соціальній педагогіці потребує запропонований Й.Гербартом принцип “утримуючого виховання”, суть якого полягає в необхідності утримувати вихованця від поганих вчинків.

Особливого значення в сучасній соціально-педагогічній науці набуває і принцип особистісно орієнтованого підходу (А.Макаренко, В.Сухомлинський), згідно з яким фахівцям із соціальної роботи необхідно сприймати кожну дитину як неповторну особистість. Серед сучасних дослідників, які вже працюють над цією проблемою, можна назвати І.Беха, О.Бондаревську, О.Василенко, Н.Гоцкало, Л.Нечепоренко, Н.Свиніну, Н.Чернегу, І.Якиманську та ін.

Актуальною сьогодні є рекомендація вчених попередніх етапів поєднати опитувальні методи з іншими методами наукового пізнання, зокрема, аналізом письмових завдань, творами учнів, описом проведення вільного часу тощо.

Подальшого творчого використання в діяльності соціальних педагогів і працівників соціальних служб потребують і такі цікаві методи вивчення

дитячої особистості як метод “соціальної історії клієнта” (з’ясування особистості, причин, які сприяли зверненню за допомогою, проблем, характеру допомоги тощо) та метод “складання соціального паспорта мікрорайону” (містити дані про склад населення, неблагополучні сім’ї, позашкільні заклади, неформальні об’єднання тощо).

Краще вивчити неповнолітнього і визначити ефективні засоби впливу на нього допоможуть і відомі з 20-30-х років ХХ ст. методи “дублювання анкет” (поряд з дитячими анкетами для отримання більш об’єктивних даних складалися і дорослі), фіксації спостережень у спеціальних протоколах, ведення як дітьми, так і дорослими щоденників спостережень за поведінкою підлітків та ін.

У зв’язку з тим, що сьогодні зростає кількість соціальних педагогів, соціальних працівників і їх добровільних помічників (волонтерів), особливе значення має вивчення досвіду діяльності фахівців з соціальної роботи, накопиченого на попередніх етапах розвитку соціально-педагогічної науки, визначення змісту їх професійних знань, умінь, функцій.

Наприклад, педагогічно цінний досвід організації соціально-педагогічної роботи з підлітками в Україні накопичено братами і сестрами соціальної допомоги, вихователями-обстежувачами та педагогами-соціологами, які спеціально займалися проблемами виховання дітей “вулиці”. До педагогічно цінних вимог, що висувалися до братів і сестер соціальної допомоги і не втратили своєї актуальності і сьогодні, можна віднести: наявність курсової педагогічної підготовки; вміння працювати з сім’єю; організувати профілактичну діяльність з підлітками; захищати їх інтереси.

Більш високі вимоги висувалися до вихователів-обстежувачів. Від них вимагалися обов’язкова педагогічна освіта та вміння правильно визначити найбільш ефективні форми і методи, котрі бажано використовувати у вихованні конкретного підлітка.

Певне значення для здійснення ефективної соціально-педагогічної діяльності має і правильне визначення кола професійних знань соціального педагога. До педагогічно цінних знань, запропонованих вченими ще на попередніх етапах розвитку соціальної педагогіки і необхідних головному суб’єкту виховного впливу і сьогодні, можна віднести: знання правових дисциплін, педагогічної неврології, прав та обов’язків дітей і методів вивчення їх соціального оточення.

Позитивної оцінки і подальшого творчого використання вимагає і досвід роботи соціального педагога не тільки з підлітками, але і з їх сім’ями. Спеціального вивчення потребує і зміст даної діяльності, яка полягала в ознайомленні батьків з правами та обов’язками дітей, пропагуванні серед них питань соціального виховання, ознайомленні сім’ї з питаннями соціально-правової охорони неповнолітніх та з особливостями організації дозвілля дітей.

Спеціального всебічного вивчення заслуговує і зміст діяльності волонтерів. Їх функції на початковому етапі розвитку соціальної педагогіки як науки (20-ті – перша половина 30-х рр. ХХ ст.) виконували інспектори соціального виховання, яких обирали з числа кращих учителів та студентів педагогічних ВНЗ. До цікавих назв фахівців з соціальної роботи на попередніх

УДК 159.9

ГОТОВНІСТЬ ДО СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОЯВ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРОВІЗОРІВ

*Пляка Любов Володимирівна
старший викладач кафедри педагогіки та психології
Національний фармацевтичний університет, м.Харків*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві відбувається підвищення вимог до фахівців, зокрема до їхньої активності і відповідальності відносно власного професійного й особистісного розвитку. Спілкування і взаємодія з людьми складають основний зміст роботи провізорів. Це вимагає від провізора найвищого рівня кваліфікації не лише зі своєї спеціальності, а й з огляду найвищого рівня розвитку його професійної комунікативної діяльності, з урахуванням її особливостей.

Аналіз досліджень і публікацій. В останні десятиліття в зв’язку із широкою практикою впровадження програм з розвитку компетентності в спілкуванні в різних сферах ця проблема інтенсивно розробляється багатьма психологами і педагогами. В численних працях вітчизняних та зарубіжних авторів комунікативна компетентність розглядається як готовність (установка) до діяльності (Ю. П. Азаров, М. О. Коць, Н. В. Кузьміна, Л. А. Петровська, В. О. Тюріна та ін.); комплекс особистісних якостей (П. П. Горностай, В. Л. Злівков, Л. А. Петровська та ін.); розуміння комунікативної компетентності через Я-стан (П. М. Єршов, М. В. Молоканов та ін.); діяльнісний підхід (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, М. І. Лісіна, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн та ін.); здібності особистості, як уміння – компонент здібностей (В. В. Гаркуша, М. М. Заброцький, К. К. Платонов та ін.); діалогічний підхід (М. М. Бахтін, Л. С. Виготський, С. М. Дмитрієва, О. М. Матюшкін та ін.).

Але, не зважаючи на ґрунтовність зазначених праць, проблема формування і розвитку готовності до спілкування у майбутніх провізорів як прояву їх комунікативної компетентності залишилася нерозглянутою.

Мета нашої статті полягає у тому, щоб обґрунтувати проблему формування комунікативної компетентності майбутніх провізорів як готовності до спілкування.

Виклад основного матеріалу. Оскільки професія провізора належить до типу “людина-людина”, що поєднує в собі суб’єкт-суб’єктні відносини, то успіх діяльності провізора залежить від його здатності організувати свою роботу на основі професійно виваженого, науково обґрунтованого спілкування з суб’єктами сфери взаємодії. Таку здатність особистості провізора професійно вирішувати завдання визначають поняттям “компетентність у спілкуванні”.

Забезпечення майбутніх провізорів широким діапазоном комунікативних знань, формування в них комунікативних вмінь і навичок є необхідною складовою становлення фахівця. Формування і розвиток готовності фахівця до повноцінного професійного спілкування – це складний багатокомпонентний процес.

М.С.Корольчук вважає, що для фахівців професій типу «Людина-Людина» однією з головних умов досягнення високого рівня професіоналізму є

ефективність майбутньої професійної діяльності.

Професійно-педагогічна культура—це складний динамічний процес поступового формування професійних знань, професійних умінь і професійно значущих якостей особистості. Складовою особистісних якостей майбутнього вчителя початкових класів складають—творчі здібності.

Цілеспрямоване педагогічне керівництво і зміст діяльності в період педагогічної практики, організація самостійної і науково-дослідної роботи студентів створює умови для формування професійних знань, професійних умінь і професійно значущих якостей студентів, сприяє їх професійному самовизначенню і приводить до формування важливих у даний час рис—конкурентоспроможності на ринку праці, уміння прогнозувати результати діяльності, реалізовувати свої професійні наміри.

Висновки. Професійно-педагогічна культура – це складний динамічний процес поступового формування професійних знань, професійних умінь і професійно значущих якостей особистості. Складовою особистісних якостей майбутнього вчителя можуть бути творчі здібності. Професійно-педагогічна культура вчителя як спосіб посередництва між особистістю дитини та культурним досвідом людства є результатом особистісного, індивідуального, професійного самовизначення майбутнього педагога в освітньому просторі ВНЗ у процесі вільної, самостійної і відповідальної соціальної діяльності.

Резюме. В статье раскрыты представления студентов и учителей о профессионально - педагогической культуре как педагогической категории. Показан констатирующий эксперимент, подан анализ анкет студентов и учителей об этой категории.

Summary. In article representations of students and teachers about professional - pedagogical culture as pedagogical category are opened. Ascertainning experiment is shown, the analysis of questionnaires of students and teachers about this category is sent.

Література

1. Культура жизни личности: Проблемы теории и методологии социально-психологического исследования / Ред. Л.В.Сохань и др. – К., 1988. – 192 с.
2. Культура, культурология и образование. Материалы «Круглого стола» // Вопросы философии. – 1997. - № 2. – С. 3-56.
3. Культура на пороге III тысячелетия: Материалы IV Международного семинара в Санкт-Петербурге 30 ая-3 июня 1997. – СПб., 1998. –342 с.
4. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. Дис...д-ра пед. наук. – К., 1997. – 430 с.
5. Профессионально-психологическая культура: сущность, структура, формирование. Материалы Всероссийской научной конференции 13-14 сентября 1995 г. – М., 1996. – 129 с.

Подано до редакції 11.04.2008

етапах розвитку соціально-педагогічної практики належали інструктори з охорони дитинства, консультанти по боротьбі з дитячою дефективністю, лікарі-педагоги та інші.

У зв'язку з катастрофічною кількістю безпритульних в Україні (близько 1% дитячого населення) особливу актуальність набуває вивчення і творче використання досвіду соціально-педагогічної діяльності з безпритульними і бездоглядними дітьми, який накопиченого фахівцями на початковому етапі розвитку соціальної педагогіки як науки. Наприклад, до заходів профілактичної роботи, які й сьогодні можна з успіхом використовувати в роботі з означеною категорією дитячого населення, можна віднести: підвищення судової відповідальності батьків, які навмисне не виконують своїх батьківських обов'язків; проведення кампанії улаштування бездоглядних голодних дітей серед населення; улаштування цих дітей до закладів охорони дитинства та деякі інші.

До педагогічно цінного досвіду організації соціально-педагогічної діяльності з безпритульними і бездоглядними дітьми належить і проведення цікавих занять, ігор та інших заходів при дитячих їдальнях і харчових пунктах.

Вивчення вимагає і досвід роботи установ, котрі проводили ефективну роботу з питань профілактики дитячої безпритульності і бездоглядності. Це – гуртожитки, нічліжки, дитячі заклади при фабриках і заводах, напівінтернати для дітей, батьки яких працювали цілий день.

Позитивної оцінки заслуговують і започатковані в 20-30-ті роки ХХ ст. тижні допомоги школі, голодним дітям та Всеукраїнські місячники допомоги дітям, які включали організацію контролю над патронуваними дітьми, відрахування коштів, проведення різноманітних зборів на користь дітей.

Вивчення і подальшого творчого використання потребує також і зміст соціально-педагогічної діяльності з дітьми девіантної поведінки, зокрема з підлітками, схильними до вживання спиртного і наркотичних речовин, а також неповнолітніми правопорушниками.

У проведенні більш успішної соціально-педагогічної діяльності з дітьми, схильними до вживання спиртного і наркотиків, дійову допомогу може надати вивчення напрямів цієї діяльності, визначених ще на початковому етапі розвитку соціальної педагогіки як науки (20-ті – перша половина 30-х рр. ХХ ст.). До педагогічно цінних напрямів соціально-педагогічної роботи попередніх етапів належать: організація профілактики, яка зводилась до своєчасного виявлення дітей, схильних до вживання наркотичних речовин, та масового залучення їх до роботи різноманітних гуртків; організації педагогічної просвіти дітей і батьків (робота кінолекторію “Діти і алкоголь”); проведення лікування дітей та створення здорового мікросоціуму.

Особливого значення сьогодні, як свідчить аналіз праць учених (І.Іванова, А.Капська, В.Кремень та ін.), набуває вивчення досвіду соціально-педагогічної діяльності з дітьми, що мають психофізіологічні особливості та розумові вади. Певну допомогу в з'ясуванні цього питання може надати вивчення змісту роботи лікарсько-педагогічних кабінетів та психологічних лабораторій, що існували при Психоневрологічних інститутах. Наприклад, до педагогічно цінних складових змісту роботи цих кабінетів можна віднести:

ознайомлення широких мас населення з актуальними питаннями дефектології, педології й педагогіки за допомогою доповідей, лекцій, звітів; вивчення проблем нервово-психічної гігієни дитинства; розробка методів навчання та виховання дефективних дітей тощо.

Особливого вивчення на сучасному етапі розвитку соціально-педагогічної теорії і практики вимагають питання організації трудового виховання в закладах для дітей “з особливими потребами”.

Ефективність соціально-педагогічної діяльності залежить від правильного вибору форм і методів впливу. Дійову допомогу в їх визначенні може надати вивчення та творче використання педагогічно цінної спадщини попередніх етапів розвитку соціальної педагогіки як науки, особливо періоду 20-30-х років ХХ ст. Серед форм і методів, накопичених соціальною педагогікою на цьому етапі її розвитку і які вимагають свого подальшого використання в сучасних умовах, можна назвати: проведення з бездоглядними дітьми роботи, що здійснювалась переважно при клубах і гуртках; використання зарубіжного досвіду – створення готельних будинків для дітей, які втекли з сім’ї через погане поводження батьків з ними; організація дитячих селищ; започаткування шкіл соціотерапії для неповнолітніх, що залишили рідний дім внаслідок конфліктів з батьками.

До методів, які потребують свого подальшого творчого використання в сучасних умовах розвитку України, можна віднести: “метод позбавлення прямих асоціацій” (передбачає таку організацію процесу виховання, при якій неповнолітньому вигідно працювати з вихователем); “метод організованої свободи або дисципліни порядку” (волі вихованця протиставлявся увесь устрій дитячого життя, якому не можна не підкорятися) та деякі інші.

Подальшого використання вимагають і методи, які пройшли свою успішну апробацію в провідних країнах світу в 20-90-ті рр. ХХ ст. Це “сімейна терапія”, “корекція поведінки” та ін.

До педагогічно цінних наробітків попередніх етапів розвитку соціальної педагогіки, що вже широко використовуються в практичній діяльності соціальних педагогів, можна віднести:

- принцип поєднання вимогливості та поваги до особистості;
- метод створення “ситуації успіху”;
- принцип захисту соціальних прав клієнта;
- принцип співробітництва;
- вимоги до соціальних педагогів (обов’язкове знання основ культурно - дозвіллевої діяльності; особливостей впливу громадських організацій на дитячу особистість; знання колективу; знання про права і свободи підлітка; основ трудового законодавства; правил охорони праці та техніки безпеки; вміння керувати гуртком та клубом; здійснювати педагогічне керівництво процесом виховання дітей у сім’ї; аналізувати різноманітні ситуації та розв’язувати соціально-педагогічні завдання; об’єднувати зусилля школи, сім’ї, громадськості в справі допомоги дитині; вміння працювати в колективі; створювати атмосферу взаємодовіри; проводити інструктаж серед інших працівників);
- зміст роботи приймальників-розподільників, що побудовані за

практика. Дану форму роботи відзначили 96,8% респондентів. Важливе значення має вивчення психолого-педагогічних дисциплін – 85,1% опитаних. Індивідуальну роботу зі студентами в період проходження ними педагогічної практики відзначили 80,9%. Ці три чинники є провідними для формування професійно-педагогічної культури майбутніх педагогів, і подальша наша увага буде зосереджена саме на них.

За допомогою методу самоопису ми вивчили думки студентів про професійно важливі якості педагога до проходження ними педагогічної практики.

Таблиця 4

Опитування студентів про професійно важливі якості педагога до та після проходження педагогічної практики (у %)

Професійно значущі якості	Група 1		Група 2		Група 3	
	до	після	до	після	до	після
Спрямованість на педагогічну діяльність	92,5%	86,3%	94,6%	84,8%	93,3%	81,6%
Педагогічний такт	90,3%	95,6%	93,7%	82,8%	92,5%	80,9%
Педагогічна творчість	90,3%	87,9%	93,6%	85,7%	90,5%	85,1%
Педагогічна самоосвіта	88,4%	98,7%	81,3%	97,4%	79,3%	93,3%
Педагогічне мислення	84,1%	88,5%	80,2%	87,2%	76,5%	85,7%
Педагогічне цілепокладання	78,1%	96,5%	75,2%	93,6%	72,4%	92,5%
Педагогічна рефлексія	75,3%	94,8%	73,8%	90,1%	70,5%	90,0%

Результати дослідження свідчать про те, що студенти по-різному уявляють значущість професійно важливих якостей для педагогічної діяльності. У період педагогічної практики у студентів формується уявлення про вимоги, що ставляться до професійно важливих якостей особистості вчителя, відбувається переосмислення уявлень про важливість тих чи тих якостей вчителя у процесі професійної діяльності. Рейтинг професійно важливих якостей до і після проходження педагогічної практики значно змінився, про що свідчать дані таблиці. Після проходження практики пріоритетні позиції серед професійно важливих якостей, на думку студентів, займає педагогічна самоосвіта, педагогічне цілепокладання та педагогічна рефлексія. Далі слідують педагогічне мислення, педагогічна творчість. Останні позиції займають спрямованість на педагогічну діяльність, яка була відзначена до практики як провідна риса, і педагогічний такт. Дослідження показало, що формування професійно-педагогічної культури – це процес, що піддається керівництву.

На основі здійсненого аналізу проблеми дослідження встановлено, що теоретико-методологічні передумови формування професійно – педагогічної культури майбутнього вчителя початкової ланки пов’язані з:

- практико-орієнтованим підходом при формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців початкової ланки освіти;
- компетентнісним підходом, який є джерелом педагогічного зростання та орієнтує майбутнього вчителя на саморозвиток і самовдосконалення;
- інтегрованим підходом, що використовується з метою формування у студентів системних і цілісних знань, орієнтації в сучасній початковій освіті;
- технологічним підходом, який дозволяє забезпечити більш високу

Таблиця 2

Результати опитування вчителів міста про чинники, що впливають на формування професійно-педагогічної культури студентів

Чинники	Абсолютне число	% співвідношення
Організація навчально-виховного процесу у вузі	348	100
Інтерес до професії	319	91,7
Інтерес до предмета	304	87,4
Бажання самовдосконалюватися	290	83,4
конкурентоспроможність	268	77,1
Престижність професії в суспільстві	254	73,0
Вплив сім'ї	217	62,4

Всі вчителі, незалежно від стажу і місця роботи, відзначили, що визначальне значення для формування професійно-педагогічної культури студентів має чинник „організація навчально-виховного процесу у вузі” (100%). Друге місце у рейтингу займає чинник „інтерес до професії” (91,7%). 87,4% опитаних виокремили серед значущих чинників „інтерес до предмету”. Далі у рейтингу йдуть такі чинники: „бажання самовдосконалюватися” (83,4%), „конкурентоспроможність” – 77,1%, „престиж професії в суспільстві” – 73,0% і „вплив сім'ї» - 62,4%.

Зіставляючи думки студентів та вчителів про чинники, що впливають на формування професійно-педагогічної культури студентів, ми дійшли висновку, що найбільший вплив на формування професійно-педагогічної культури студентів мають:

- психологічні чинники;
- організаційно-педагогічні чинники;
- соціальні чинники.

Група організаційно-педагогічних чинників піддається керівництву, тому нас цікавило, які форми роботи в даній групі чинників мають найбільший вплив на формування професійно-педагогічної культури студентів. З цією метою ми вивчили думки студентів третіх - п'ятих курсів. В опитуванні взяли участь 188 осіб. Результати опитування узагальнені в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати опитування студентів з вибору форм роботи

Форми роботи	Абсолютне число	% співвідношення
Педагогічна практика	182	96,8
Вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу	160	85,1
Індивідуальна робота зі студентами в період педагогічної практики	152	80,9
Знайомство з представниками професії	140	74,5
Самостійна робота студентів	137	72,9
Диференційовані завдання з урахуванням інтересів та можливостей студентів при вивченні дисциплін психолого-педагогічного циклу	97	51,6
Науково-дослідна робота студентів з психолого-педагогічних проблем, у тому числі в період педагогічної практики	74	39,4

Як свідчить таблиця, визначальний вплив на формування професійно-педагогічної культури студентів (за оцінками самих студентів) має педагогічна

принципами діяльності пильнувально-розподільчих пунктів 20-30-х років ХХ ст. (основна відмінність цих закладів полягала в тому, що в них перебували підлітки, котрі вже вчинили суспільно-небезпечні діяння і вимагали ізоляції);

- організацію безкоштовного харчування для бездоглядних та безпритульних дітей;
- організацію дитячих притулків і дитячих будинків для дітей з психофізіологічними особливостями;
- методи роботи з “важкими у виховному відношенні підлітками” та неповнолітніми злочинцями – “метод вибуху”, “реконструкції характеру” та “перебудови свідомості”;
- методи медико-психологічного впливу – психодрама та консультація-розмова;
- проведення “вуличної” соціально-педагогічної роботи з безпритульними дітьми, котра полягала переважно в організації дозвілля зазначеної категорії дитячого населення.

Доцільно звернути увагу на те, що надбання соціально-педагогічної науки попередніх етапів її розвитку не можна механічно переносити в сучасні умови. Педагогічна спадщина минулого вимагає свого переосмислення і обов'язкового врахування суспільно-політичних, соціально-економічних і організаційно-педагогічних чинників, з'ясування рівня розвитку науки взагалі та зв'язків соціальної педагогіки з іншими науками про людину.

Вивчення педагогічно цінної спадщини необхідне і для наукового обґрунтування подальшого розвитку соціальної педагогіки як науки, тобто для здійснення педагогічних прогнозів. Їх головне завдання полягає в отриманні випереджаючої інформації з метою обґрунтування змісту, методів, засобів і організаційних форм соціально-педагогічної діяльності.

На сьогоднішній день, як відзначає Б.Гершунський, прогностика як наукова дисципліна про прогнози знаходиться ще в стадії свого становлення [1, с.18].

До найбільш цікавих і методологічно важливих аспектів педагогічного прогнозування взагалі і соціально-педагогічного зокрема належить визначення тенденцій і перспектив розвитку соціально-педагогічної науки.

“Процес прогнозування, – пише Б.Гершунський, – завжди пов'язаний з рухом від відомого до невідомого. Саме цьому будь-який прогноз – це ... теоретична модель, вірогідність якої не може бути безпосередньо перевірена емпірично. Разом з цим прогнози в будь-якій галузі наукових знань мають велику практичну цінність, тому що вони врешті-решт сприяють пошуку рішення тієї чи іншої проблеми, цілеспрямованій перебудові дійсності” [2, с.64].

Виходячи з того, що майбутнє обов'язково виростає із сьогодення і, враховуючи стратегічну спрямованість сучасної соціально-педагогічної теорії й практики, до прогностичних тенденцій подальшого розвитку та вдосконалення цієї науки можна віднести:

- інтеграційні, які полягають у збагаченні зв'язків соціальної педагогіки з іншими науками, особливо з філософією, соціологією, психологією, кібернетикою та фізикою, про що, наприклад, свідчить впровадження в

соціальну педагогіку теорії відносності А.Ейнштейна (Н.Важевська) та принципу додатковості Н.Бора (А.Мудрик, В.Семьонов, С.Харченко). Важливим є питання здійснення інтеграції наукових знань; подальшого вдосконалення і обґрунтування методологічних засад соціально-педагогічної науки, зокрема, збагачення провідних методологічних підходів (антропологічний, аксіологічний, системний, діяльнісно-особистісний, культурологічний, етнопедагогічний, історичний та ін.);

- гуманістичні, котрі, як відзначає В.Кремень, вимагають реалізації людиноцентристської позиції в розвитку сучасного світу, розуміння людини як найвищої цінності, реалізації права кожного стати і лишатися самим собою відповідно до природних здібностей;

- удосконалення наукового апарату. Розвиток соціальної педагогіки як самостійної галузі педагогічних знань пов'язаний з розробкою її провідних категорій, концепцій, правил, гіпотез, ідей, наукових фактів, вивченням і осмисленням соціально-педагогічних моделей та технологій діяльності соціального педагога; визначенням законів досліджуваної науки; розширенням її предмета (предметом цієї науки може бути людина від народження і до смерті). Нові теорії, технології будуть вимагати уточнення, переосмислення і формулювання нових соціально-педагогічних принципів (соціокультурної спрямованості соціально-педагогічної роботи з різними віковими групами; пріоритету сім'ї в соціально-педагогічній діяльності; єдності практичного і теоретичного змісту соціальної педагогіки та інші);

- збагачення змісту соціально-педагогічної діяльності з урахуванням факторів впливу на особистість дитини, що насамперед полягають у всебічному вивченні впливу мегафакторів (планета, світ, космос) на розвиток людини (наприклад, відомий біофізик О.Чижевський довів, що наукові відкриття прямопропорційно залежать від епох максимальної сонцедеятельності); виявленні нових факторів впливу. Актуальним є питання ролі церкви в соціалізації особистості, розширення сфер професійної діяльності соціального педагога (він, як лікар, буде потрібен у всіх галузях народного господарства – в банку, на біржі праці, у ВНЗ, дитячих садках, на виробництві та ін.); розширення об'єктів соціально-педагогічного впливу; вдосконалення методів вивчення дитячої особистості і методів виховного впливу на неї.

Розв'язання вимагають і проблеми започаткування нових (школа соціотерапії, будинки готельного типу та ін.) та вдосконалення вже відомих форм соціально-педагогічної діяльності (опіка, патронат та усиновлення), обмежене використання яких у сучасних умовах має об'єктивний характер (матеріальна скрута, людська жорстокість тощо). Практика доводить ефективність такої форми колективного виховання дитячого населення, як “дитячі будинки сімейного типу”. Згідно з законом України “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю” (2001) особливої уваги заслуговують питання розробки змісту соціально-педагогічної діяльності з молоддю та дітьми, які тимчасово опинилися в кризовому стані;

- вдосконалення структури соціально-педагогічного знання. Виходячи з розширення предмета соціально-педагогічної науки та аналізу науково-педагогічних джерел (І.Липський, А.Малько, А.Мудрик та ін.), структура

культури вчителя початкових класів.

Менша частина вчителів (27%) назвали забезпечення адекватного освітньо-культурного простору у процесі реалізації педагогічних технологій навчання.

Решта (із 100%) вчителів (35%) правильно сформулювали визначення терміну “ професійна культура”.

Більшість вчителів (45%) припустилася помилок в тлумаченні терміну “педагогічна культура”, проте суть цих понять не була розкрита повністю. Учителі початкової ланки не змогли з'єднати ці два поняття у єдине ціле.

Що до ролі учня в навчально-виховному процесі, переважна більшість вчителів (60%) зазначили, що учень є об'єктом навчального процесу. Менша частина (40%) у своїх відповідях вказали, що учень виступає суб'єктом навчально-виховного процесу. Як бачимо із запропонованого анкетування, як і вчителі так і студенти не можуть правильно визначити поняття „професійно-педагогічна” культура вчителя початкової школи.

Серед відомих форм педагогічної взаємодії на уроці, більшість вчителів (60%) використовують традиційні, стандартні форми педагогічної взаємодії. Імітаційно-ігрові форми використовують 24% вчителів. Проте частотність застосування дуже низька: приблизно 1 раз на 3-4 місяці. 13% вчителів використовують постійно в своїй роботі нові і нестандартні форми педагогічної взаємодії. У ході анкетування молодих вчителів дослідники виявили, що переважна частина молодих педагогів вважає достатньою підготовку з предмету (досить висока і задовільна–95,0% респондентів) і підготовку в галузі педагогіки (63,4%). Практичну ж підготовку до виховної роботи вважають недостатньою 54,9%, з методики викладання–51,0%. Молоді вчителі не підготовлені до науково-дослідної роботи у навчально-виховному процесі – її вважають недостатньою 47,6% опитаних молодих вчителів. Непідготовленість до науково-дослідної роботи особливо відзначають вчителі, які почали свою педагогічну діяльність у закладах нового типу – ліцеях, гімназіях тощо. Від педагогів у такому випадку вимагається здійснення науково-дослідної та науково-методичної діяльності, розробки відповідних навчальних програм та інноваційних методів навчання, творчий підхід до організації навчально-виховного процесу. Молоді вчителі, що одержали підготовку за традиційною програмою, виявляються недостатньо компетентними для такої діяльності.

Щоб одержати об'єктивні дані про чинники, що впливають на формування професійної компетентності студентів, ми вивчили думки вчителів шкіл міста, які були в подальшому експертами в дослідженні з формування професійної компетентності студентів. Всього в опитуванні взяли участь 348 осіб, з них - 112 осіб зі стажем роботи до 3-х років; 121 особа - зі стажем роботи від 5 до 10 років; 115 осіб - зі стажем роботи більше 10 років. В опитуванні взяли участь учителі різних типів освітніх закладів: загальноосвітня школа–212 осіб; гімназій різних профілей–80 осіб; ліцей–28 осіб; коледж–28 осіб. Узагальнені дані представлені в таблиці 2.

Отримані дані дозволяють говорити про те, що формування професійно-педагогічної культури є незадовільним.

Студенти вважали, що дуже важливо, коли викладач, учитель тактовний, уміє зацікавити, ніколи не принизить, завжди прийде на допомогу, завжди в хорошому настрої, з усмішкою, елегантно одягнений.

На запитання „Що заважає процесу формування професійно – педагогічної культури?” студенти в цілому вказали на відсутність творчої атмосфери та демократичних взаємовідносин на заняттях. На думку студентів, щоб працювати творчо, необхідні „відсутність авторитарності з боку викладача” (33,4%), „взаєморозуміння” (27,3%), „доброзичлива атмосфера, у якій почуваш себе впевнено, вільно, незалежно” (16,9%), „повага до особистості студента” (43,8%), „постійний діалог, висловлювання власних думок” (34,3%), „створення ситуацій успіху” (29,1%).

Отже, організація занять у вищому навчальному педагогічному закладі повинна передбачати взаємовідносини „викладач-студент”, засновані на довірі, співтворчості, співробітництві, можливості висловити свій погляд, мати право на помилку, бути почутим і зрозумілим. Такий тип взаємовідносин повинен стати гарантом успіху діяльності учителя.

Великий вплив на процес формування професійно-педагогічної культури спричиняє характер взаємовідносин у ВНЗ. Він повинен бути доброзичливим (25,3% опитаних студентів усіх курсів), викликати взаємний інтерес (19,6%). А от конфліктні ситуації викликають байдужість до студентських проблем (38,1%), небажання зрозуміти студента і прийти на допомогу (22,8%), безтактність (18,4%), нетерпимість (14,3%).

Серед вчителів міст Одеси та Кривого Рогу ми провели анкетування. Мета даного анкетування - з'ясувати, наскільки обізнані вчителі в трактуванні поняття “ професійно-педагогічна культура”, “співпраця”, “спілкування”, яку роль вони відводять цим категоріям в підвищенні результатів навчально-виховного процесу та чи застосовують вони завдання які сприяли формуванню культури у учнів на своїх уроках.

Ми запропонували вчителям такі запитання:

1. Назвіть фактори, що забезпечують результативність взаємодії вчителя і учнів на уроці.

2. “ Професійно-педагогічна культура”, як ви розумієте це поняття?

3. Роз'ясніть поняття “ педагогічна культура”, “ професійна культура”, “співпраця вчителя і учнів”.

4. В якій ролі виступає учень на уроці: як об'єкт чи суб'єкт навчального процесу?

5. Які умови забезпечують результативність професійно-педагогічної культури вчителя початкової ланки?

- Аналіз одержаних результатів показав наступне. Більшість вчителів (47%) серед факторів, що забезпечують результативність формуванню професійно-педагогічної культури майбутніх вчителів, зазначили створення культурологічну спрямованість змістового та процесуального-технологічного компонентів освітньої системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів; формування у студентів усвідомлення образу професійно-педагогічної

соціальної педагогіки в прогностичному варіанті має включати: історію соціальної педагогіки; зарубіжну соціально-педагогічну науку; соціальну педагогіку дошкільного віку, шкільного віку, педагогіку дорослих; технології соціальної роботи з різними категоріями людей; управління соціально-педагогічною роботою та ін.;

- створення постійно діючої системи підготовки кадрів з метою забезпечення професійної компетентності соціальних педагогів, що передбачає розробку технологій реалізації мотиваційного, когнітивного, процесуального, аналітичного та інших компонентів.

Таким чином, до прогностичних тенденцій розвитку соціально-педагогічної теорії та практики в Україні в XXI столітті віднесено: інтеграційні; гуманістичні; удосконалення наукового апарату; збагачення змісту соціально-педагогічної діяльності; удосконалення структури соціально-педагогічного знання; створення постійно діючої системи підготовки кадрів; використання педагогічно цінного досвіду попередніх років.

Література:

1. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике. – К.: Вища школа, 1974. – 208 с.
2. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. – К.: Вища школа, 1986. – 200 с.

Подано до редакції 14.04.2008

УДК 37

МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПРАВООХОРОНЦЯ ЯК ЦІЛІСНІ ВЛАСТИВОСТІ ЙОГО ОСОБИСТОСТІ ТА ЦІЛЬОВИЙ ОРІЄНТИР ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВНЗ СИСТЕМИ МВС УКРАЇНИ

*Кучерявий Андрій Олександрович,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства
Донецький юридичний інститут Луганського державного
університету внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка*

Постановка проблем и у загальному вигляді. Вступ України до Болонського процесу вимагає удосконалення стандартів підготовки фахівців у вищій школі, зокрема, в системі навчальних закладів МВС України.

Специфіка правоохоронної діяльності пов'язана із особливостями поведінки кожного міліціонера у штатних та позаштатних ситуаціях. Сутність соціального замовлення вищій школі на особистість правоохоронця полягає в формуванні у нього духовно-моральної культури. За результатами аналізу практичної правоохоронної діяльності, на перше місце за рангом значущості для неї знаходяться не професійні знання й уміння, а моральні та духовні якості правоохоронця. Саме вони визначають якість діяльності правоохоронних органів. Проте в існуючих моделях фахівця-правоохоронця моральним якостям не відводиться чільне місце. Таким чином, існує невідповідність нормативно визначених орієнтирів професійної підготовки правоохоронців тим вимогам, що висуває до них соціальне замовлення та правоохоронна практика. Тобто можна констатувати існування загальної проблеми удосконалення освітньо-кваліфікаційних характеристик правоохоронців за різними напрямками підготовки у їх духовно-моральному

аспекті.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Сучасні українські вчені провели ряд досліджень, в яких реалізовано спроби щодо визначення складових особистості працівника органів внутрішніх справ, у тому числі й з точки зору його морально-психологічної відповідності професії. Над визначенням змісту особистісних характеристик міліціонера працювали такі науковці, як М.І. Ануфрієв, О.М. Бандурка, О.Н. Ярмиш, Г.Х. Яворська, С.П. Бочарова, О.В. Землянська, Ю.Б. Ірхін, М.Н. Курко, Т.В. Нещерет, С.В. Омельченко, В.В. Синявський, О.В. Шаповалов, І.В. Михайличенко та ін. Найбільше практичне значення мають роботи тих учених, що вивчали особливості педагогічної діяльності вищої школи системи МВС України (М.І. Ануфрієв, О.М. Бандурка, О.Н. Ярмиш, І.В. Михайличенко, Г.Х. Яворська). Певну зацікавленість викликають у нас результати вивчення особистості правоохоронця в дослідженнях психологів [5].

Одну із класифікацій якостей правоохоронця представлено у науково-практичному посібнику «Вищий заклад освіти МВС України» [1, 32]. Його автори запропонували схему професійно важливих якостей особистості працівника органів внутрішніх справ, у якій ми знаходимо певні елементи, що відповідають предмету нашого дослідження. Зокрема до блоку «мотивація» цієї моделі належать ціннісні орієнтації, до комплексу регуляторних (емоційно-вольових) якостей – почуття відповідальності та патріотизм. Також дана модель містить блок, який безпосередньо має назву «індивідуально-психологічні якості» (його складові: перша – типологічні якості; друга – загальні та професійні здібності).

Авторами згаданої роботи також аналізується класифікація особистісних характеристик слідчого, яку розроблено російським науковцем А.М. Столяренком [1, 273]. Цінними вважаємо наступні елементи цієї класифікації: а) морально-психологічні (морально-ділові) якості (сумлінність, відповідальність, дисциплінованість, любов до праці, почуття обов'язку, гуманність, справедливість, тактовність, вимогливість до себе, самокритичність, моральна стійкість та невідступність, високорозвинена правосвідомість); б) професійно-ділові якості: психологічна підготовленість як психічна стійкість в екстремальних ситуаціях, професійно важливі психофізіологічні властивості, у тому числі працездатність, врівноваженість, стійкість до фізичних та психічних навантажень, психологічного тиску.

У своєму дослідженні щодо професійної культури працівників ОВС І.В. Михайличенко визначив загальні компоненти (підсистеми) в особистісному прояві професійної культури працівників ОВС, яка є показником професійної сформованості та підготовленості міліціонера [2, 17-18]. Зокрема, він вказує на професійну моральність (пріоритети та принципи поведінки) міліціонера, яка містить: сукупність сформованих цінностей, смислів та ідеалів, внутрішніх мотивів та установок професійної діяльності, систему інтеріоризованих норм і традицій професійної субкультури, професійно значущі психологічні якості – готовність діяти у нестандартних та критичних ситуаціях, захищати громадян, закон і правопорядок. Також серед професійно значущих видів особистої

включає, перш за все, навички спілкування з учнями, а також компоненти загальнолюдської культури; 18,8% студентів припускають, що це сукупність якостей особистості, що сприяє ефективній педагогічній діяльності; 15,3% під педагогічною культурою розуміють рівень творчих здібностей і сил людини, котрі реалізуються в педагогічній діяльності та включають знання, уміння, навички вчителя, рівень інтелекту, морального і естетичного розвитку: світогляд, форми та способи спілкування; 14,4% опитаних зазначили, що це – частина професіоналізму учителя, та синтез професійних якостей.

Студенти перших курсів зводили педагогічну культуру, в основному, до спілкування вчителя з учнями, до етичної поведінки педагога в різних ситуаціях (63%), деякі вважали, що це система, синтез особистісних якостей, знань і ерудиції вчителя (20%); комплекс етичних норм та індивідуальних якостей педагога, котрі сприяють продуктивному спілкуванню з учнями, допомагають запобігати конфліктним ситуаціям (7%); 5% опитаних вважали, що педагогічна культура – це, перш за все, поведінка вчителя, його ставлення до учнів, уміння завоювати їх повагу, бути для них авторитетом у всіх справах; 5% студентів були упевнені в тому, що це володіння вчителем усіма необхідними педагогічними прийомами, котрі дозволяють виховувати та навчати школярів, не принижуючи їх гідності, проявляючи тактовність.

На запитання „Які компоненти педагогічної культури Ви можете назвати? Ці студенти відповіли таким чином (див.табл.1)

Таблиця 1

Компоненти професійно-педагогічної культури (у %)

Компоненти професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи	Студенти				
	1 курсу	2 курсу	3 курсу	4 курсу	5 курсу
Знання предмета та методики викладання	26	22	27	28	25
Любов до дітей	11	14	11	13	9
Комунікативні вміння	14	10	15	16	17
Культура мовлення	7	8	12	13	14
Знання педагогіки та психології	23	20	21	17	22
Педагогічна етика	7	6	4	7	7
Культура поведінки	9	9	2	3	4
Педагогічний такт	17	11	8	3	2

Як бачимо, більшість студентів вважали, що в основі професійно-педагогічної культури лежить знання з предмету та методики викладання, знання з педагогіки та психології учителя, велике значення має також культура спілкування, розвинені комунікативні уміння вчителя.

Проте студенти не вказали на важливість розвитку педагогічної етики, не вказали на емпатію вчителя, розвитку тактовності. Слабка обізнаність студентів з професійно важливими якостями і уміннями, необхідними для формування професійно-педагогічної культури вчителя.

На запитання „У яких формах треба здійснювати формування педагогічної культури?“ студенти утруднювались відповідати (22,2%) або вказували, що цим повинні займатися викладачі (31,7%), що слід створювати певні ситуації (24,6%), проводити диспути (21,5%).

С.Кондратьєва, З.Курлянд, А.Ліпенко, В.Ляудіс, А.Маркова, А.Орлов, В.Слободчиков, Б.Сосновський та ін.) встановили, що засадою професійної компетентності вчителя є психологія праці вчителя, оскільки змістом його діяльності є сприяння психічному розвитку дитини, а головним її „інструментом” виступає психологічна взаємодія з учнем.

Та, незважаючи на це, донині поняття „професійно-педагогічна культура” вчителя в педагогічній науці залишається недостатньо розробленим.

Мета статі. Розглянути уявлення студентів про феномен „професійно-педагогічна культура”, як педагогічну категорію. Метою констатуючого етапу експерименту було виявлення уявлень студентів і вчителів щодо сутності професійно-педагогічної культури.

Отримані результати. В анкетуванні взяли участь 497 студентів і майбутніх вчителів початкових класів Одеської, Миколаївської, Херсонської областей.

На запитання анкети „Які особливості притаманні культурі вчителя?” були одержані такі результати: учитель повинен бути людиною освіченою, інтелігентною – 30,9% опитаних; повинен досконало знати та любити свій предмет, уміти відповісти на будь-яке питання – 52,3% ; уміти спілкуватися з учнями – 44,2%; любити учнів – 31%; мати витримку, спокійно слухати, уміти вислуховувати учня – 18,9%; розуміти учнів – 17,4%; бути ввічливим, не ображати учнів – 27%; сумлінно ставитися до своїх обов'язків – 15%; об'єктивно оцінювати знання та поведінку учнів – 7%; уміти передавати знання, пояснювати так тему, щоб було зрозуміло – 5,5%. Відповіді засвідчили, що учнів приваблює в учителів, перш за все, рівень знань, умінь контактувати, спілкуватися, ставитись до них з повагою, любов'ю і розумінням. Але викликає тривогу той факт, що вчителі не уміють вислуховувати учнів, ображають їх.

Звичайно, діапазон відповідей учителів (85 опитаних) вужчий. Так, 53,4% опитаних вважають, що педагогічна культура вчителя – це висока освіченість, начитаність, вихованість, інтелігентність, любов до людей. Показниками педагогічної культури, як засвідчили відповіді, є: тактовність – 36,3%; ввічливість – 35,6%; умінь спілкуватися з учнями та їх батьками, колегами – 37,5%; професіоналізм – 19,6%; дисциплінованість – 18,9%; порядність – 12,3%; повага до людей – 10,2%; оптимізм – 8,6%; толерантність – 2,2%; умінь красиво одягатися – 2,8%. 55,6% учителів вважають, що необхідно постійно підвищувати рівень професійно-педагогічної культури. 44,4% учителів не вбачають за необхідне формувати професійно-педагогічну культуру, а вважають, що необхідно розвивати лише професійні якості та знання вчителя.

Було встановлено, які уявлення мають студенти щодо проблеми формування професійно-педагогічної культури вчителя та її компонентів. Так, на питання „Що являє собою педагогічна культура?” отримали такі відповіді.

Більшість студентів із випускних курсів (31,6%) вважали, що професійно-педагогічна культура – це одна з складових загальнолюдської культури, з одного боку, і невід'ємна складова педагогічної майстерності – з другого; 17,9% опитаних упевнені в тому, що це сукупність професійних якостей, яка

культури ним зазначаються моральна та психологічна складові загальної культури особистості. Таким чином, у науковій роботі І.В. Михайліченка містяться взагалі елементи морально-психологічних характеристик особистості правоохоронця.

Найбільш ґрунтовне дослідження особистості працівника міліції, зокрема, його морально-психологічних характеристик, здійснено Г.Х. Яворською. Науковцем зазначено, що проблема формування особистості професіонала є комплексною, змістовно в ній можна виділити і розглядати психологічні, професійні, фізіологічні, медичні, соціальні й інші аспекти [3, 128].

Значну увагу Г.Х. Яворська приділила саме моральній складовій особистості правоохоронця. Науковець зазначає, що мораль – це сфера життя суспільства і поведінки людей, якій притаманні характеристики добра і зла, справедливості і несправедливості, обов'язку і відповідальності; вона пов'язана з ними системою норм людської поведінки (моральних норм). Морально підготовлений той, хто завжди і скрізь дотримується цих норм, виконує свій обов'язок, захищає добро і справедливість, бореться зі злом і несправедливістю завжди і скрізь. Будь-які засоби і методи повинні бути насамперед моральні, особливо – у правоохоронній діяльності. Можна стверджувати, що правоохоронна діяльність пронизана мораллю [3, 186]. Г.Х. Яворська вказує, що мораль – не тільки вимога, не тільки невід'ємна сторона, результат професійних дій, але завжди і характеристика свідомості працівника правоохоронних органів, його психології, особистісних якостей і підготовленості. Невідповідність підготовленості правоохоронця морально-психологічним вимогам, що об'єктивно висуває до нього професійна діяльність і служба, призводить до зривів, помилок, неефективності виконання завдань, порушень законності, підриву авторитету правоохоронних органів і престижу професії їх працівника.

Серед морально-психологічних особливостей працівника органів внутрішніх справ основними вона називає такі: розуміння зв'язку своєї професійної діяльності, практично кожного її елемента з питаннями моралі, переконаність у необхідності досягнення у кожній дії не тільки правових, але й високих моральних результатів; умінь і прагнення завжди орієнтуватися в моральних тонкощах своєї професійної поведінки і дій, враховувати їх при вирішенні поставлених завдань; володіння високою морально-психологічною стійкістю при дії факторів, що підштовхують до відходу від моральних норм; умінь зберігати оптимальний, бадьорий, здоровий морально-психологічний настрій у будь-якій ситуації [3, 188-189].

Морально-психологічні якості, що є предметом нашого дослідження, за визначенням Г.Х. Яворської є стійкими особистісними детермінантами морального поведіння, що виявляються скрізь і завжди, у будь-якому вчинку. Вони – підсумковий результат та інтегративний продукт сформованості і взаємодії всіх розглянутих компонентів морально-психологічної підготовленості юриста й основний показник її рівня [Там само, 191].

У змістовному плані науковець поділяє відповідні морально-психологічні якості на чотири групи: загально трудові; професійно-трудова; характеристики,

що регулюють ставлення працівника правоохоронних органів до інших людей і характеристики, що регулюють ставлення правоохоронця до самого себе [Там само, 191-193].

Цінні у плані визначення змісту морально-психологічних характеристик фахівців-правоохоронців відомості містяться у довіднику “Професіографічна характеристика основних видів діяльності в органах внутрішніх справ” [5].

Зокрема, в професіограмі слідчого визначено наступні морально-ділові якості: високий рівень правосвідомості, соціальної відповідальності; чесність, цивільна мужність, совісність; принциповість, непримиренність у боротьбі з порушеннями правопорядку; обов’язковість, сумлінність, ретельність, дисциплінованість; переважання мотивів соціальної значущості у сфері професійної діяльності; розвинута мотивація досягнення; виражена мотивація самоактуалізації.

Основними цілями статті є: 1) за результатами аналізу морально-психологічних характеристик працівника міліції, що містяться у психолого-педагогічній літературі, визначити духовно-моральне ядро смислового простору правоохоронця; 2) розробити класифікацію моральних цілісних властивостей особистості працівника правоохоронної сфери; 3) визначити провідні умови формування моральних якостей у майбутніх правоохоронців у вищій школі на особистісному рівні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ядром смислового простору правоохоронця повинна бути система ціннісних уявлень про моральну культуру. Саме виконання цієї умови „буде працювати” на перетворення правоохоронної діяльності в джерело проживання цінностей фахового життя. Ось чому найважливішою нашою концептуальною ідеєю є *ідея формування у майбутніх правоохоронців моральної (ціннісно-смислової) програми як професійного становлення, фахової діяльності, так і всього життя*. Тобто треба вести мову про відповідну програму-мінімум і програму-максимум (їх доцільно розробляти вже на першому курсі ВНЗ).

З метою проектування майбутніми правоохоронцями зазначених програм викладачам вищої школи бажано створювати умови для: а) емоційного переживання й осмислення курсантами власного морально-ціннісного простору; б) усвідомлення ними логіко-когнітивних зв’язків між моральними цінностями, фаховими уміннями правоохоронця різної функціональної приналежності та ефективністю професійної діяльності. Не менш важливою є й організація процесу засвоєння курсантами змісту моделі правоохоронця на особистісному рівні, показ місця і ролі у ній моральних якостей як цілісних властивостей його особистості.

Внутрішнє прийняття майбутніми правоохоронцями знань про моральну складову моделі у ролі самоцінних повинно передувати процесу самопізнання образу „Я” як моральної людини, формуванню адекватної самооцінки ступеня сформованості моральних якостей. Хоча вони всі й відносяться до цілісних властивостей особистості правоохоронця, проте рівні цілісності певних якостей не є адекватними.

З нашої точки зору, слід вести мову про наявність у моделі правоохоронця моральних якостей як цілісних властивостей універсального та

Пальшкова І.О.

Постанова проблеми. У педагогіці вищої школи зроблено досить багато у плані обґрунтування і розвитку концептуальних засад сучасної педагогічної освіти. Значний внесок у розробку культурологічних засад змісту і технологій педагогічної освіти внесли С.Архангельський, Л.Буєва, А.Вербицький, Ю.Громико, В.Зінченко, Є.Ісаєв, Н.Кузьміна, В.Ледньов, А.Маркова, Н.Нікандров, В.Сластьонін, В.Слободчиков, Є.Шиянов, Г.Щедровицький та інші. У межах культурологічного підходу систематизуючим чинником професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя є формування його педагогічної культури. Перехід до нової освітньої парадигми, домінуючим чинником якої виступає культура, виховання „людини культури”, визначає орієнтири вищої педагогічної освіти. Водночас процес формування професійно-педагогічної культури вчителя до цього часу аналізується переважно з позицій соціального та діяльнісного підходів. Недостатньо реалізованими в педагогічних дослідженнях залишаються ідеї антропологічного підходу, який розглядає культуру як „людське в людині” (М.Бердяєв, М.Мамардашвілі, І.Фролов та ін.) Домінування соціального та діяльнісного підходів призводить до звуження самого поняття „професійно-педагогічна культура”, до отождоження його з професійною діяльністю, а процес її формування подекуди зводиться до осягнення структури педагогічної діяльності.

Аналіз останніх публікацій. Поняття професійно-педагогічної культури розглядається в різних контекстах. Здійснено низку досліджень професійно-педагогічної компетентності як компонента професійної культури вчителя (В.Адольф, Ю.Варданян, К.Вербова, Н.В’юнова, Л.Гребьонкіна, Л.Захарова, Є.Клімов, Г.Ковальов, Н.Кузьміна, Н.Мажар, В.Сластьонін, Б.Сосновський та ін.). Процес професіоналізації педагога дослідники пов’язують з розвитком його педагогічної компетентності, емоційної стійкості та гнучкості, творчої активності, здатності до інноваційної діяльності (Г.Аксьонова, І.Богданова, В.Буряк, О.Дашкевич, Н.Кічук, Л.Кондрашова, З.Курлянд, І.Лушніков, А.Маркова, Л.Мітіна, Н.Нікандров, Л.Подимова, Р.Хмельюк, О.Покур, Р.Шакуров, А.Шутенко та ін.). Водночас процес формування професійно-педагогічної культури вчителя до цього часу аналізується переважно з позицій соціального та діяльнісного підходів. Недостатньо реалізованими в педагогічних дослідженнях залишаються ідеї антропологічного підходу, який розглядає культуру як „людське в людині” (М.Бердяєв, М.Мамардашвілі, І.Фролов та ін.) Домінування соціального та діяльнісного підходів призводить до звуження самого поняття „професійно-педагогічна культура”, до отождоження його з професійною діяльністю, а процес її формування подекуди зводиться до осягнення структури педагогічної діяльності.

Принципово новим явищем загальноосвітньої практики на сьогодні стає професійно-педагогічна культура вчителя. Дослідники проблеми педагогічної освіти педагогів (А.Глотчкін, Ф.Гоноболін, Є.Ісаєв, Ю.Забродін, Н.Кічук,

Начиная изучение иностранного языка, дети владеют всеми необходимыми механизмами рецептивного плана в условиях восприятия речи родного языка, тем не менее, как свидетельствуют наблюдения за деятельностью детей на занятиях иностранного языка, полное перенесение этих умений и привычек на иностранный язык не происходит, многим детям приходится овладевать ими снова. И для этого необходимая продолжительная тренировка в условиях общения на иностранном языке [5].

Таким образом, выбор сферы обучения английскому языку детей старшего дошкольного возраста в развитии коммуникативных умений, обуславливается возможностью реализовать дифференциацию и индивидуализацию учебно-воспитательного процесса (в численно небольших группах обучения английскому языку) и целостностью педагогического процесса, являющихся приоритетными принципами современного образования. Моделирование ситуаций речевого общения в учебной обстановке способствует закреплению языковых умений и навыков старших дошкольников и переносу их в свою практическую деятельность. Знакомство с наиболее типичными ситуациями речевого общения, различными способами осуществления коммуникативных функций позволяет расширить и систематизировать репертуар языковых средств, выработать общую коммуникативную стратегию относительно этих средств, аналогичную той, которая формируется в результате овладения родным языком.

Резюме. В статье раскрывается возможность развития коммуникативных умений старших дошкольников в процессе обучения английскому.

Резюме. В статті розкривається можливість розвитку комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку у процесі навчання англійської мови.

Summary. This article is about possibilities development of communication at the English lessons in the kindergarten.

Литература

1. Бургин М.С. Методологический уровень практических задач педагогики//Философская и социологическая мысль. –1984, №4.-С.3-10
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків: Основа, 1998. – 300с.
3. Детская риторика в рисунках, стихах, рассказах: Кн. для учителя / Т.А. Ладыженская, Г.И. Сорокина, И.В. Сафонова, Н.В. Ладыженская / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1995. – 95 с.
4. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растищев П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. - М.: Изд-во Моск.ун-та, 1990. - 104с.
5. Ильин Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 9-14.
6. Ломов Б.Ф. Проблемы общения в психологии // Проблемы общения в психологии. - М.: Наука, 1981 - С. 3-24.
7. Развитие общения дошкольников со сверстниками/Под ред. А.Г. Рузской; Науч.-исслед. Ин-т общ. и педагогической психологии Акад. Пед.наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. –216с.
8. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. - М.: Рус. яз., 1981. - 247 с.
9. Скоткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1980. – 420 с.

Подано до редакції 15.04.2008

професійно-правового планів. У сучасних умовах універсальними (абсолютними) моральними якостями повинен оволодіти будь який професіонал, а професійно-правовими – лише правоохоронець.

До цілісних властивостей особистості професіонала-правоохоронця бажано віднести такі основні універсальні (абсолютні) моральні якості: чесність; доброта; благородство; здатність до милосердя; добросовісність у всіх видах діяльності на робочому місці; здатність до моральної позиції у фаховій діяльності; готовність бачити красиве й прекрасне у кожній людині, навколишньому світі загалом; здатність розв'язувати у трудовій діяльності моральні ситуації проблемного характеру; готовність до морального самовдосконалення, моральна стійкість та невідступність та ін.

Вагомим системним компонентом моделі правоохоронця треба назвати й цілісну множину його моральних якостей професійно-правового плану. Перші три провідні позиції в ієрархії зазначених якостей займають *готовність до морально-правової взаємодії, прагнення бути корисним людям у моральному й правовому сенсах та готовність до морально-правової просвіти*. У межах нашого дослідження морально-правова взаємодія виконує функцію універсальної системної категорії, яка, з одного боку, виступає у ролі методологічного принципу пізнання навколишнього й професійного світу (сутності моральних і правових дій правоохоронця, зокрема), а з іншого – в якості системоутворюючого чинника процесу проектування моделі фахівця, або форми руху цілісної множини його умінь та якостей. Універсалізм цієї категорії може виявитися у вигляді впливу учасників морально-правового процесу один на одного та існуванні різноманітних типів існуючих між ними відносин. Провідними детермінантами такої взаємодії є: спеціальна організація в мікрорайоні морально-правової діяльності правоохоронця за результатами діагностики рівня правопорушень у ньому та комплекс об'єктивних потреб держави і конкретного регіону у моральному зростанні молоді.

Елементами практичної готовності правоохоронця (майбутнього правоохоронця) до морально-правової взаємодії є: компетентність у проектуванні і реалізації ситуативних моделей забезпечення моральної комфортності об'єктів і суб'єктів правового впливу, компетентність у розв'язанні фахово-правових ситуацій морального характеру та здатність до мотивації, організації та стимулювання морально-етичної діяльності людей (об'єктів правового впливу).

Прагнення бути корисним людям у моральному й правовому сенсах є результатом повороту моральної свідомості особистості правоохоронця на своє „Я”. У курсантів ВНЗ таке прагнення виникає за наявності у них смислотвірних мотивів морально-професійного самовиховання, у процесі бачення ними особистісного сенсу і перспектив власного морального становлення як компонента фахового.

Щодо готовності до морально-правової просвіти (психологічної й практичної), то вона формується також у ході професійної підготовки курсантів системи МВС України. Оволодіння майбутніми правоохоронцем цією цілісною властивістю вимагає наявності у нього установок на моральну і праву самоосвіту, підвищення рівня лекторської майстерності. Формування

відповідної готовності відбувається за умови усвідомлення ним ролі просвіти у профілактиці правопорушень, її соціальної значущості, а також суперечності між ти, ким є майбутній правоохоронець як суб'єкт морально-правової просвіти, і тим, ким він повинен бути.

Хоча система будь-якої просвіти не може функціонувати без *взаємодії* її компонентів (зокрема, людей), ми спеціально розглянули готовність до морально-правової просвіти в ролі самостійної цілісної властивості особистості правоохоронця, щоб підкреслити її специфіку і ранг в сукупності його моральних якостей.

Є й інші провідні моральні якості цього фахівця як необхідні стрижневі елементи професіограми. Насамперед йдеться про любов до професії правоохоронця, людей і рідної землі, віру у верховенство права і панування закону, віру в себе як юриста-професіонала, переконаність у цінності моральних норм і необхідності підпорядкування їм власної поведінки у професійній діяльності, уміння й прагнення орієнтуватися в моральних тонкощах професійної ситуації, враховувати їх при розв'язанні поставлених завдань тощо.

Отже, універсальні моральні якості особистості правоохоронця разом з її моральними цілісними властивостями професійно-правового плану утворюють цілісну множину взаємопов'язаних компонентів, яка у моделі фахівця виконує функцію системоутворюючої складової.

Висновки

1. Фахова діяльність правоохоронця передбачає організацію морально-правової взаємодії з людьми як об'єктами правового впливу, що обов'язково треба враховувати в процесах проектування моделі фахівця і його підготовки.

2. Провідною складовою моделі фахівця-правоохоронця повинна бути система його моральних якостей як цілісних властивостей універсального та професійно-правового планів. Вона виконує роль такого цільового орієнтиру професійної підготовки курсантів у закладах системи МВС України, який за певних умов забезпечує формування у них ядра смислового простору, сприяє проживанню фахової діяльності у ролі самоцінної.

3. У ВНЗ системи МВС України потрібна спеціальна організація морального виховання майбутніх правоохоронців на особистісно орієнтованій основі, спрямована на створення умов для формування у них моральних цілісних властивостей особистості. Йдеться передусім про вивчення курсантами змісту моральних складових карт-професіограм, стимулювання розвитку у них мотивів морального становлення, ступеня адекватності самооцінки. Особливо значущими педагогічними напрямками роботи є: а) розкриття можливостей усіх дисциплін навчального плану для забезпечення повороту моральної свідомості особистості курсанта на своє „Я”; б) надання допомоги майбутнім правоохоронцям у проектуванні й реалізації програм морального удосконалення; в) організація моніторингу морального становлення.

Література

1. Ануфрієв М.І., Бандурка О.М., Ярмиш О.Н. Вищий заклад освіти МВС України: Науково-практичний посібник. – Харків: Ун-т внутр. справ, 1999. – 369 с.
2. Михайліченко І.В. Основи професійної культури працівників ОВС: Навчальний посібник. –

представить – This is (Mike). Meet my friend...;
ответить на приветствие – Hello. Glad to meet you. How do you do? Nice to meet you;

поздравить с днем рождения – Happy birthday!
поздравить с Новым годом – Best wishes for the New Year! Happy New Year!;

обратиться с просьбой, вопросом – Excuse me, how can I...;

попросить разрешения – May I... Could you help me?;

извиниться – I'm sorry. Sorry. Excuse me;

поблагодарить – Thank you. Thank you very much. Thanks;

ответить на благодарность – You are welcome

попросить – Give me (a toy, a book...). Pass me (some bread, some salt...);

предложить – Let us... Let's....

пригласить – Come in

поблагодарить – Thanks a lot. Thanks for your help.

привлечь внимание – Look at...;

приказать сделать что-либо – Stand up. Open (the window...);

не разрешать сделать что-либо – Don't (open the door...);

выразить согласие – Yes. Yes, of course;

несогласие – No;

желание – I want...; I'd like...;

нежелание – I don't want...; одобрение – I like...;

неодобрение – I don't like...; I don't like it at all

сообщить собеседнику, кто он, где живет, из кого состоит его семья, чем занимаются члены семьи; о своем hobby;

описать внешность своих близких, друзей, квартиру, дом, улицу, город (село), где он живет;

ответить на вопросы, сам задать вопросы;

побудить собеседника к действию речевому и неречевому.

Все перечисленное можно рассматривать как основу устного общения на английском языке, необходимую и достаточную для развития и совершенствования его на следующих этапах усвоения английского языка уже в школе.

Учащиеся в подавляющем большинстве приступают к изучению английского языка с интересом, у них как бы изначально присутствует высокая мотивация, детям хочется слышать, как говорят на английском языке, и самим на нем говорить. На первых порах их даже не смущает примитивность высказываний, поскольку для них все ново. Им хочется научиться здороваться и прощаться по-английски, узнать, как называются предметы, которые их окружают, выучить песенку, стишок, решить примеры на сложение и вычитание, «поиграть» на английском языке. Дети хотят на нем общаться. И в задачу педагога входит удовлетворить их желание, обеспечить им эту возможность с первых шагов, поддерживать и развивать их интерес к языку.

Для слухового восприятия иноязычной речи решающее значение имеет развитость и натренированность механизмов рецептивного плана, умение опираться на коммуникативные и физические свойства каналов связи [8].

3. Нестандартность и нерегламентированность (Л.Н. Галилузова насчитывает около 135 различных движений, выражающие инициативные обращения к сверстнику)

4. Преобладание инициативных действий над ответными (особенно ярко проявляется в неумении детей продолжить и развить диалог, который часто распадается из-за отсутствия встречной активности партнера. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты и т.д.)

Очевидно, что отмеченные характеристики коммуникативных действий определяют специфические особенности как вербальных, так и невербальных средств общения. При взаимодействии сверстников подавляющее большинство их контактов происходит с участием речи [7, с.18].

Учитывая возрастные особенности старших дошкольников, программные требования к владению детьми коммуникативными умениями и потребности социальной практики в социально активной личности для исследования были выделены соответствующие коммуникативные умения:

- слушать партнера в общении;
- вырабатывать тактику, то есть находить нужные формы общения с разными людьми;
- пользоваться невербальными средствами передачи и восприятия информации;
- адекватно использовать средства речевого этикета.

В то же время речевое общение выполняет различные функции и осуществляется в разных сферах деятельности людей. Так на начальном этапе ребенок может научиться понимать звучащую речь на иностранном языке длительностью до одной минуты при активном учении, активном аудировании. На начальном этапе ребенок может научиться: сообщать собеседнику о себе: кто он, где живет, учится, из кого состоит его семья, чем занимаются члены семьи; описывать внешность своих близких, друзей, школу, квартиру, дом, улицу, город/село, где живет; отвечать на вопросы, задавать вопросы; побуждать собеседника к речевому/неречевому поведению; выражать согласие/несогласие, желание/нежелание, одобрение/неодобрение; здороваться, приветствовать, прощаться; поздравлять с Днем рождения/с Новым годом; обращаться с просьбой, извиняться, благодарить, отвечать на благодарность.

Подавляющее большинство из указанного выше представляет собой клише, стереотипные выражения, легко воспроизводимые в типичных, бытовых контекстах. Они используются в диалогической речи. Наряду с клише используются и неклишированные выражения, которые употребляются в монологических высказываниях (сообщить..., описать... и т. д.).

К концу начального этапа обучения английскому языку в плане общения старший дошкольник может:

- поздороваться – Good morning. Morning. Good afternoon. Good evening. Evening. Good night;
- поприветствовать – Hi. Hello. How do you do? How are you? Fine. OK;
- попрощаться – Goodbye. Bye-bye. Bye. So long. See you again;

Кіровоград, 2004. – 153 с.

3. Яворська Г.Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України: Монографія. – Одеса: ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. – 408 с.

4. Яворська Г.Х. Педагогіка для правників: Навч. посіб. – К.: Знання, 2004. – 335 с.

5. Ануфрієв М.І., Ірхін Ю.Б., Курко М.Н. та ін. Професіографічна характеристика основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України (кваліфікаційні характеристики професій, професіограми основних спеціальностей): Довідник. – К.: МВС України; КІВС, 2003. – 80 с.

Подано до редакції 11.04.2008

УДК 37.061:03

ДОСВІД РОБОТИ З МОЛОДДЮ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Лузан Марина Вікторівна

викладач

Національний технічний університет України “КПІ”(м. Київ)

Особлива увага сучасних дослідників до молодіжної проблематики є одним із показників якості суспільства, тому у даній статті ставиться мета розглянути основні елементи молодіжної політики у Великобританії та основні підходи вирішення проблем. Основні питання, які розглядаються такі: причини виділення молоді в особливу групу та визначення її вікових меж; основні концепції молодіжної політики; моделі молодіжної політики Великобританії та їхні основні характеристики; основні вектори впливу під час реалізації молодіжної політики.

Питанням вивчення теорії та практики молодіжної політики у Великобританії приділяли увагу такі дослідники, як Р. Томсон, Д. Рош, С. Такер, Р. Флінн, А. Счізеротто, Г. Гаспероні, Д. Галлі, С. Паугам [2] та ін. Під терміном “молодіжна політика суспільства” ми розуміємо чітко та об’єктивно визначену систему ідей, принципів, теоретичних положень стосовно місця, ролі та перспектив молоді в поступальному розвитку суспільства, закріплених у законодавчих, нормативних актах, інших документах, а також притаманних громадській думці, у першу чергу самої молоді, та діяльність суб’єктів молодіжної політики (якими є різноманітні суспільні інституції, а також сама молодь) щодо втілення найбільш ефективними засобами цих ідей, теоретичних положень у реальності в інтересах самої молоді та суспільства в цілому.

У Великобританії можна виділити спільні елементи цієї політики [1]:

- соціальний ланцюг між урядом, молодими людьми і суспільством через консультації та вплив;
- поради та інформації про права молодих людей та можливості для них;
- свобода культурного, творчого та політичного вираження;
- культура продовження освіти і професійної освіти;
- підтримка молодим сім’ям;
- відповідна спеціальна підтримка для молодих людей “грип ризику”, таких, як люди з особливими потребами чи молоді в’язні;
- підтримка і заохочення активного проведення вільного часу;
- правильна організація професійної підготовки тих, хто працює з молодими людьми;
- сприяння міжнародним зв’язкам між молодими людьми.

Поняття “молодь” досить різнопланово трактується в багатьох галузях

науки – філософія, соціологія, політологія, психологія та ін. Його узагальнений варіант, запропонований в енциклопедичних виданнях, визначає молодь у цілому як окрему соціально-демографічну групу, яка вирізняється за сукупністю вікових характеристик, особливостей соціального становища та зумовлених тих та інших соціально-психологічних якостей, що визначаються суспільним ладом, культурою, закономірностями соціалізації, виховання в умовах певного суспільства; сучасні вікові межі молоді від 14 – 16 до 25 – 30 років.

Так, визначення понять “діти” та “молодь”, які використовують у Великобританії, як правило, відповідають віковим нормам, установленим для осіб чоловічої та жіночої статі, щодо:

- обов'язкової освіти;
- роботи з найманням і праці неповнолітніх;
- досягнення повноліття, набуття громадянських і політичних прав;
- права на шлюб;
- права на певні пільги в межах державних програм.

Робота з молоддю має динамічний характер, який надає великого значення постійним змінам у роботі з молоддю, забезпеченню взаємодії між учасниками процесу розроблення й упровадження молодіжної політики. Молодіжна робота і молодіжне законодавство є елементами добре структурованого та визначеного молодіжного сектора. У Великобританії не виокремлюється молодіжний сектор як напрямок діяльності держави, тут молодіжна політика та молодіжне законодавство є складовими традиційних напрямків – соціального, освітнього, культурного, охорони здоров'я та ін. Молодіжну політику розподілено за традиційними секторами без явно вираженого центру. Щодо спеціального молодіжного законодавства Великобританія ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини (від 20 листопада 1989 р.). Законодавство країни включає в себе забезпечення життєдіяльності в різних галузях молодіжної політики: освіта, соціальна допомога і захист, професійне навчання, працевлаштування, робота з правопорушниками, охорона здоров'я та ін., де молодь розглядається як окрема категорія населення.

Ми не можемо висновувати про місце молодіжної політики в політичних пріоритетах та молодіжну роботу лише за тим, чи існує спеціалізоване законодавство щодо молоді, оскільки спосіб забезпечення молодіжної політики – це результат історичних традицій, які склалися в організації адміністративної роботи, роботи структур органів публічної влади.

Типологія молодіжної політики повинна обов'язково бути орієнтованою і може лише будуватися на гіпотезах. Дана топологія має на увазі певне абстрагування, в якому низка відмінностей між країнами та схожих рис можуть бути розглянуті щодо цих характеристик.

Дана типологія випливає з типології соціального забезпечення, вона запропонована Д. Галлі та С. Паугамом у 2000 р. [2]. Вона також основана на аналізі роботи з молоддю у Великобританії згідно зі звітом “Освіта та навчання в галузі роботи з молоддю”. Згідно з цим, система соціального забезпечення може класифікуватися як мінімальний режим соціального забезпечення.

временную динамику, адекватно входит в диалогический контакт, правильно понимать невербальное поведение собеседника и соответственно корректировать свое речевое поведение, учитывая адресат высказывания, в соответствии с языковыми нормами оформляют свою мысль во внешней речи.

Отсутствие в обучении общению предметной стороны, неразвитость коммуникативных умений объясняют причины неадекватного выражения социальной активности ребенка, конфликтный характер его поведения, когда, имея потребность в желании общаться, ребенок не умеет достичь взаимосогласованных действий с партнерами.

Даже в тех случаях, когда дети знают социальные нормы и правила поведения, но не владеют коммуникативными умениями, взаимодействие и взаимопонимание часто остается нереализованной задачей.

Только при наличии развитых коммуникативных умений и ориентации на партнера по взаимодействию, возможно развитие и совершенствование лингвистических умений, так как установка на коммуникацию, потребность в стремлении понять и быть понятым для окружающих, заставляет дошкольников строить и перестраивать речевые высказывания в языковых нормах.

Ребенок дошкольного возраста постоянно находится в ситуации, при которой он осуществляет коммуникацию с ограниченным запасом языковых средств (фонетических, грамматических, лексических). Потребность в общении побуждает его к накоплению определенного количества невербальных и языковых средств, достаточных для взаимопонимания.

Коммуникативно-речевая ситуация диалога, взаимодействия является благоприятной для повышения интереса не только к участникам и форме коммуникации, но и к овладению недостающими языковыми выразительными средствами.

Выводы исследователей, определяющих важное значение детерминант эмоционального, интеллектуального, волевого развития дошкольников имеют важное значение в поиске эффективных средств психолого-педагогического воздействия, направленного на повышение уровня развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста.

Можно выделить 4 характеристики коммуникативных действий сверстников, качественно отличающих общение ребенка со взрослым от его взаимодействия со сверстниками (эти данные получены при продолжительном наблюдении за общением одних и тех же детей 3-7 лет с ровесниками, проведенными М.Г. Мамаджановой под руководством В.В. Ветровой.)

1. Больше разнообразие коммуникативных действий, расширенный их диапазон (около 15 коммуникативных действий, реже встречающихся в контактах со взрослым (спорит, навязывает свою волю, успокаивает, требует, обманывает). Такое разнообразие коммуникативных задач требует все увеличивающегося диапазона коммуникативных действий в сфере общения со сверстниками.

2. Эмоциональность и раскованность контактов дошкольников (в 9 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающие самые различные эмоциональные состояния)

информации), регулятивно-коммуникативный (формирование целей, мотивов, программ поведения индивидов), аффективно-коммуникативный (детерминация эмоциональных состояний человека). Второй класс функций образуют: организация общей деятельности, познание людьми друг друга, формирование и развитие межличностных отношений [6, с.3]. Для общения детей более характерной есть выявление первого класса функций. Под руководством педагога в процессе усвоения социального опыта, межличностных отношений дети приобретают умения взаимодействия, сотрудничества.

В процессе общения дошкольники получают значительную часть вербальной и немалую - невербальной информации, которая имеет двойной характер.

Анализ литературы по проблеме развития коммуникативных умений старших дошкольников связан с изучением научных достижений в области мышления и речи, становления форм и средств общения детей, проблем изучения детерминант, определяющих коммуникативную деятельность дошкольников. Психолого-педагогические исследования проблем детства, отражающие аспект речевого развития ребенка, пошли как по линии тематического обогащения и углубления сведений об особенностях речевого становления дошкольника, так и по линии концептуального оформления, изучения закономерности и механизмов процесса речеобразования.

В детской психологии первое направление нашло отражение в основном при рассмотрении преобладания специфических особенностей речи ребенка на разных возрастных этапах ее становления. Речевое развитие детей изучается с двух сторон:

- В связи с интеллектуальной деятельностью индивида как одного из показателей умственного развития ребенка.

- В связи с возрастными особенностями овладения нормативных требований языка (фонетической, грамматической, семантической сторон).

В исследованиях комплексного характера подчеркивается, что речевая деятельность представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения.

Предметная /познавательная и практическая / деятельность обеспечивает преимущественно формирование интеллектуальной активности ребенка, а деятельность по усвоению норм взаимоотношений с людьми - формирование его социальной активности.

Основу развития содержания общения ребенка составляет переход от ситуативных к внеситуативным формам общения.

Поскольку общение выступает способом реализации любой совместной деятельности ребенка со взрослым и сверстником, то важно подчеркнуть необходимость его формирования у детей как самостоятельного вида деятельности. В общении имеются определенные мотивы, цели, способы его реализации (невербальные и вербальные средства), свой объект и продукт.

Предметным содержанием в общении выступают навыки ориентировки в ситуации взаимодействия, умение анализировать его пространственно-

Модель молодіжної політики у Великобританії ґрунтується на глибоких традиціях і є громадівською, тобто робота з молоддю спрямована на роботу в громаді, але традиційно вплив держави на роботу з молоддю обмежений, і, попри тенденцію все більшої і більшої координації молодіжної політики, навіть сьогодні ця модель характеризується сильним впливом громади. Цей вплив є наочним, коли імплементація молодіжної політики делегується від держави до інститутів громадянського суспільства. Панівний образ молоді – “молодь як проблема”, і найважливішими проблемами є проблеми соціального виключення молоді, продовження періоду молодості та участь молоді у громадському житті. Цільовими групами державної молодіжної політики є, головним чином, конкретно визначені різні групи молоді із особливими потребами, а головною метою – запобігання соціальним потребам. Ця модель молодіжної політики характеризується мінімальним впливом держави щодо соціального забезпечення, але у зв'язку зі збільшенням проблем, пов'язаних із соціальним виключенням молоді, останні роки вона все більше тяжіє до ліберальної моделі [1].

Безпосередня реалізація молодіжної політики – це робота з молоддю, яка потребує спеціальної підготовки фахівців. Щодо роботи з молоддю у Великобританії ми можемо визначити такі завдання:

- організація вільного часу молодих людей;
- попередження соціального виключення маргіналізованих груп.

Ці завдання ґрунтуються на різних традиціях, змісті роботи та завданнях, поставлених перд фахівцями [3].

У Великобританії розроблене специфічне законодавство щодо роботи з молоддю. Крім того, молодіжна політика реалізується завдяки державним та регіональним молодіжним програмам. Такі програми мають переважно превентивний, профілактичний, застережний характер і запобігають хибним крокам та вчинкам молодих людей.

Оскільки у Великобританії реалізація молодіжної політики є одним із пріоритетних напрямків діяльності держави, вона вимагає спрямувати свою ідеологію на підтримку молодої людини, її активне включення в суспільне життя. Враховуючи досвід щодо реалізації молодіжної політики, необхідною умовою її ефективності є збільшення видатків з державного бюджету та вдосконалення механізмів надання фінансової підтримки в тих сферах, що стосуються роботи з молоддю.

Резюме. Осуществлен анализ молодежной политики у Великобритании. Рассмотрены модели и векторы влияния молодежной политики и работы с молодежью.

Ключевые слова: молодежная политика, векторы влияния, социальная категория.

Резюме. Здійснено аналіз молодіжної політики у Великобританії. Розглянуто моделі й вектори впливу молодіжної політики та роботи з молоддю.

Ключові слова: молодіжна політика, вектори впливу, соціальна категорія.

Summary. The main vectors of implementing of youth policy in Great Britain

are analyzed; typology of youth policy and youth work models are discussed.

Keywords: youth policy, vectors of implementing, social category.

Література

1. Report of Policy Action Team 2: Young People. – L., 2000. – P.106 –110.
2. Study on the State of Young People and Youth Policy in Europe 9 (Final report). – UN, 2001. – 147 p.
3. Youth in Society: Contemporary Theory, Policy and Practice. – L.: Open University, 2001. – 260 p.

Подано до редакції 21.04.2008

УДК 372.8

ТЕЗАУРУС КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ В РЕЖИМЕ СОВМЕСТНО-РАСПРЕДЕЛЕННОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Лукашя Зоя Владимировна
УО «Барановичский государственный университет»
г.Барановичи, Беларусь*

Обострение глобальных проблем человечества, связанных с мирным сосуществованием народов, экологией, демографией, охраной здоровья, кризисом культуры и воспитания предполагает поиск адекватных нравственно-этических решений, утверждение новых общечеловеческих ценностей. Ведущая роль в осуществлении этих процессов отводится системе образования. Современные концепции образования диктуют необходимость разработки и отбора содержания и технологии его усвоения, направленных на развитие у обучающихся нового видения мира, миротворческого и глобального мышления.

Интерес и уважение к культурам народов всей планеты, понимание их сходств и различий является характерной чертой глобального мышления и поведения личности. Республика Беларусь является государством, где каждая личность, независимо от национальной принадлежности, может полноценно социализироваться в условиях полиэтнической среды.

В последние годы в мире разрабатываются и широко распространяются методы понятийно-терминологического освоения научной и прикладной информации. Построение тематических и предметных тезаурусов, по нашему мнению, может оказывать влияние на формирование этики коммуникативного взаимодействия обучающихся разных национальностей.

Отягощенность педагогической и методической литературы массой субъективных и зачастую противоречивых определений, толкований понятий создает проблематичность освоения студентами будущей профессии. Значимые препятствия вышеозначенная проблема создает при реализации продуктивных коммуникаций обучающихся в режиме совместно-распределенной деятельности (СРД), создающей условия для взаимопроникновения культур разных народов.

В организации нашей опытно-экспериментальной работы, под СРД мы понимаем особый тип взаимоотношений и взаимодействий между участниками учебно-воспитательного процесса, при котором индивидуализация обучения как условие выявления и учета личных (в т.ч. обусловленных определенной

способностей, а так же недостаточно четким теоретическим осмыслением логики взаимосвязи, что вытекает из обозначенной М.С. Бургиным позиции экстенсивно-кольцевой модели личности, то есть того целого, к чему коммуникативные умения принадлежат и компонентами которой выступают [1].

Понятие "коммуникативные умения" рассматривалось в науке такими исследователями, как В.Гринева, Ю.Жуков, Т.Ладыженская, Е.Мелибруда, Б.Парыгин, Р.Парошина, и др. Среди существующих определений понятия "коммуникативные умения" для нашего исследования наиболее близким есть определение, данное В.Гринева, а именно: "Коммуникативные умения - это способы коммуникативной деятельности личности на основе приобретенных знаний об общении" [2, с. 13].

По мнению ученых [4], следует различать компетентность

1) в ориентировочной части действия (интерпретация коммуникативной ситуации, выявление "поля действия", возможных решений, диагностика действий как прямых, так и побочных; выявление способов нейтрализации или компенсации возможных эффектов побочных следствий (а также усиление положительных эффектов);

2) в исполнительной части коммуникативного действия, которое базируется на анализе и оценке состава действия (владение вербальными средствами общения: интонация, темп речи, пауза; средствами невербального общения: мимика, пантомимика, фиксация взгляда, организация коммуникативного пространства и др.) [4].

Итак, как свидетельствуют исследования, коммуникативная компетентность предусматривает владение определенной совокупностью умений. Среди них Т.Ладыженская называет умение реализовать коммуникативное намерение, умение слушать, хорошо говорить, решать конфликты, придерживаться речевого этикета [3]. Г.Станкин выделяет такую группу психолого-педагогических умений, как умение руководить произвольным вниманием, свободно мыслить, естественно вести себя. Некоторые исследования коммуникативной компетентности в этом же аспекте свидетельствуют о существовании групп коммуникативных умений:

1) умение устанавливать контакт (накопление, поиск общих интересов, согласованное взаимодействие и т.п.).

2) овладение приемами саморегуляции: мимикой, пантомимикой, эмоциями, расположением духа (снятие психологической напряженности, создание определенного эмоционального фона, взаимодействия, корректирование собственного самочувствия) [9].

Из практики известно, что в процессе общения старших дошкольников доминирует коммуникативная и интерактивная функция. Общение старших дошкольников имеет свои особенности. Практика показывает, что дети старшего дошкольного возраста недостаточно контролируют прохождение фаз акта коммуникации и недостаточно беспокоятся о чувстве партнера.

В современной научной литературе активно исследуются социальные функции общения. Так, Б.Ломов выделил два класса функций. К первому принадлежат: информационно-коммуникативный (передача и прием

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Наконецнюк Наталья Павловна
аспирантка*

РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта)

В соответствии с законом «Освіта», современным требованиям к владению иностранным языком, новыми учебными планами педагогическая наука и практика предлагают внедрение раннего обучения иностранному языку, как один из способов решения проблемы владения иностранным языком. Вопросы целесообразности обучения английскому языку детей дошкольного возраста стали предметом внимания педагогов, психологов, методистов и лингвистов.

В то же время технология традиционного обучения практически не формирует навыков взаимодействия. Учебная деятельность построена на связке педагог – воспитанник. В более выигрышном положении оказываются учителя гуманитарных предметов, поскольку учебный материал, предлагаемый ими, так или иначе отражает эмоциональные переживания человека. В частности, преподавание английского языка является благоприятной базой для развития умений общения. Но при этом большинством педагогов не освоена технология, позволяющая оптимально сочетать процессы и обучения и развития общения.

Потребность в общении с другими детьми формируется у ребенка прижизненно. Она возникает на третьем году, складывается на основе ранее функционировавших потребностей и оформляется в реальном взаимодействии детей. Именно это побудило нас делать акцент на исследовании и развитии коммуникативных умений общения детей старшего дошкольного возраста на материале обучения английскому языку на начальном этапе.

Мы видим реализацию развития коммуникативной составляющей детского общения через развитие коммуникативных умений в процессе обучения иноязычному общению.

Обосновать возможность формирования рациональных умений коммуникации в процессе обучения английскому языку в детском саду через специально организуемые действия, обосновав выбор последующих – одна из ведущих целей данного исследования.

В последнее время коммуникативная деятельность является активно исследуемой проблемой. Ей посвящены работы, в которых реализован системный подход к исследованиям коммуникативных умений /Л.О. Савенкова/, исследуется связь коммуникативных умений с коммуникативной деятельностью /В.В. Полторацкая/, педагогической /М.П. Васильевой/, культурой и творческой деятельностью/В.О. Моляко, С.О. Сысоева/

Проблема формирования коммуникативных умений является сложной и до сих пор не четко обозначенной, так ее теоретическое осмысление зависит от решения многих, не менее важных проблем, которые связаны с не совсем четким разграничением в педагогической теории умений и навыков, умений и

национальной принадлежностью) особенностей и способностей каждого соединяется с реализацией групповых форм обучения. Это обеспечивает изменение структуры деятельности за счет создания общности смыслов, целей, способов достижения результатов при помощи различных форм сотрудничества.

СРД не дублирует, а дополняет и развивает имеющиеся направления совершенствования учебного процесса. СРД характеризует свободная неформальная атмосфера, право выбора студентами учебного материала, самостоятельность и ответственность за результаты работы каждого члена группы, взаимопонимание, взаимоподдержка, готовность к продуктивному сотрудничеству.

В ходе научного поиска, совершаемого студентами с помощью тезаурусов, дескрипторных словарей, глоссариев, происходит активизация их познавательной деятельности. Как показала практика использования нами в учебном процессе процедуры тезауросостроения, движение от незнания к знанию не путем обращения к повествовательным формам представления материала, а к познанию через раскрытие содержания и сущности базовых понятий, терминов в режиме СРД является наиболее эффективным.

Первоначально тезаурус рассматривали как одноязычный словарь, в котором семантические отношения определялись группировкой слов по тематическим рубрикам [2, с.8].

Своеобразная трактовка термина «тезаурус» и история развития тезауросостроения представлена в докторской диссертации И.М.Гетмана «Тезаурус как инструмент современного языкознания» [1].

В педагогике понятие тезаурус появилось в информационно-семантической модели обучения, предложенной Л.Т. Турбовичем [5].

В работе В.И. Журавлева «Основы педагогической конфликтологии» дается основное различие между традиционным представлением о преподавании и преподавании посредством терминов [3, с.42]. Данная методика получила название методики внеконтекстных операций с базовыми и периферийными понятиями по предмету.

Учитывая большой интерес к нетрадиционным методам обучения, которые бы способствовали подъему познавательной активности студентов, а также наличие малого количества методических рекомендаций, связанных с развитием понятийно-логического мышления как способа когнитивной деятельности обучаемых, в данной работе предполагается рассмотреть тезаурус как средство реализации обучения в режиме СРД студентов разных национальностей.

Тезаурус в нашем исследовании – это словарь терминов с заданной системой семантических отношений, обеспечивающий усвоение учебного материала посредством перехода от низших уровней его усвоения до уровня когнитивно-творческой деятельности в условиях ее совместного распределения.

Любой индивидуум, принадлежащий к определенной национальной культуре, является ее носителем (в т.ч. информации) и обладает исходным тезаурусом. Исходный тезаурус определяет возможности индивидуума

выполнять функции приемника семантической информации. Оптимальность процесса передачи информации между индивидуумами в режиме СРД определяется общностью их исходных тезаурусов.

Тезаурус служит информационным хранилищем накапливаемого опыта, отдельные уровни и компоненты которого могут актуализироваться под влиянием внешних воздействий (условий). Процедура его построения объективно отражает сущность предстоящего коммуникативного взаимодействия. В режиме СРД информационный поток, на основе которого строится тезаурус, формируется значительным числом будущих специалистов, являющихся носителями культуры разных народов.

Процесс включения в тезаурус личности новой информации интерпретируется как обучение. Передаваемая при обучении информация представляет собой учебный материал. Процесс отбора и структурирования учебного материала можно рассматривать как процесс построения учебного тезауруса. Функцией учебного тезауруса является дополнение понятийного тезауруса личности обучающегося.

Для оптимизации обучения необходимо обеспечить наибольшую пропускную способность канала связи между учебным тезаурусом и тезаурусом личности. Одним из путей данной оптимизации, по мнению А.А.Мирошниченко является установление баланса между ними [4, с.39].

Умение оперировать тематическим и предметным тезаурусом в режиме СРД предполагает совершенствование процесса формирования у студентов вузов научных понятий как базисных единиц в системе знаний.

Целью организованных нами наблюдений за учебным процессом являлось изучение влияния процедуры тезауросостроения на активизацию познавательной и практической деятельности обучающихся. Изменение учебного процесса, организованного в естественных условиях, осуществлялось путем введения в него нового независимого фактора – тематического тезауруса. При его воздействии проводилось наблюдение и измерение зависимого фактора – уровня и качества знаний и умений студентов. Для сравнения результатов наблюдений и измерений были выделены контрольные группы (700 студентов), в которых обучение проводилось без использования тематического тезауруса.

Исследование показало, что в начальном периоде усвоения информации полная самостоятельность обучающихся нежелательна, требуется опосредованное управление. В дальнейшем доля самостоятельности должна неуклонно возрастать.

В течение экспериментального исследования участвовало около 900 студентов, обучающихся с использованием тезауруса и 700 студентов – без использования процедуры тезауросостроения. Они ответили на 91 вопрос-задание теста. Из них 30 вопросов-заданий имели I уровень, 51 – II уровень, 20 – III уровень. Введение небольшого числа вопросов-заданий уровня III преследовало цель выяснить имеет ли система, нацеленная в целом на гарантированное репродуктивно-алгоритмическое усвоение, возможности на достижение отдельными студентами эвристического уровня. Предварительно тесты были проверены на объективность, валидность, диагностическую

викладацького складу навчальних закладів системи професійної педагогічної освіти Канади, Великобританії та США.

Резюме. В статье изучается проблема профессионального развития учителей Великобритании, Канады, США. Автор исследует литературные источники, которые освещают проблему форм, методов и моделей профессионального развития американских, британских и канадских педагогов. Проводится анализ разных форм, методов и моделей профессионального развития учителей Великобритании, Канады, США. В частности, автор описывает характерные особенности школы профессионального развития.

Резюме. У статті вивчається проблема професійного розвитку вчителів Великобританії, Канади, США. Автор досліджує літературні джерела, які висвітлюють проблему форм, методів та моделей професійного розвитку американських, британських та канадських педагогів. Проводиться аналіз різних форм, методів та моделей професійного розвитку вчителів Великобританії, Канади, США, а саме, автор описує характерні особливості школи професійного розвитку.

Summary. In the article, the problem of teachers' continuing professional development of Canada, Great Britain and the USA has been studied. The author researches the literature sources, which highlight the problems of forms, methods and models of American, British and Canadian pedagogues' professional development. The analysis of different forms, methods and models of professional development of educators of Great Britain, Canada and the USA has been conducted. Especially, the Professional Development School's characteristic features have been described.

Література

1. Базуріна В. Підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії.// Директор школи. Газета для керівників шкіл. – К. – вересень 2002. – № 34 (226).
2. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика. – Черкаси: Видавничий відділ ЧДУ, 2002.
3. Eraut M. Developing professional knowledge within a client-centered orientation. In Guskey T. Huberman M. (Eds.) New paradigms and practices in Professional development. – New York: TeachersCollege Press. – 1995.
4. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustaining teaching.// Teacher College Record. – 2001. – Vol. 103, № 6.
5. Rouseff-Baker F. Leading change through faculty development.// New Directions for Community Colleges. – № 120. – Wiley Periodicals, Inc., Winter, 2002.
6. Stevens K., Slaton D., Bunney S. A collaborative research effort between public school and university faculty members// Teaching Education and Special Education. – 1992. – № 15(1).

Подано до редакції 23.04.2008

Для забезпечення продуктивного використання методики викладання дисципліни на основі початкової професійної освіти молодому вчителю необхідно сформувати власне бачення ефективності певних методів та прийомів, тому важливим завданням для нього є їхнє узгодження з навчальною програмою. Неодмінним також є створення продуктивного навчального середовища в класі, яке характеризується наявністю фізичного комфорту, встановлених правил поведінки та роботи, співробітництва, демократії та поваги, стратегій інтелектуального розвитку кожної особистості. Питання влади та контролю лежать в основі цього завдання, і тому вчитель потребує допомоги колег, адміністрації школи у вивченні поведінки у нестандартних ситуаціях.

Одним із важливих і важких завдань є розвиток професійної ідентичності педагога, оскільки поєднуючи досвід з минулого, спогади про власне навчання у школі, професійну підготовку із сучасним досвідом роботи в школі, молодий вчитель формує власний імідж педагога; навчання на практиці. Для самовдосконалення молодий педагог повинен вміти навчатися на основі практики, а саме: перетворювати незрозуміле в запитання, застосовувати новизну та робити висновки з отриманих результатів. Ці вміння залежать від інших вмінь: спостерігати, аналізувати, здійснювати пошук, ризикувати, залишатися відкритим для різних думок, поглядів, критики. З такими завданнями впоратися одному майже неможливо. Молодий учитель повинен мати можливість обговорювати проблеми з іншими колегами, сприймати альтернативні погляди, що є основою неперервного вдосконалення педагогічної практики.

Щодо професорсько-викладацького складу, то необхідно зазначити, що вигода, яку вони отримують, – це інформація про щоденну професійну діяльність педагогів, ситуації, які виникають у навчальному середовищі, що дає змогу готувати майбутніх учителів із максимальним наближенням теорії до практики.

У ході дослідження вдалося з'ясувати, що у системах неперервної педагогічної освіти Канади, Великої Британії та США застосовуються різноманітні форми, методи і моделі професійного розвитку педагогів. Однією із ефективних моделей професійного розвитку є школа професійного розвитку, яка об'єднує вчителів-практиків загальноосвітніх шкіл, професорсько-викладацький склад університетів та студентів-майбутніх учителів.

Школа професійного розвитку, як одна з інституційних моделей професійного розвитку педагогів широко застосовується з метою набуття педагогами знань, умінь і навичок, спрямованих на вдосконалення їхньої компетентності, що сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Компетентність включає, крім суцільно професійних знань та вмінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння учитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію.

Отже, школа професійного розвитку представляє широкі можливості для професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл та професорсько-

ценность. Постоянно (на каждом этапе экспериментального исследования) устанавливалась статистическая достоверность различий в экспериментальных и контрольных группах.

Учебная деятельность I уровня предполагает внешнее, описательное изложение фактов, явлений, свойств объектов, их констатацию преимущественно на естественном языке. По результатам испытаний I уровня можно судить лишь об общей осведомленности (наличии знаний-знакомств) обучающихся, но не о точном качестве их знаний по предмету в целом. Однако этот уровень является необходимым для усвоения знаний на уровне более высоком. Получены следующие результаты.

Таблица 1
Результаты выполнения испытуемыми тестовых заданий I уровня

количество вопросов теста, на которые ответили студенты/шт	экспериментальная группа (900чел.)			контрольная группа (700чел.)		
	число испытуемых, ответивших на вопросы/ чел.	процентное соотношение к общему числу испытуемых/ %	коэффициент качества усвоения	число испытуемых, ответивших на вопросы/ чел.	процентное соотношение к общему числу испытуемых/ %	коэффициент качества усвоения
28-30	298	33	0,9	170	24	0,9
25-28	508	57	0,8	254	36	0,8
21-25	94	10	0,7	187	27	0,7
18-20				74	11	0,6
15-17				15	2	0,5
	общий коэффициент качества усвоения		0,85	общий коэффициент качества усвоения		0,78

Таким образом, все студенты, обучающиеся с использованием тезауруса усвоили знания по тесту I уровня с качеством, достаточным для усвоения более высокого уровня. В контрольных группах 90 89 обучающихся (13%) имеют $K < 0,7$. Подсчет общего коэффициента качества усвоения в контрольных группах показывает, что он меньше, чем в экспериментальных.

Вторая ступень предусматривает элементарное объяснение фактов, явлений, свойств объектов, закономерностей на понятийном языке науки и техники. В тестах II уровня обучающиеся должны самостоятельно воспроизводить информацию и применять ее в разнообразных типовых ситуациях. Результаты данного этапа исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2
Результаты выполнения испытуемыми тестовых заданий II уровня

количество вопросов теста, на которые ответили студенты/ шт.	экспериментальная группа			контрольная группа		
	число испытуемых, ответивших на вопросы/ чел.	процентное соотношение к общему числу испытуемых/ %	коэффициент качества усвоения	число испытуемых, ответивших на вопросы/ чел.	процентное соотношение к общему числу испытуемых/ %	коэффициент качества усвоения
41-50	198	22	0,9	91	13	0,9
36-40	333	37	0,8	140	20	0,8
31-35	360	40	0,7	287	41	0,7

26-30	9	1	0,6	98	14	0,6
21-25				57	8	0,5
15-20				27	4	0,4
	общий коэффициент качества усвоения		0,77	общий коэффициент качества усвоения		0,69

Сравнение результатов показывает, что более четвертой части студентов контрольных групп (181 человек – 26%), обучающиеся без тетауруса, не овладевают вторым уровнем усвоения содержания, для них усвоение третьего уровня непосильно. Почти все обучающиеся экспериментальных групп усвоили материал на II уровне и способны к освоению эвристической и творческой деятельности. Факт наличия небольшого числа учащихся (9 человек – около 1%) с показателем < 0,7 может говорить об имеющихся дидактических недостатках в методике применения процедуры тетаурусостроения. Общий коэффициент качества усвоения в контрольных группах меньше, чем в экспериментальных, как и при выполнении тестовых заданий I уровня.

В тестах III уровня обучающиеся должны выполнить эвристическую деятельность по применению информации в разнообразных нетиповых случаях: неполнота данных, неочевидность алгоритма решения, нестандартность условия и т.д. Результаты выполнения тестовых заданий III уровня представлены ниже (см. таблицу 3).

Таблица 3
Результаты выполнения испытуемыми тестовых заданий III уровня

количество вопросов теста, на которые ответили студенты/ шт.	экспериментальная группа				контрольная группа			
	число испытуемых, ответивших на вопросы/ чел.	процентное соотношение к общему числу испытуемых/ %	коэффициент качества усвоения	число испытуемых, ответивших на вопросы/ чел.	процентное соотношение к общему числу испытуемых/ %	коэффициент качества усвоения		
17-20	81	9	0,9	13	2	0,9		
15-16	153	17	0,8	35	5	0,8		
13-14	198	22	0,7	84	12	0,7		
11-12	468	52	0,6	568	81	0,6		

52% обучающихся (468 человек) не достигли рубежа коэффициента качества усвоения 0,7. Значит, применение процедуры тетаурусостроения не гарантирует само по себе достижение III уровня усвоения знаний, что и заложено в наших исходных положениях. В контрольных группах обучающихся получены более низкие результаты. В целом можно сделать вывод, что студенты экспериментальных групп по коэффициенту качества усвоения материала превосходят студентов контрольных групп.

Одновременно проводилось анонимное анкетирование испытуемых на предмет рефлексивной оценки ими режима совместно-распределенной учебной деятельности как инструмента формирования коммуникативного взаимодействия студентов разного этноса. Из всего числа респондентов (1600 человек) 84% оценили СРД как наиболее эффективную форму учебного взаимодействия в условиях полиэтничного этноса, 9% студентов признали таковыми другие коллективные формы обучения, у 7% респондентов данный

програми інтернатури, започатковані деякими шкільними округами у США, під час яких студенти-учителі несуть повну відповідальність за навчальне середовище у класі.

Досвідчені вчителі мають змогу отримувати інформацію про останні наукові дослідження та новітні теорії освіти за допомогою зв'язку з університетами. Окрім того, вони підвищують власну кваліфікацію, виступаючи в ролі менторів; зростає зацікавленість та мотивація до власної діяльності, роботи школи загалом.

Студенти – майбутні вчителі поступово вводяться в професію та реальне навчальне середовище за підтримки досвідчених педагогів та використання теоретичної бази знань. Наукове дослідження Б. Воліна та М. Левіса – це порівняльний аналіз різних форм введення в професію молодих учителів, який доводить, що саме школи професійного розвитку сприяють чіткій ідентифікації молодого вчителя власної приналежності до педагогічної професії. Дослідження доводять, що досвід, отриманий під час проходження педагогічної практики в університеті, дає можливість випробувати різні стилі викладання та визначити роль вчителя у навчальному процесі, зрозуміти потреби полікультурного середовища, стати рефлексивним практиком, розвивати навички та вміння управління навчальним середовищем, усвідомити зв'язок між викладанням та оцінюванням навчальної успішності учнів.

На молодого вчителя покладається два основних завдання – навчати і навчатися. «Якою б ефективною не була програма початкової професійної підготовки, є елементи педагогічної професії, які можливо освоїти тільки під час практичної діяльності. Умови, в яких працює перший рік молодий вчитель, мають значний вплив на рівень успіху, якого може досягти та підтримувати вчитель впродовж багатьох років праці; на ставлення, яке визначає його поведінку впродовж кар'єри; і, нарешті, на рішення продовжувати педагогічну кар'єри чи змінити фах» [4, с. 1027]. Процес становлення молодого вчителя часто розглядається як перехід від початкової професійної освіти до професійної практики. З епістемологічної точки зору – це перехід від теоретичних «знань про викладання» до практичних «знань як навчати». Становлення вчителя – це формування власної професійної приналежності та започаткування власного професійного педагогічного стилю.

Для цього молодий вчитель повинен ознайомитись із шкільним контекстом та академічною програмою школи, в якій він працює, усвідомити рівень знань учнів, з якими він працює. Від молодого вчителя очікують ефективності роботи, хоча багато елементів середовища, в якому він працює є для нього невідомими – учні, навчальна програма, політика адміністрації школи, вимоги щодо тестувань, професійні норми та інше. Молодий вчитель потребує часу для ознайомлення з цілями учнів, їхніми інтересами, життєвим досвідом, очікуваними результатами, доступними навчальними матеріалами та ресурсами, організаційною структурою школи, стосунками між колегами. Узгодження навчальної програми та стилю викладання вимагає вивчення рівня знань учнів, способу їхнього мислення. Одним із найважчих проблем, які постають перед вчителем – навчитися слухати учнів та миттєво давати належні відповіді.

співпраці; розвиток та спільне викладання університетських курсів; підготовка навчальних матеріалів та інструментарію оцінювання; налагодження співпраці між вчителем-практиком та студентом-майбутнім вчителем; організація міжпредметного навчання в командах; участь у спільних грантах; розробка презентацій для конференцій; відвідування семінарів, які проводить професорсько-викладацький склад університету; проведення досліджень в галузі професійної педагогічної діяльності; розробка та організація різноманітних видів он-лайн діяльності (групові дискусії, міжпредметні об'єднання, індивідуальні конференції, та інше).

Школи професійного розвитку – це партнерства між вчителями, адміністрацією школи, професорсько-викладацьким складом університету, які створюються з метою удосконалення викладання та навчання педагогів, а також забезпечення поєднання теорії і практики. Школи професійного розвитку потребують інституційної підтримки і є моделлю, яка забезпечує можливість професійного розвитку від початку і до кінця кар'єри педагога. І хоча ці моделі мають певні відмінності у різних ситуаціях, їхньою головною метою є забезпечення можливостей набуття досвіду і вчителями-практиками, і тими, хто навчається, щоб стати вчителем, піднесення стандартів освіти та школи. Школи професійного розвитку були запроваджені на початку ХХ століття, як шкільні лабораторії у США. У 80-их роках минулого століття ідея оновлення шкіл професійного розвитку була однією із цілей освітніх реформ Канади, Великобританії та США. Незважаючи на різноманітність цілей, завдань та форм організації, школи професійного розвитку мають спільні характеристики. Одна з них – це потреба у дуалістичному реформуванні: жодні зміни у роботі школи є неможливими без проведення змін у навчальному середовищі університетів. Іншою характерною особливістю є рівноцінна значимість у процесі професійного розвитку всіх учасників партнерства: і вчителів шкіл, і професорсько-викладацького складу університету. «Оскільки змінюються посадові обов'язки професорсько-викладацького закладу, а кількість навчальних закладів збільшується і адаптується до змін, удосконалення їхньої діяльності є необхідністю, а не свободою вибору» [5]. Головними завданнями шкіл професійного розвитку є реструктуризація підготовки майбутнього вчителя та введення в професію молодого педагога, удосконалення умов праці освітян, підвищення якості освіти для учнів, забезпечення можливостей професійного розвитку вчителів та адміністраторів.

Науковці П. Меткалф-Тернер і Дж. Сміт вважають, що школи професійного розвитку є універсальною формою підвищення кваліфікації вчителів та їхнього неперервного професійного розвитку. Дослідження такої форми неперервної професійної освіти, як школа професійного розвитку, дає можливість характеризувати її тільки з позитивної сторони. Школярі отримують вигоду від такої співпраці між університетом та школою, оскільки навчальне середовище наповнюється новим досвідом вчителів менторів та професорсько-викладацького складу, новими знаннями та завзятістю, яка притаманна студентам педагогічних факультетів.

На думку науковців Р. Сендлін, Б. Янг та Б. Карг, педагогічна практика впродовж навчання в університеті є дуже важливою. Дослідники описують

вопрос вызвал затруднение. Исходя из того, что на начальной стадии режима СРД в целях оперативности управления познавательной деятельностью студентов были использованы формы статической, вариативной и дидактической пары, которые вошли в выше указанное 9%, можно считать, что СРД признана испытываемыми действенным средством формирования этики коммуникативного взаимодействия обучающихся разных национальностей.

Понятия тезауруса, представляя собой определенную информационную систему (по теме или предмету), разработанную общностью студентов-носителей разных культур, вступают в определенные отношения друг с другом. При этом они являются не только показателями сформированности знаний студентов, но и средством развития их коммуникативных способностей. Режим СРД, как системы этических нормативных регуляторов взаимодействия разнокультурных индивидуумов, превращает процедуру тезауросостроения в стимул познания нового.

Из всех форм работы СРД в наибольшей степени способствует формированию навыков социального взаимодействия, накоплению опыта поведения в различных педагогических и социальных ситуациях. Решение педагогических задач средствами тезауруса способствует сотрудничеству всех участников СРД, в т.ч. не владеющих еще возможностями самостоятельного решения. Создаются стимулы для становления индивидуальной саморегуляции, формируются мотивы для творческих достижений.

Резюме. В статье раскрыты теоретические положения возможности развития коммуникативных способностей студентов разных национальностей в режиме совместно-распределенной учебной деятельности через использование тезауруса.

Summary. The article focuses on the aspects that concern the organisation of students' cognitive activity by means of the didactic mix. It also throws light on the structure and conditions of mutual-distributive activity which is used in its participant's learning occurring during collective-individual thought activity.

Литература:

1. Гетман И.М. Тезаурус как инструмент современного языкознания. – Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Киев, 1991 – 385с.
2. Железковская Г.И. Педагогическая технология формирования понятийного диалектического мышления у студентов. – Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 1994 – 368с.
3. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М.: Рос. пед. агентство, 1995 – 183с.
4. Мирошниченко А.А. Информационно-семантическое структурирование учебного материала. – Ижевск, 1994 – Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – 140с.
5. Турбович Л.Т. Информационно-семантическая модель обучения. – Л.: Издательство ЛГУ, 1970 – 177с.

Подано до редакції 11.04.2008

ЕВРИСТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*Міхно Світлана Василівна
Аспірант*

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка

Постановка проблеми. Сучасний стан освіти можна визначити як пошук нових ефективних шляхів підготовки спеціалістів, рівень освіти яких має відповідати потребам соціально-економічної ситуації у країні. Підвищуються вимоги до творчого аспекту будь-якої діяльності, до розвитку особистісних якостей спеціалістів: активності, самостійності, винахідливості. З цією метою проводиться пошук нових технологій навчання, які б створювали умови для розвитку творчого потенціалу тих, кого навчають. У цьому контексті актуальним є впровадження в освітній процес евристичних компонентів. Незважаючи на багатовікову історію становлення, евристичні методи, прийоми і, нарешті, технології навчання є предметом вивчення прогресивної сучасної дидактики.

Аналіз досліджень і публікацій. Масове запровадження педагогічних технологій відноситься до початку 60-х років ХХ с. У зарубіжній науці воно пов'язане з іменами Б.Блума, Д.Брунера, Г.Грейса, Дж.Керола, В.Коскарллі, Д.Хамбліна та ін. В українській теорії та практиці освіти технологічний підхід застосований А.Алексюком, В.Бондарем, Я.Бурлакою, В.Лозовою, І.Підласим, А.Фурманом; Росії – Ю.Бабанським, В.Беспалько, П.Гальперінім, М.Клариним, Л.Ландою, А.Рівнін, Н.Тализіною та ін.

Евристичне навчання (В.Андреев, Б.Коротяєв, В.Паламарчук, А.Хугорський) з його пріоритетами творчої самостійної праці має потужні дидактичні можливості щодо вдосконалення всього навчально-виховного процесу як у вищій, так і у загальноосвітній школі, проте ще не набуло широкого розповсюдження.

Метою статті є теоретичний аналіз дидактичної категорії „евристичної технології навчання” як провідного фактора модернізації сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. У педагогічних дослідженнях представлені різноманітні визначення понять „педагогічна технологія” та „технологія навчання”. Зокрема, педагогічна технологія трактується як:

– цілеспрямоване використання, в комплексі або окремо, предметів, прийомів, засобів подій і відношень для підвищення ефективності навчального процесу (М.Вулман).

– проект визначеної педагогічної системи, яку реалізують на практиці (В.Беспалько).

– системний метод створення, застосування і визначення знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, котрі ставлять своєю задачею оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

– системна сукупність і порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовують для досягнення педагогічних цілей (М.Кларин).

– продумана в усіх деталях модель спільної діяльності з проектування,

вчителя» до педагогічної освіти майбутніх-вчителів та формування громадської думки про освіту. Автор обговорює зміни, які могли б відбутися в академічних педагогічних програмах, якщо б ідея «досвідченого вчителя» стала реальністю та пропонує визначення терміну «досвідчений вчитель», що базується на співпраці вчителів-практиків із педагогічними закладами освіти. Все більшу увагу привертає до себе теорія, що лежить в основі співпраці. Проте, нелегко дати визначення специфічній діяльності, яка сприяє її розвитку. Ця розвідка крок за кроком описує діяльність, що робить можливим спільне дослідження між університетом і загальноосвітньою школою. Дослідник описує експериментальну групу та її діяльність таким чином, щоб це могло слугувати планом дій для інших дослідників.

Організаційний комітет, до складу якого входять представники всіх партнерів, регулярно проводить зустрічі, під час яких обговорюються нагальні питання співпраці. Впродовж одного навчального року студенти-майбутні учителі мають можливість виконувати професійні обов'язки вчителя в реальних умовах загальноосвітніх шкіл. З метою ефективної організації професійного розвитку професорсько-викладацького складу у системі неперервної освіти Канади, Великобританії та США університети наймають на роботу координаторів з неперервної освіти. До обов'язків такої особи входить:

- формування та розвиток зв'язків із шкільними округами з метою підтримки навчання учнів, студентів, учителів, а також сприяння розвитку спільних дослідницьких проектів;

- налагодження співпраці з адміністрацією факультету з метою забезпечення потреб факультету у співпраці з іншими департаментами та підрозділами університету (підготовка документів, звітів, пропозицій щодо програм та курсів, брошур та різноманітних довідкових матеріалів);

- сприяння у розвитку політики, філософії та принципів неперервної освіти педагогів;

- налагодження контактів з міністерством/департаментом освіти, міжнародними та національними освітніми організаціями, іншими університетами з метою розвитку ініціатив та проектів.

Науковець С. Хадсон-Росс досліджує співпрацю між вчителями загальноосвітньої школи та професорсько-викладацьким складом університету. На думку автора, школи професійного розвитку та співпраця між вчителями-предметниками різних шкіл є продуктивними моделями реформування шкільної освіти США та неперервного професійного розвитку педагогів. Таке співробітництво передбачає обмін досвідом між вчителями та спільне навчання. Окрім того, співпраця з професорсько-викладацьким складом університету має свої переваги. Автор аналізує співпрацю «університет-школа», основною метою якої є визначення та обговорення професійного розвитку вчителів і викладачів вищих навчальних закладів освіти, вивчення можливостей підвищення кваліфікації педагогів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

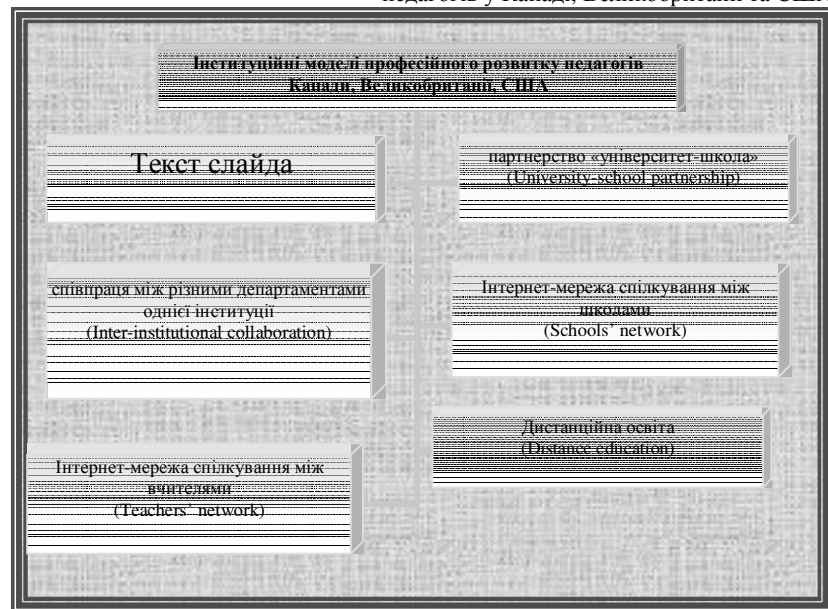
Щодо вчителів-практиків, то з метою підвищення їхньої кваліфікації, партнерство спеціалізується на організації тих видів діяльності, які є недоступними для них в умовах шкільного середовища: розвиток програм

професорсько-викладацьким складом університетів та департаментами освіти, як професійної спільноти – школи професійного розвитку (Professional Development School – PDS). Основними цілями такого партнерства є підготовка майбутніх вчителів; сприяння професійному розвитку та підвищенню кваліфікації вчителів-практиків; підтримка досліджень у галузі педагогічної діяльності.

Проведений аналіз свідчить, що школи професійного розвитку вчителів забезпечують можливість набуття додаткових знань, підвищення ефективності професійної педагогічної діяльності, розвиток колегіальної співпраці, навичок та вмінь лідера в галузі освіти за допомогою виконання нових професійних обов'язків (шкільне адміністрування, менторство студентів-майбутніх вчителів).

Відкритість та демократичність навчання дає можливість педагогам поповнювати власні знання, використовуючи знання колег як основний ресурс. Дослідники К. Стівенсон, Д. Слейтон та С. Банні у праці «Спільні дослідницькі спроби між загальноосвітньою школою і професорсько-викладацьким складом» описують поняття співпраці та її значення на всіх рівнях освіти (партнерське навчання, партнерське викладання, партнерське дослідження, т.п.) [6].

Рис. 4.1. Класифікація інституційних моделей професійного розвитку педагогів у Канаді, Великобританії та США



Дослідник К. Зумвальт у праці «Концепція досвідченого вчителя: застосування в освіті педагога» вивчає процес залучення «досвідченого

організації і проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і учителя (В.Монахов).

– вивчення, розробка і системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. Педагогічна технологія виступає як педагогічна система, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу (І.Прокопенко і В.Євдокимова).

Останнє визначення педагогічної технології вважаємо змістовним узагальненням, вбираючим в себе смисли всіх визначень різних авторів (джерел).

Що стосується технології навчання, то вона визначається як складова процесуальна частина дидактичної системи (М.Чошанов), як розділ педагогічної технології, який вивчає, досліджує, узагальнює принципи, закономірності, форми, методи та прийоми навчального процесу, їх вплив на формування в особистості учня (студента) знань, умінь та навичок, розвиток його світогляду та громадської позиції.

В наш час йдеться про перетворення навчання у своєрідний технологічний процес з гарантованим результатом. Установка педагогічної технології: розв'язання дидактичних проблем на шляху управління навчальним процесом з точно визначеними цілями, досягнення яких чітко визначається й описується. В основу такого підходу покладена ідея управління процесом засвоєння знань.

Окрім того, педагогічна технологія передбачає на кожному відрізку навчального процесу попередню діагностичну оцінку рівня знань, умінь і навичок у співставленні з наперед заданими і уточненими цілями. Хід навчання передбачає безперервний контроль рівня відповідності просування учня (студента) до намічених цілей.

Д.Брунер пропонує цілий ряд цікавих і в цілому обгрунтованих рекомендацій та пропозицій з удосконалення системи навчання. Найбільш ефективним засобом пізнання він вважає самостійне відкриття, або самостійний пошук. Сутність відкриття, здійснюваного або учнем, або вченим, полягає у перетворенні, перегрупуванні та перестановці фактів та явищ, що вивчаються. Сам процес (за Д.Брунером – ефект) відкриття полягає в тому, що учень стає не спостерігачем, а творцем, і що він не тільки відкриває нові зв'язки та відношення (законо), але й відкидає всю непотрібну інформацію, яка могла б привести до хибного погляду. У результаті цього дитина оволодіває методом пошуку, перетворення наявної інформації. Навчати учнів „техніці” відкриття слід через ретельне вивчення інформації логічним шляхом та маніпуляцію предметами на рівні чуттєвого пізнання.

Побудова гіпотез у навчанні сприяє акту відкриття. Навчання через акти відкриття, на думку Д.Брунера, має наступні переваги:

- 1) підвищуються інтелектуальні можливості учнів;
- 2) відбувається процес „переходу” від зовнішнього до внутрішнього задоволення (винагородження);
- 3) учні вивчають самі методи відкриття (евристику) й оволодівають ними;

4) навчання через акти відкриття сприяє формуванню довгочасної пам'яті.

В результаті навчання через акти відкриття в учнів формуються внутрішні мотиви учіння, а зовнішні стимули („стимулюючий контроль“) втрачають своє значення.

Навчання – це акт самостійного відкриття. Аналіз явищ (процесів), за якими спостерігають, розкриття глибинної сутності причинно-наслідкових зв'язків між ними, встановлення наслідку по відомій причині або причини по відомому наслідку – є актом відкриття і, незалежно від його об'єктивної або суб'єктивної новизни – це продукт творчого учіння [7].

Як правило, в учбовій діяльності творчість виявляється в суб'єктивному плані, як відкриття нового для себе, нового у своєму розумовому розвитку, що має тільки суб'єктивну новизну, але не має суспільної цінності. К.Цюлковський писав, що спочатку він робив відкриття, відомі всім, потім відомі небагатьом та, нарешті, нікому не відомі.

Отже, освіта повинна забезпечити вдосконалення пізнавальних здібностей, на який би предмет вони не були спрямовані. П.Юркевич, І.Песталоцці наголошували на формальному характері освіти. Не кількість знань, не всезнання, а їхня якість, спосіб або порядок повідомлення мають особливе значення у навчанні. Реалізація цього завдання дозволяє досягнути найголовнішого, а саме, ясного ґрунтового мислення, розумової самостійності, здатності до напруженої розумової праці.

Виходячи з цього, пропонуємо дослідити інноваційну технологію навчання – евристичну, – що дозволяє вирішувати завдання творчої самореалізації тих, хто навчається і посилення продуктивного компонента їх освіти.

Евристику, насамперед, пов'язують із системою словесного вчення Сократа (469 – 399 р.р. до н.е.): шляхом особливих питань і міркувань він допомагав співрозмовнику самостійно підходити до розв'язання проблеми, у результаті чого істина відкривалася не тільки учню, але і вчителю.

Термін „евристика“ ввів у III ст. н.е. давньогрецький математик Папп Олександрійський, котрий узагальнив праці античних математиків. Методи, відмінні від чисто логічних, Папп об'єднав під умовною назвою „евристика“. Його трактат „Мистецтво розв'язувати задачі“ можна вважати першим методичним посібником, що показує підходи до задачі, яку не можна розв'язати за допомогою математичних і логічних прийомів [1, с.24].

Метод Сократа розвивався й удосконалювався у працях видатних педагогів Я.Коменського, Ж.-Ж.Руссо, Л.Толстого та ін..

Розвиток і збагачення евристичних підходів до навчання в нашій країні пов'язано з інноваційними дидактичними системами, що отримали розвиток у другій половині XX століття. Евристичний аспект навчання найбільше виявився як властивий проблемному (І.Льницька, І.Лернер, М.Махмутов) і розвиваючому (Д.Ельконін, В.Давидов, Л.Занков) навчанню. У 60-ті – 70-ті роки ці дві концепції навчання виступили альтернативою масовому нормативно-орієнтованому навчанню, упроваджуючи в практику тенденції посилення ролі учня в процесі отримання знань.

У статті М. Кінга досліджується проблема вивчення власної практики вчителів загальноосвітніх американських шкіл та його вплив на удосконалення навчального процесу учнів. На думку автора, саме школа є тим навчальним середовищем, в якому педагог має можливість досліджувати, інтегрувати та застосовувати знання, навички і вміння, необхідні для неперервної професійної освіти. Дослідження власної педагогічної практики, характеризується кількома рівнями: особистісний рівень передбачає дослідження власних цілей, практики, змісту, методів і форм педагогічного впливу на успішність учнів; соціальний рівень охоплює дослідження, генерування та підтримку основних надій, норм та цінностей суспільства; професійно-колегальний рівень забезпечує дослідження практики колег, співпрацю, прийняття колегальних рішень щодо шляхів удосконалення школи.

Професійний розвиток учителів, основою якого є дослідження власної практики, сприяє чіткому визначенню змісту, форм і методів підвищення кваліфікації педагогів. Автор особливу увагу приділяє колегальній співпраці вчителів школи у сформованих професійних спільнотах, основними характеристиками діяльності яких є спрямованість зусиль всіх учасників на удосконалення навчального процесу учнів; співпраця між колегами; дослідження власної практики з метою вирішення нагальних проблем навчального середовища; можливість педагогів здійснювати вплив на прийняття рішень щодо політики школи та її діяльності.

Професійні спільноти вчителів канадських, британських та американських загальноосвітніх шкіл – це об'єднання освітян певної школи, діяльність яких спрямована на удосконалення навчального процесу та змісту освіти учнів, а також на покращення успішності школярів. За допомогою професійних спільнот вчителі мають можливість здійснювати контроль за навчальним процесом та розвитком змісту освіти; обговорювати питання місії, навчальних програм школи, викладання та навчання учнів; висловлювати власні погляди, навіть якщо вони відрізняються від поглядів адміністрації школи; збирати та аналізувати дані про успішність учнів; обговорювати проблеми та приймати колегальні рішення.

Необхідно зазначити, що досвід організації професійного розвитку педагогів Канади, Великобританії та США є цікавим, оскільки застосовується велика кількість моделей, розроблених не тільки в цих країнах, але й за рубежом. Моделі, які ми опишемо, подано окремо, але необхідно зауважити, що зазвичай використовується їх комплексне поєднання і ґрунтуються вони на організації партнерства між кількома інституціями. Подаємо організаційну класифікацію моделей професійного розвитку педагогів, а саме інституційні моделі професійного розвитку педагогів: школа професійного розвитку (Professional-development schools); партнерство «університет-школа» (University-school partnership); співпраця між різними департаментами однієї інституції (Inter-institutional collaboration); Інтернет-мережа спілкування між школами (Schools' network); Інтернет-мережа спілкування між вчителями (Teachers' network); дистанційна освіта (Distance education) (див. Рис. 1).

Однією із форм організації професійного розвитку вчителів у Канаді, Великобританії та США є партнерство між педагогічними колективами шкіл,

вмінь «виживання» у професії; розвитку основних педагогічних навичок; розширенню гнучкості методики викладання предмета; набуттю досвіду викладання; сприянню колег у професійному розвитку вчителя; застосування лідерства та участі педагога у прийнятті рішень щодо роботи школи. На думку М. Ераута для чіткого визначення можливостей професійного розвитку необхідним є попереднє визначення його потреб; погодження виду діяльності з навчальними можливостями; планування експериментального навчання згідно визначених цілей, забезпеченої підтримки, самооцінювання та відгуків колег [3, с. 625].

Зарубіжний досвід свідчить про колегіальний характер створення можливостей професійного розвитку, а також залучення освітан, які працюють у системі неперервної професійної педагогічної освіти. «... система підвищення кваліфікації працюючих учителів розглядається як частина системи безперервної освіти, спрямованої на забезпечення самовдосконалення вчителя, формування в нього високої індивідуальної культури і, звичайно ж, на його професійне зростання» [1, с. 13].

Зміст неперервної професійної освіти є предметом дискусій серед науковців Європи та Америки. Першочерговим завданням, на думку науковців, є визначення суті професійних знань вчителя і методики їх застосування, а також стратегій ефективного та цілеспрямованого розвитку неперервної професійної освіти.

Зазвичай професійний розвиток ототожнюють із короткотривалими курсами та тренінгами. У Канаді, Об'єднаному Королівстві Великобританії та Північній Ірландії, США більшість учителів після закінчення вищого навчального закладу проходять сертифікацію, яка дає їм право на педагогічну діяльність. Тут існує тенденція відходу від традиційної практики проведення короткотривалих курсів та перехід до розширення можливостей професійного розвитку педагогів. Таким чином, необхідно розрізнити професійний розвиток та неперервну професійну освіту. До прикладу, у Великобританії неперервна професійна освіта почала фокусувати свою увагу на практичних дослідженнях, проблемних завданнях, роботі у команді, які описуються як моделі професійного розвитку вчителів. На нашу думку, саме баланс, який забезпечується конструктивним підбором змісту та форм, методів і моделей професійного розвитку забезпечують його ефективність. Значна кількість досліджень свідчить про те, що під впливом процедури професійного розвитку змінюються поверхневі характеристики педагогічної діяльності, але її основи та основи процесу навчання учнів навряд чи змінюються. Насправді, метааналіз досліджень професійного розвитку вказує на те, що програми, до складу яких входить когнітивно-концептуальний компонент, сприяють розвитку педагогічної майстерності. Програми ж, які є занадто теоретичними чи концептуалізованими, не включають до свого складу моделей викладання, є менш ефективними і не сприяють розвитку нових методик. «Однією з головних вимог у післядипломній освіті педагогічних кадрів є досягнення такого стану, коли педагог глибоко усвідомлює, що у процесі вибору форм організації педагогічної праці найважливіше, щоб їх сукупність сприяла створенню ефективної системи спільної роботи вчителя й учня» [2, с. 52].

Математик Д.Пойа в 1961р. сформулював і систематизував загальні правила, що лежать в основі пошуку розв'язань задач. Ці правила використовуються в навчанні математики дотепер.

У Великому енциклопедичному словнику пропонуються такі визначення евристики: 1) спеціальні методи, що використовуються в процесі відкриття нового (евристичні методи); 2) наука, що вивчає продуктивне творче мислення (евристичну діяльність); 3) висхідний до Сократа метод навчання (так звані „сократові” бесіди).

У Глуначному словнику англійської мови Random House під евристикою розуміється метод дискусії, а також вивчення евристичної процедури (методики).

Аналіз вітчизняних педагогічних джерел 70-х – 80-х років показав, що багато теоретиків відносять евристику до одного з методів чи форм навчання. Найчастіше ці методи так і називають – „евристики”. Під евристикою в цьому разі розуміються не тільки інтуїтивні, але і логічні способи діяльності.

Різні аспекти евристичного підходу знаходимо в роботах Г.Альтшуллера, В.Андреева, П.Каптерева, Б.Коротяєва, Ю.Кулюткіна, В.Паламарчука, В.Пушкіна, А.Хуторського, К.Юнга та ін.

У своєму дослідженні А.Хуторський розглядає навчання, головним завданням якого є побудова учнем власного продукту, цілей, змісту навчання, а також процесу його формування, яке називає евристичним навчанням [6, с.15].

Традиційно зміст навчання передається учневі з метою засвоєння, в евристичному ж навчанні – для того, щоб учнем був створений власний зміст отримання знань у вигляді власних продуктів творчості. Крім особистого змісту, учень з допомогою педагога створює і реалізує програму свого навчання в загальноосвітньому процесі. Завдання вчителя – допомогти кожному учню в побудові такої індивідуальної програми навчальної діяльності, яка співвідноситься із загальноприйнятими досягненнями людства і спрямовується на їх збільшення [6].

Як зазначає М.Лазарев, основні ідеї евристичного навчання (поза різними його варіаціями) – це стабільна й глибока довіра до творчого потенціалу кожного студента (учня), обумовлена цим постановка його пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності на перше місце в усій системі навчання. Самостійна діяльність того, хто навчається, не ізолювана при цьому від інших суб'єктів навчання, а підтримується й посилюється постійною інтенсивною взаємодією з викладачем, товаришами, засобами інформації та діагностики. При цьому самостійність учасників навчального процесу включає такі обов'язкові характеристики, як власне визначення мети і завдань роботи, самостійне знаходження методів, прийомів, засобів операційної та діагностичної діяльності, як на індивідуальному, так і на груповому чи парному рівнях [4, с.125].

У закордонній педагогіці близьким до евристичного навчання виступає концепція продуктивного навчання (Productive Learning), підтримувана німецькими педагогами І.Бомом і Дж.Шнайдером (I.Bohm, J.Schneider, 1995). Проект „Місто-як-школа”, реалізований у рамках цієї концепції Інститутом

продуктивного навчання в Європі (IPLE), полягає в навчанні молоді на основі практичного досвіду „з дійсного життя”. Учитель разом з учнем складає його індивідуальну навчальну програму, що враховує потреби учня і специфіку його робочого місця. Поділ між навчальними предметами і професійною практикою відсутній. До оволодіння способами діяльності підштовхує самоосвіта учнів, вона підвищує їхню мотивацію, ліквідує відчуження від власного навчання.

Форми і методи евристичного навчання представляють собою широку групу дидактичних засобів, що спрямовані не тільки на створення тими, хто навчається, освітньої продукції з навчальних дисциплін, але і на підготовчу роботу і на роботу, що супроводжує творчість: її планування, оцінку, контроль, рефлексію, засвоєння базового змісту освіти. У дослідженні А.Хуторського модифіковані відомі оргформи, наприклад, евристичні уроки, лекції, семінари, а також розроблені нові, які, на нашу думку, заслуговують особливої уваги, – евристичне занурення, творчий тиждень, евристична олімпіада [6].

Евристичне занурення – форма навчання, при якій протягом декількох днів зберігається освітня домінанта (А.Ухтомський), що забезпечує особистісне пізнання учнями і студентами природного, культурного або іншого освітнього об'єкту за допомогою метапредметного змісту і методів евристичного навчання.

Творчий тиждень збільшує тривалість і якість творчих робіт над одною темою чи проблемою. А система індивідуальних творчих робіт забезпечує комплексну самореалізацію учнів і студентів.

Дистанційна форма евристичної олімпіади надає можливість змагатися у творчості учням з різних шкіл, міст, країн.

Важливим для розвитку творчої пізнавальної самостійності студентів вважаємо дотримання системи основних принципів евристичного навчання введених А.Хуторським [6]:

1. Принцип особистісного цілепокладання учня (студента).
2. Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії.
3. Принцип метапредметних основ змісту навчання. В учнів (студентів) є право на споглядальний, інтуїтивний, нелогічний підхід до пізнання.
4. Принцип продуктивності навчання.
5. Принцип первинності освітньої продукції учня (студента). Учень (студент), в якого є можливість виявити себе у вирішенні завдань раніш, ніж вони будуть викладені, ширше розкриває свої потенціальні можливості, складає власний освітній продукт, іноді більш оригінальний, ніж загальновизначене вирішення.
6. Принцип ситуативності навчання. Мета ситуації – викликати мотивацію й забезпечити евристичну діяльність учня (студента).
7. Принцип освітньої рефлексії.

Евристичне навчання, метою якого є створення власної учнівської освіти на основі взаємодії внутрішнього світу тих, хто навчається зі змістом освіти, що задається ззовні, має глибоку діалогічну основу. Тому діалог, що нерозривно пов'язаний з евристичним навчанням, має безпосереднє відношення до творчості, яка з точки зору психології є результатом взаємодії логічної і наочно-образної складових мислення людини.

яка роль школи професійного розвитку – моделі професійного розвитку педагогів Канади, Великої Британії та США у процесі підготовки конкурентоздатного педагога на початку ХХІ століття.

Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної освіти педагога та його неперервного професійного розвитку виступили відомі зарубіжні науковці: впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в професійну освіту (Дж. Картрайт, Б. Бані, В. Кербно, К. Бенкет, В. Блентон, П. Бурпі), діяльність вчителя-початківця (К. Чіні, Дж.Красвський, М. Комз, Дж. Каверт, Л. Вільямс, В. Кеннеді, Ф. Фуллер, Р. Флоуден, Ф. Фейген.), наукові дослідження в освіті (І. Айзнер, А. Вайз, П. Блюменфельд), роль вчителя в процесі реформування освіти (Д. Фліндерс, М. Велш, М. Хардмен), педагогічна практика (Б. Хоусего, В.Хантер, К. Джекнік, В. Семіроуден, Д. Лістон, Н. Вінніцки, К. Цайхнер, Дж. Калдехед, К. Кемпбел), співпраця між школами та педагогічними факультетами вищих навчальних закладів освіти (М. Кінг-Серз, М. Розенберг, С. Фейген, А.Макдоналд), знання, навички та вміння педагога (Дж. Лейнхарт, Л. Ля Рос, Д.Леггет, С. Хол, Р. Маркс), професійний розвиток педагога (С. Вілсон, Дж. Берне, В. Бейярд, Д. Бек). Проте, необхідно зазначити, що питання школи професійного розвитку як моделі професійного розвитку канадських, британських та американських освітян є недостатньо вивченими.

Метою дослідження є спроба вирішення цієї проблеми. Автором поставлені такі завдання:

➤ здійснити огляд літературних джерел, що висвітлюють питання форм, методів та моделей професійного розвитку канадських, британських та американських педагогів;

➤ проаналізувати форми, методи та моделі професійного розвитку освітян Канади, Великобританії та США у системі неперервної освіти на інституційному рівні;

➤ охарактеризувати модель професійного розвитку канадських, британських та американських педагогів – школа професійного розвитку.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що інтенсифікація наукових розробок, вивчення передового позитивного досвіду організації професійного розвитку педагогів у системі неперервної професійної освіти сприятиме розвитку науки про неперервну професійну освіту педагогів в Україні та матиме практичне застосування в процесі реформування системи післядипломної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації вчителів нашої країни.

Головною метою педагогічних технологій, які використовуються у процесі професійного розвитку канадських, британських та американських педагогів є підвищення ефективності педагогічної діяльності, спрямованої на досягнення учнями визначених стандартів освіти.

Різноманітність досліджень, висвітлених у літературних джерелах свідчать про актуальність проблеми вибору форм, методів та моделей професійного розвитку учителів. До прикладу, науковець Дж. Літл наголошує на важливості розвитку знань, навичок та вмінь педагога, та внеску, який вчитель власною діяльністю робить у розвиток професійної педагогічної спільноти. Дослідник К. Лейсвуд приділяє особливу увагу розвитку навичок і

«СВЯТАЯ ГОРА», 2006. – Т.IV. – Семейная жизнь. – 238 с.

8. Тхоржевська Т.Д. Розвиток теорії та практики виховання дітей на засадах православної моралі в історії педагогіки України: Автореф. дис... доктора пед. наук / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 38 с.

Подано до редакції 16.04.2008

УДК 371:14 [(71)+(410)+(73)]

ШКОЛА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ – МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ, КАНАДИ, США

Муқан Наталія Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов ІГСН Національного університету «Львівська політехніка»

На початку XXI століття в Україні відбувається багатогранний процес модернізації професійної педагогічної освіти. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти (2002р.), Державною програмою «Вчитель», затвердженою Постановою Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 року № 379, Концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти України, її інтеграції в європейський освітній простір, затвердженими Міністерством освіти і науки України 31.12.2004 року № 988, в Україні визначено пріоритети розвитку освіти, з урахуванням сучасних змін в суспільному розвитку, новизною особистісних та соціальних вимог до системи професійної педагогічної освіти. Відповідно до нормативно-правової бази, зміст педагогічної освіти з провідних спеціальностей передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних та науково-педагогічних працівників.

У високо розвинутих країнах, таких як Канада, Великобританія та США визначається, що педагогічна професія вимагає постійного оновлення знань, навичок і вмінь впродовж всієї діяльності вчителя. Професійний розвиток педагога охоплює початкову підготовку і триває впродовж усього професійного життя вчителя, метою якого є підвищення його кваліфікації. «У змісті післядипломної освіти педагогічних кадрів відображаються і реалізуються наукові, психолого-педагогічні, програмно-методичні вимоги, які пред'являються до сучасного навчально-виховного процесу» [2, с. 32].

Актуальність дослідження зумовлена реаліями сучасного стану розвитку неперервної професійної освіти педагогів, новизною особистісних та професійних вимог до компетентності вчителя, його готовності до професійного розвитку у системі неперервної освіти. Такий підхід обґрунтовує поглиблене вивчення значення професійного розвитку педагога, його змісту, методів, форм та моделей у системі неперервної освіти як об'єктивну закономірність.

Неперервна професійна освіта канадських, британських та американських педагогів представляє різноманітність методів, форм та моделей професійного розвитку. Здійснюється пошук з проблем підвищення професіоналізму та адекватної підготовки вчителя, готового до роботи в умовах XXI сторіччя. Недостатнє вивчення досвіду високо розвинутих країн суперечить об'єктивній необхідності освітньої практики. З урахуванням цього протиріччя було зроблено вибір теми нашого дослідження, проблема якого сформульована так:

На основі проведеного А.Король експерименту щодо аналізу ролі і місця діалогу в дистанційному навчанні було виявлено, що рівень творчих здібностей тих, хто навчається, корелює зі ступенем їх мотиву ставити питання і діалогізувати. Так, учні, які демонстрували високий відсоток творчості у відповідях на „не діалогічні” завдання, дуже часто самостійно оформлювали думки у форму діалогу.

По суті, будь-яке евристичне завдання є внутрішньо-діалогічним – учбова діяльність того, хто навчається визначає розвиток його внутрішнього діалогу, який, як відомо, характеризує розвиток когнітивності, соціалізації учня.

Разом з внутрішнім діалоговим компонентом евристичного завдання, що є його необхідним сутнісним компонентом, А.Король виділяє і зовнішньо-діалоговий компонент евристичного завдання. Цей компонент спрямований на розвиток умінь тих, хто навчається, ставити питання, доводити, спростовувати твердження, одночасно доводити і спростовувати твердження, складати фрагмент бесіди та ін.

У таких зовнішньо-діалогічних завданнях відбувається певний синтез внутрішнього діалогу, що є необхідним компонентом кожного завдання евристичного типу, і діалогу зовнішнього. Тому єдність цілісного, інтегрованого внутрішнього діалогу як „концентрованого згустка думки” по Л.Виготському, і диференційованого зовнішнього діалогу є необхідною і достатньою умовою для розвитку творчих здібностей учня.

Педагогічний експеримент, який А.Король проводить в Центрі дистанційної освіти „Ейдос” по дослідженню впливу діалогічного компоненту евристичних завдань на ступінь творчої самореалізації тих, хто навчається, дозволяє виявити, що якість і кількість придбаних знань учнів знаходиться в нероздільному зв'язку з емоційно-ціннісним компонентом і компонентом творчої діяльності учня. Емоційний, творчий ефект від діалогового компоненту евристичних завдань сприяє розвитку психічних функцій учня.

Окрім переліченого вище, слід особливо підкреслити вплив діалогового компоненту евристичних завдань на формування більш глибоких рефлексивних якостей учня.

Евристичне завдання, внутрішньо-діалогічне по своїй суті, оформлене у вигляді зовнішнього діалогу, є певний згусток творчості, а тому сприяє розвитку не тільки когнітивних, але також і креативних, і оргдіяльнісних евристичних якостей учня. Діалог створює міцну основу для інтеграції предметів, а тому інтегрована форма діалогових евристичних завдань здатна підсилити взаємодію внутрішнього і зовнішнього діалогів тих, хто навчається, як необхідної і достатньої умови їх творчої самореалізації [3].

Творче мислення завжди діалогічне (М.Бубер, О.Матюшкін, Г.Бал). Цікавим є результат експерименту психолога О.Диси, який показав, що спроби контролювати та вербалізувати внутрішній мисленнєвий діалог (внутрішнє мовлення) при виконанні творчого завдання призводять до розладу продуктивного процесу мислення. Отже, внутрішній діалог є неусвідомлюваним або частково усвідомлюваним процесом мислення.

Н.Хулавцева зазначає, що однією з умов ефективності евристичної бесіди є оптимізація та демократизація стилю спілкування суб'єктів навчальної

взаємодії, що, на нашу думку, досить нечасто зустрічається у навчальних закладах. Ефективна евристична бесіда сприяє зростанню діалогічності всього процесу навчання [5, с.18].

Т.Грищенко зазначає, що евристична бесіда як бесіда у формі питання-відповіді, коли вчитель не повідомляє учням готових знань, а, задаючи проблемні питання, змушує їх самих, на основі вже існуючих знань, на підставі спостережень, особистого життєвого досвіду, засвоювати нові поняття, висновки і правила:

- 1) активізує розумову діяльність учнів;
- 2) дозволяє підвищити їх інтерес і сприяє глибокому засвоєнню матеріалу;
- 3) ефективна для систематизації і закріплення знань;
- 4) допомагає здійснити поточний контроль і діагностику засвоєння знань [2, с.193].

Аналіз педагогічної літератури (В.Андреев, Т.Грищенко, Б.Коротяєв, А.Хуторський) а також власний досвід викладання засвідчує, що використання евристичного навчання має деякі особливості та обмеження, а саме:

- 1) вимагає більших витрат часу, аніж при повідомленні готових знань;
- 2) фактологічний матеріал (географічні назви, терміни, історичні дати) неможливо вивчати евристично;
- 3) потребує необхідної підготовки як вчителя (грунтовні знання своєї науки та її історії, добре знання своїх вихованців), так і студентів (певного запасу знань, понять, уявлень, деякого (бажано достатнього або високого) рівня самостійності).

Та, незважаючи на все вище перелічене, використання евристичної технології розширює можливості навчально-виховного процесу, підвищує його ефективність.

Висновки. Отже, проаналізувавши науково-педагогічну літературу, було виявлено, що евристична технологія навчання може ефективно використовуватися при формуванні пізнавально-творчої самостійності студентів. Евристичне навчання як технологія має гарантувати досягнення поставлених цілей, а саме, творчої самореалізації студентів, посилення продуктивного компонента їх освіти, підвищення рівня самостійності, і також передбачає безперервний контроль рівня відповідності просування студента наміченим цілям. Постійна постановка перед студентами евристичних завдань призводить до того, що вони не „пасують” перед проблемами, а прагнуть їх розв’язати, тим самим ми маємо справу з творчими самостійними особами, завжди готовими до пошуку. Після закінчення вузу такі фахівці легше входять в трудовий ритм, більш захищені від стресів.

Наше дослідження не вичерпує всіх питань, які пов’язані з можливостями евристичної технології навчання щодо формування пізнавально-творчої самостійності студентів. Саме у цьому напрямку планується продовжити роботу.

Резюме. Евристичні методи, прийоми, технології навчання є предметом вивчення прогресивної сучасної дидактики. У статті проаналізовано теоретичні дослідження дидактичної категорії „евристичної технології навчання”.

прояв через радісне світосприймання, є своєрідним атрибутивним аспектом даного почуття, яке виникає «...в пространстві соприкосновения противоположных начал: индивидуального и общесоциального, телесного и духовного, сугубо интимного и универсально значимого» [5, 385]. Погоджуючись з цією думкою, вважаємо що це найвище моральне почуття можна виховувати, використовуючи відповідний інструментарій та створюючи для цього виділені нами педагогічні умови ефективного використання народно-педагогічних традицій у вихованні морально-етичної культури майбутніх учителів. Слушною у такому випадку є думка І.Д. Беха: «Любов і є вихідною цінністю для функціонування морально відповідального життя людини» [1, 203].

Висновки. Народно-педагогічні традиції – це моральний досвід народу, що ґрунтується на унікальній системі виховання, яка сформувалась історично, передавалась із покоління в покоління та підтримувалась силою громадської думки. Утвердження значущості народно-педагогічних традицій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, доведення положень української педагогіки до свідомості кожного студента при створенні відповідних умов слугують ефективним засобом формування морально-етичної культури. У такому випадку, розглядаючи професійну діяльність майбутнього вчителя як один із способів самореалізації, зазначимо, що студентам слід навчитися знаходити своє покликання та життєве призначення через формування високих моральних якостей у вищих навчальних закладах.

Перспективою дослідження є розробка методики проведення змістовного дозвілля студентської молоді засобами народно-педагогічних традицій.

Резюме. У статті автор аналізує ефективні засоби формування морально-етичної культури майбутніх учителів у процесі професійної підготовки, доводить значущість використання народно-педагогічних традицій у вихованні сучасної молоді.

Резюме. В статье автор анализирует способы формирования морально-этической культуры будущих учителей в процессе профессиональной подготовки, аргументирует значение использования народно-педагогических традиций в воспитании современной молодежи.

Summary. In the article analyzes ways of forming a moral and ethical culture of future teachers in training, argues the importance of using folk traditions of teaching in the education of today's youth.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Вечерок Т.В. Сімейні традиції у формуванні моральних цінностей старшокласників: Автореф. дис... кандидата пед. наук / Східноукр. нац. ун-т ім. В.Далі. – Луганськ, 2006. – 20 с.
3. Юрдакі Н. А. Методологічні основи виховання духовності: Автореф. дис... кандидата філос. наук / Харківський військ. ун-т. – Харків, 2003. – 18 с.
4. Киево-Печерский патерик, или сказания о житии и подвигах Святых Угодников Киево-Печерской Лавры: Реприн.изд. – К.: Изд-во «Льбидь», 1991. – 256 с.
5. Можейко М.А. Любовь // В кн. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – С.384 – 387.
6. Сім чудес України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://7chudes.in.ua/info/66.htm>, 2008. – Вільний. – Загл. з екрану.
7. Творения Старца Паисия Святогорца: Пер. с греч. – Изд.3., испр. – М.: Изд. Дом

негативного значення, заміна дружніх стосунків діловими, відмова від почуття любові до вихованців, набуття дитиною в освітній сфері статусу «клієнта». І тільки національне поєднання інтересів сучасного суспільства і оновленої, доступної майбутнім вчителям цікавої інформації, спрямованої на унікальність людини, дає їм можливість переносити апробований протягом століть народний досвід на моральне виховання учнівської молоді. Підтвердження цьому знаходимо у працях І.Д. Беха. Зокрема, вчений відмічає, що знання на сучасному етапі розвитку суспільства є віддаленим від людей, «...І якщо ми не хочемо, – вказує вчений, – щоб нам довелося навчати наших вихованців спілкуванню в спеціальних класах спілкування, їм слід пропонувати не тільки цінність знання, а й цінність людини, яка полягає передусім в її унікальності» [1, 205]. Продовжуючи цю думку, зазначимо, що головна цінність майбутнього вчителя повинна полягати не стільки в тих знаннях, які він набуває під час професійної підготовки, а скільки саме в тій унікальній морально-етичній культурі, яку він втілює у собі та набуту важливу професійну якість – здатність до культивування розвинутої особистості.

Отже, сьогодні важливим є формування широкого кола моральних виховних традицій, які впливають з різних уявлень про мораль. Серед чеснот (доброзичливість, справедливість, чесність, любдяність, безкорисливість, співчуття, порядність та ін.) у вітчизняній практиці виховання майбутніх учителів вважаємо потрібним виділяти любов до вихованців як вищу гуманістичну цінність. Свідченням цього є думки сучасних дослідників. Так, Н.А.Гордакі пише: «Любов виступає значущою для духовного розвитку категорією і в сучасному ракурсі розгляду розуміється як вища гуманістична цінність, творча здатність досягнення єдності і вічності. Любов розкривається як духовно-почуттєвий цілісний стан, що виводить особистість у трансцендентні сфери абсолютного буття шляхом надання єдності і значення всьому духовно-особистісному буттю людини» [3, 7-8]. Т.Д. Тхоржевська, досліджуючи розвиток теорії та практики виховання в історії педагогіки України, також відмічає, що загальна еволюція свободи і гуманізму у світовій педагогіці «...здійснюється в напрямку любові й поваги до кожної особистості незалежно від її походження, соціального статусу, здібностей, фізичного, психічного стану тощо» [8, 18]. Якщо проаналізувати дану категорію у науковому обігу, можна побачити багато тлумачень цього поняття, однак всі вони зводяться до одного, – любов це позитивне почуття, що засновується на взаємних інтересах, захопленості, протилежним якому є ненависть. Так, М.А. Можейко надає філософське тлумачення поняттю «любов», зокрема, він вказує на те, що це «... универсалия культуры субъектного ряда, фиксирующая в своем содержании глубокое индивидуально-избирательное интимное чувство, векторно направленное на свой предмет и объективирующееся в самодостаточном стремлении к нему» [5, 384-385]. Науковець також відмічає, що любов'ю називають суб'єкт-суб'єктне ставлення, через яке реалізується це почуття. Для людини, яка любить, саме це почуття є вищою цінністю. Також дослідник відмічає, що у даного почуття є специфічна сфера автономії: «...нельзя произвольно ни вызвать, ни прекратить любовь, не переадресовать ее на другой предмет» [5, 385]. У такому випадку емоційність, що знаходить

Евристичне навчання як технологія має гарантувати досягнення поставлених цілей, і також передбачає безперервний контроль відповідності просування студента наміченим цілям. Наведена технологія може бути ефективною при формуванні пізнавально-творчої самостійності студентів.

Ключові слова: евристична технологія, самостійність, творчість.

Резюме. Эвристические методы, приемы, технологии обучения являются предметом изучения прогрессивной современной дидактики. В статье проанализированы теоретические исследования дидактической категории „эвристической технологии обучения“. Эвристическое обучение как технология должно гарантировать достижение поставленных целей, а также предусматривает постоянный контроль соответствия продвижения студента намеченным целям. Представленная технология может быть эффективной при формировании познавательно-творческой самостоятельности студентов.

Ключевые слова: эвристическая технология, самостоятельность, творчество.

Summary. Heuristic methods, ways, teaching technologies present the subject of progressive, modern didactics. Theoretical investigations of the didactic category “heuristic educational technology” are analysed in this article. Heuristic education as a technology should guarantee the achievement of chosen aims, and also presupposes constant control of student’s correspondence to outlined aims. This technology can be effective while forming cognitive creative student’s independence.

Key words: heuristic technology, independence, creativity.

Література

1. Власенко К.В. Формування прийомів евристичної діяльності учнів на уроках геометрії в класах з поглибленим вивченням математики: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Донецький національний ун-т. – Донецьк, 2003. - 293 с.
2. Грищенко Т.О. Евристична бесіда: суть, структура, дидактичні умови ефективності // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – С. 186 – 193.
3. Король А.Д. Анализ влияния диалогового компонента эвристических заданий на степень творческой самореализации участников дистанционных курсов и олимпиад // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 23 июля.
4. Лазарев М.О. Евристично-модульне навчання як інтеграційна особистісно зорієнтована технологія формування творчої особистості // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. Вип. 7 (17). – К., 2007. – С. 123 – 129.
5. Хулавцева Н.О. Психологічний потенціал евристичної бесіди як форми навчальної роботи: Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. – Київ, 2007. – 20 с.
6. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. – 1999. – №7. – С. 15 – 22.
7. Bruner G. On Knowing. – N.Y., 1962. – 82 p.

Подано до редакції

НАРОДНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТРАДИЦІЇ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Москальова Людмила Юрійвна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та
дошкільної освіти*

Мелітопольський державний педагогічний університет

Актуальність і доцільність дослідження. Однією з найважливіших умов успішного вирішення завдань освіти є вдосконалення системи виховання майбутніх вчителів. Реформування системи виховання передбачає, перш за все, формування морально-етичної культури студентської молоді під час забезпечення високого рівня професійної підготовки. Така підготовка пов'язана не тільки з високопрофесійними компетенціями, а й моральними якостями особистості. Останні формуються в цілісному процесі морально-етичного виховання, що розглядається як загально-методологічна технологія духовного розвитку та формування особистості (дослідження І.Беха, В.Бутенко, Г.Васяновича, І.Зязюна та ін.).

Мета статті: проаналізувати ефективні засоби формування морально-етичної культури майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що особистісні моральні якості формуються у процесі засвоєння культурних надбань нації, відтак за умов духовної кризи в суспільстві особливе значення набрало обґрунтоване вирішення виховних завдань засобами народно-педагогічних традицій – як джерела формування двокомпонентного ядра морально-етичної культури майбутнього вчителя, де у центрі – любов, милосердя та повага до людини, що безпосередньо впливають на розвиток таких соціально-психологічних характеристик людини як моральна відповідальність, моральний досвід, спроможність до прийняття моральних рішень, впевненість у моральній діяльності. Вважаємо, що сприятливим для формування морально-етичної культури студентів є викладання курсу «Етнопедагогіка», адже одним з основних завдань навчального курсу є засвоєння студентами народних поглядів на мету, зміст, методи, засоби, форми виховання дітей та молоді. Насичення змісту дисципліни оригінальними матеріалами для підвищення інтересу майбутніх учителів у рамках навчальної програми та використання прикладів моральної поведінки давніх українців допоможе студентам зрозуміти вдачу давньої людини, її характер, моральні стосунки, почуття, міркування, які примушували людей єднатися навколо важливих справ – духовного розквіту держави, досягнення миру та злагоди у суспільстві, економічного процвітання у важких для життя умовах.

Протягом багатьох століть українців намагались відокремити від життєдайних духовних джерел. Саме тому сьогодні потрібно відродити животноє коріння виховного досвіду, органічно вписати його в канву процесу професійної підготовки і тим самим донести до кожного майбутнього вчителя думку про те, що українська нація має потужний потенціал для морального розвитку у сучасних умовах завдяки використанню досвіду багатовікової історії, багатогранної культури, оригінальних традицій, звичаїв,

Щоб в бою стояти мужньо

Ми повинні бути дружні.

Ми хоробрі вояки –

Побратими-козаки.

Важливе значення для виховання давніх українців набував інститут кумівства, що відбувався через обряд хрещення дитини. На хрестини обирали хресних батьків, які повинні були відповідати за духовний розвиток дитини, допомагати у випадку важливих подій, скругних ситуацій тощо.

Таким чином, аналіз сутності традицій, засобів народної педагогіки засвідчує потенціал педагогічного досвіду українців з виховання і пояснює необхідність його використання у сучасних умовах. Доречним, на наш погляд, є такі запитання для самоконтролю: «Які засоби морального самовиховання заслуговують на використання в сучасних умовах?», «Поясніть взаємозв'язок загальнолюдських та національних моральних цінностей», «Розкрийте виховну роль інтермедії (як приклад інтермедії Якова Гаватовича «Продав kota в мішку», «Найкращий сон»), релігійної (наприклад, драми, в яких виступали алегоричні постаті – Любов, Покора, Чеснота, Душа, Заздрість, Гнів та ін.) та історичної драми (наприклад: «Слово про збурення пекла», київська шкільна драма про Олексія, чоловіка Божого)». Також цікаво задатись ознайомлення з визначною пам'яткою української культури – писанки, найцікавіші та найдавніші з яких зберігаються у музеї «Писанка» (м. Коломия). При цьому можна зазначити, що корінням писанка сягає дохристиянських часів. Важливо також і те, що писанка органічно увійшла у християнську культуру Київської Русі як образ світового яйця, з якого виникає Всесвіт. Ознайомлення студентів із мініатюрними розписами українських митців, символічним значенням писанки, тлумаченням змісту орнаментів, технологією писанкарства та спроба створити писанку породжує атмосферу творчості, комфорту та розкутості на практичних заняттях.

Традиції виховання молодого покоління висвітлюються також через ознайомлення із народним святами, обрядами та прикметами. Привабливість даної інформації для ознайомлення студентів підвищують не тільки теоретичні відомості, а практичні заняття та виховні заходи під час свят, створення інформаційного банку ігор народних свят, складання сценаріїв народних свят, пошук фотографій для презентації деяких свят, та саме проведення свята (наприклад, Різдво Христове, Новий Рік та ін.). Майже всі студенти із задоволенням приймають участь у такому заході, як «Свято Масляної», де кураторами та вихователями проводиться велика робота з підготовки та проведення заходу. Під час проведення свята повідомляється про певні особливості, наприклад: веселі забави, які тривали майже всю неділю, частування зятем теці та катання її по місту або по селу (якщо теща зла та сварлива, її везуть по нерівній дорозі, а якщо лагідна, то рівною дорогою), прохання пробачення у родичів, сусідів за образи та ін.

Відродження народно-педагогічних традицій є важливим засобом зміцнення національної свідомості, згуртування і єдності всієї нації. Але при цьому слід враховувати, що на сучасному етапі відбувається масова дезорієнтація людей, знецінення досвіду старших поколінь, надання йому

наблюдать их жизнь!... Младшие всегда были покорны и послушны старшим, не смея даже говорить в присутствии их, разве только с глубокою почитательностью и покорностью. Старшие всегда были проникнуты снисходительною любовью к младшим, вникая в их жизнь, уча, наставляли и утешая их, как своих возлюбленных чад. Если кто из братьев впадал в согрешение, все относились к нему с братским участием и сочувствием...» [4, 92-93]. Тож ми маємо на увазі, що у конструюванні програми та лекційного матеріалу дисципліни з огляду на його місце у професійній підготовці майбутніх учителів слід наситити навчальний зміст предмету інструментальною виразністю, де орієнтиром повинна слугувати підготовка студентів до вчинкової життєдіяльності, розвитку моральної відповідальності, самосвідомості та унікальності.

Інформаційний вплив на студентів має бути поєднаний з вирішенням комплексу питань, що пов'язані з розкриттям у навчально-виховному процесі функцій народно-педагогічних традицій у вихованні морально-етичної культури, а також оволодінням необхідним досвідом успішного розв'язання проблемних ситуацій у майбутній професійній діяльності. Важливим також при викладанні теми «Українська родинна педагогіка» наголосити саме на моральних виховних традиціях, в основу яких покладено загальнолюдські цінності. Така цінність як любов у сім'ї завжди займала центральне місце, адже серед традицій, які переходять з покоління в покоління, чільне місце належить любові до всіх членів родини, любові й пошани дітей до батьків, батьківському піклуванню. Зазначимо, що під час інформаційного впливу на студентів слід вказувати, що у вихованні молоді традиційно мораль ґрунтувалась на авторитеті батькового слова, яке вважалось законом. Саме батько був захисником сім'ї, уособлював гідність та свободу, формував у дітей такі фізичні і вольові якості, як витривалість, нездоланність та твердість духу, дисциплінованість, працелюбство. Мати ж формувала гуманні цінності дітей: милосердя, здатність до співчуття, терпимість, добродійність, покірність, альтруїзм, жертвенність. Блаж. Паїсій писав: «... Мать достигает большей любви и жертвенности, чем отец, поскольку отцу не предоставляется столько благоприятных возможностей приносит себя в жертву» [7, 88].

Також слід зосередити увагу на основних формах виховання в Україні – добросусідство, побратимство, опікунство, колективна взаємодопомога, кумівство. Традиції добросусідства виховували такі якості як людяність, доброта, співчуття, повага до тих, хто проживає поряд; традиції побратимства виховували почуття дружби, пошани, вірності морального обов'язку перед названим братом. Прикладом чесних побратимів виступали козаки, поєднання вдачі та якостей яких вважається вищим типом українського національного характеру. Наслідування справжніх ідеалів козацтва завжди забезпечували формування взаємної прихильності, довіри, відданості, духовної близькості. Увагу студентів при самостійній роботі можна зосередити на ознайомленні з думками, народними піснями, віршами, що захоплюють силою вислову та глибиною моральних почувань:

Я козак і ти козак,

Я вояк і ти вояк,

обрядів. Народно-педагогічні традиції слугують способом акумуляції та передачі наступним поколінням знань про моральні цінності та ідеали. Вони вироблялись протягом усієї історії розвитку українського народу і зараз вибирають у себе різні моральні якості та почуття – совість, гідність, доброзичливість, щирість, любов. У народно-педагогічних традиціях втілені особливості менталітету українців і народів, що проживали на території країни, а також передові надбання світової педагогічної думки. «Традиції, – пише Т.В. Вечерок, – виявляють себе у формі переказу, передачі певного досвіду, культури, звичаїв, порядку, що встановлюється у поведінці та побуті, історично сформованих духовних цінностей, що передаються від покоління до покоління. Вони виявляють себе і як система людської діяльності, форма теоретичного, практичного і духовного освоєння дійсності, і як присутність минулого в людині» [2, 10].

Значення народно-педагогічних традицій полягає в тому, що з ними діти ознайомлюються змалечку, коли вони найбільш податливі до виховного впливу. Саме через ці традиції прищеплюють моральні, трудові, естетичні якості, і у такому випадку дитина виховується без насильства з боку дорослого. Мета народно-педагогічних традицій – виховати в особистості працелюбство, доброту, чесність, справедливість, скромність, повагу до старших, до старших, гостинність, взаємодопомогу, товариськість, любов до рідної землі.

Головним орієнтиром в усвідомленні мети і завдань народно-педагогічних традицій завжди виступав український виховний ідеал, який, за висловом Г. Ващенко, є образом «...ідеальної людини, на якій має орієнтуватись педагог, виховуючи молоде покоління». Орієнтація виховного ідеалу на визнання неповторності кожного, на піднесення індивідуальності з утвердженням власного «Я» є запорукою сприятливого розвитку особистості. Але спостереження та опитування доводять, що робота з формування виховного ідеалу у сучасній студентській молоді не проводиться на достатньому рівні, і отже, це надає небажані результати. Під час соціологічного опитування майбутніх вчителів ми виявили такі факти: більш, ніж 60 відсотків респондентів не має ідеалу як такого, приблизно 10 відсотків респондентів вважають за ідеал своїх батьків або інших членів родини, 20 відсотків – вважають себе ідеалом, приблизно 10 відсотків вважають за ідеал різних акторів російського та американського кіно. Таким чином, ми бачимо суттєві порушення у сфері уявлень щодо майбутньої професійної діяльності студентів, адже саме вони через декілька років повинні стати носіями високоморальних рис та скеровувати учнівську молодь на наслідування виховних ідеалів, корекції сімейних стосунків, виховання шанобливого ставлення до оточуючих засобами народно-педагогічних традицій.

Підтвердженням цього є думка І.Д. Беха, який вказує на те, що реальний стан вимагає від педагогів організації навчання учнів «науки і мистецтва жити в мирі і злагоді», що досягається через використання традиційних та нетрадиційних форм і методів роботи (наприклад, вчений виділяє бесіди на різні теми, серед яких «Права людини в традиціях українського народу», «Що таке воля», «Рід, родина, рідня», пропонує складання історії свого роду, участь у роботі етнографічного та фольклорного ансамблів, проведення диспутів на

тему «Що означає бути людиною?», метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером та ін.). Але при цьому, зауважує вчений, вчителям слід пам'ятати, що форми і методи «...мають сенс лише тоді, коли вся виховна робота педагогічно доцільно організована, проводиться з урахуванням місцевих умов і можливостей, зорієнтована особистісно, захоплює учнів, допомагає їм проявити творчість, ініціативу, будується так, що у школярів закріплюється почуття радості...» [1, 211]. У такому випадку використання народно-педагогічних традицій під час підготовки потребує підвищеної уваги, що передбачає ознайомлення із народними звичаями та обрядами як системою дій та ритуальних норм поведінки, доведенням значущості родинних свят у житті дитини, виокремленням функцій народно-педагогічних традицій.

Серед функцій народно-педагогічних традицій ми виділяємо: пізнавальну – надає знання про досвід народної педагогіки, родинні, родинно-громадські стосунки, особливості моральної поведінки членів родини тощо; виховну – визначає ефективні методи виховного впливу на особистість (роз'яснення, бесіда, нагучування, застереження, заборона, особистий приклад, навіювання, привчання, заохочення, самовиховання, перевиховання та ін.); комунікативну – виробляє нормативи доброзичливих взаємовідносин у родині та суспільстві, оскільки саме за допомогою конструктивного спілкування здійснюються виховані впливи на особистість, відбуваються корекція стосунків, що склалися; організаційну – встановлює оптимальний режим навчання, праці, відпочинку; суспільну – формує світогляд і моральні засади у суспільстві; соціалізуючу – допомагає визначити особистості типи соціальної взаємодії з іншими людьми в конкретних історичних умовах.

Ефективність впливу народно-педагогічних традицій на виховання морально-етичної культури майбутніх учителів залежить від педагогічних умов, сутність яких полягає у цілеспрямованій передачі студентам необхідних знань, понять та уявлень про традиції та їх функції, збагаченні досвіду майбутніх учителів щодо використання народно-педагогічних традицій у майбутній професійній діяльності.

У педагогічному забезпеченні навчально-виховного процесу важливе значення має діяльність кураторів, організаторів виховної роботи, викладачів дисциплін професійного циклу. Вони покликані знайомити майбутніх учителів з народно-педагогічними традиціями, передавати необхідний досвід і тим самим сприяти підвищенню рівня морально-етичної культури. З цією метою ми визнаємо доцільним передачу системи знань, які б дозволяли глибоко зрозуміти всі аспекти народно-педагогічних традицій, їх сутність, особливості, функції тощо. У такому випадку завдання учасників навчально-виховного процесу полягає у тому, щоб постійно збагачувати зміст народно-педагогічних традицій у різних сферах життя та професійній діяльності. Наприклад, цікавим вважаємо повернення у рамках дисципліни «Етнопедагогіка» до розповіді про сім чудес України або до віртуальної подорожі до Національного історико-архітектурного заповідника «Кам'янець», Софіївки, Софії Київської, Херсонесу Таврійського, Хортиці, Хотинської фортеці Києво-Печерської Лаври [6].

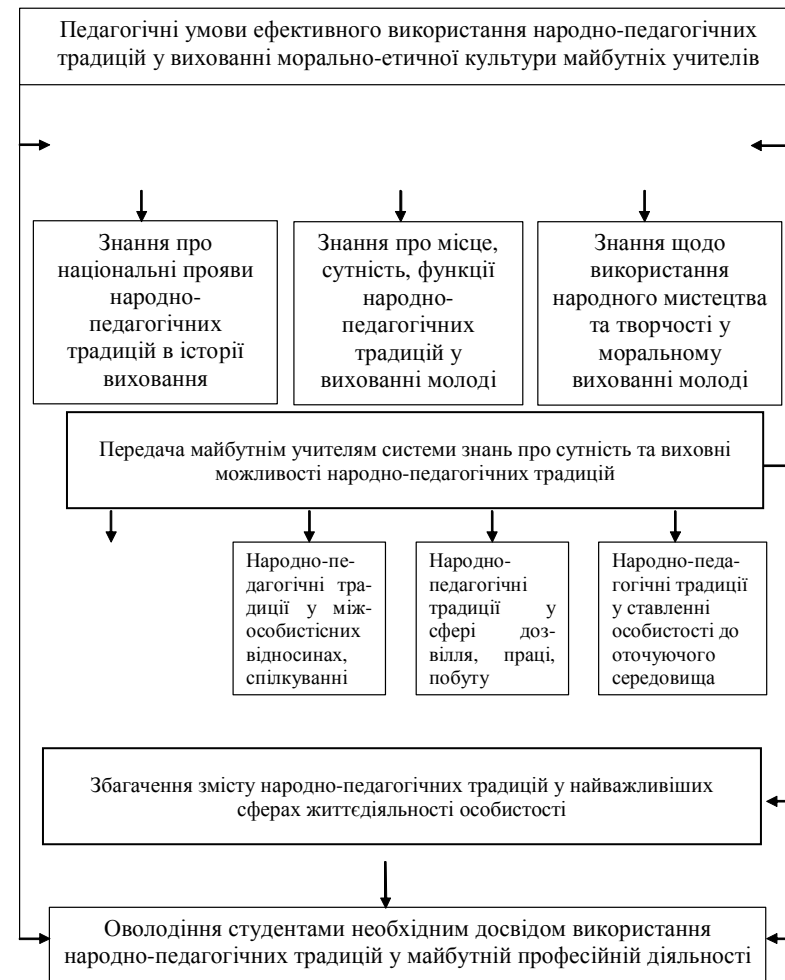


Рис. 1. Педагогічні умови ефективного використання народно-педагогічних традицій у вихованні морально-етичної культури майбутніх учителів.

Важливо також при цьому зазначити, що Києво-Печерська Лавра зіграла важливу роль у розвитку культури України. Саме у Лаврі було складено «Києво-Печерський патерик», де описані історичні події, змальовані визначні постаті преп. отців. Їх «життя» – важливе джерело моральності. Цікавим буде й повідомлення про їх ставлення до оточуючих. Так, преп. Нестор описував: «Дивно-умилительное и сладостно-радостное зрелище представляла из себя братия св. Печерской обители; воистину дивно и глубоко-поучительно