Научное издание

Проблемы современного педагогического образования
Серия: Педагогика и психология.
Выпуск сорок семь. Часть 4.

Ответственный за выпуск Е.Ю. Пономарёва

ISSN 2311-1305

Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются за авторскими вариантами.

Сдано в набор 16.03.2015. Подписано к печати 25.02.2015.
Формат 60x90x16. Печать офсетная. Печать офс. Обл. - изд. арк. 20.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта)
РИО ГПА ул. Севастопольская, 2 а, г. Ялта,
тел. +38(0654)32-21-14,
факс +38(0654)32-30-13

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
«КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. В. И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Серия: Педагогика и психология
47 (4)

Ялта
2015

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 25 февраля 2015 года (протокол № 7)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 47. – Ч. 4. – 192 с.

Редакционная коллегия:

А. В. Глузман	**– профессор, доктор педагогических наук, академик НАПН Украины;**
Н. Я. Игнатенко	**– профессор, доктор педагогических наук;**
В. С. Заслуженюк	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Л. И. Редькина	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Г. Е. Гребенюк	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Н. В. Горбунова	**– профессор, доктор педагогических наук;**
Е. В. Везетиу	**– кандидат педагогических наук;**
С. Д. Максименко	**– профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины;**
Т. С. Яценко	**– профессор, доктор психологических наук, академик НАПН Украины;**
В. А. Семиченко	**– профессор, доктор психологических наук;**
А. В. Фурман	**– профессор, доктор психологических наук;**
Е. Ю. Пономарёва	**– профессор, кандидат психологических наук.**

Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования). Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2311-1305), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции.

Рецензенты:

В. М. Ефимова	**– доцент, доктор педагогических наук;**
Н. В. Якса	**– доцент, доктор педагогических наук.**

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2015 г.

Для заметок

Для заметок

УДК: 37.018.46
«Відмінник освіти України»,
Нагороджена нагрудним знаком «Софія Русова»,
кандидат педагогічних наук,
завідувач навчального відділу Армейська Любов Василівна
Комунальний вищий навчальний заклад
«Харківська академія неперервної освіти» (м. Харків)

ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Аннотация. Статья посвящена особенностям повышения педагогического мастерства учителей учебных заведений региона, анализируются условия развития профессиональной компетентности в системе последипломного образования. Определены актуальные задачи профессионально-личностного развития педагогов, повышения их психолого-педагогической компетентности, формирования профессионального самосознания, развития творческого и научного потенциала.
Ключевые слова: педагогическое мастерство, профессиональная компетентность, система последипломного образования, профессионального самосознания, акмеологическая компетентность.
Annotation. This article is devoted to the peculiarities of improving pedagogical skills of teachers education in the region, analyzes the conditions for the development of professional competence in post-graduate education. The urgent task of professional and personal development of teachers, improve their psychological and pedagogical competence, professional identity formation, development of creative and scientific potential.
Keywords: teaching skills, professional competence, post-graduate education, professional identity, akmeologicheskaja competence.

Вступ. Загальна постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Визначення умови розвитку професійної компетентності вчителів навчальних закладів регіону в системі післядипломної освіти, а саме: підвищення педагогічної майстерності вчителів шляхом розширення психолого-педагогічних і предметних знань й набуття вмінь відповідно до особливостей педагогічної діяльності в малокомплектній, сільській школі, спричинило необхідність аналізу відповідних наукових джерел, який засвідчив, що в науковій літературі відсутнє однозначне тлумачення поняття **п**едагогічна майстерність. Нерідко ця категорія ототожнюється з професійною компетентністю, професіоналізмом**.**

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор (з посиланням в тексті на використані джерела), визначення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим визначена стаття, актуальність проблеми. Результати критичного аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження (Є. Барбіна, С. Бондар, А. Деркач, Е. Зеєр, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Семиченко) дали підстави розглядати професійну

майстерність як вищий рівень професійної діяльності, синтез знань і світогляду вчителя, його всебічної теоретичної підготовки і методичних навичок у навчанні й вихованні [1, 2, 3, 4, 5, 6, 8].

Розробляючи модель розвитку професійної майстерності вчителя малокомплектної школи, ми скористалися структурою особистості К. Платонова**,** зокрема, пріоритет надали таким компонентам: професійні якості (загальна і фахова культура, вмотивованість, соціальна активність, здатність до рефлексії, доброзичливість, гуманістична спрямованість); педагогічна компетентність (система знань, умінь і навичок, знання предмета, методики його викладання, психолого-педагогічна підготовка, професійне мислення, вміння використовувати та виробляти освітні стратегії і тактики); готовність до творчої професійної діяльності (сформованість умотивованого бажання до педагогічної діяльності, здатність до критичного аналізу інформації, професійна мобільність, досвід педагогічної роботи, схильність до інновацій, наявність програми самовдосконалення); педагогічна техніка (володіння мовою, елементами акторської майстерності, раціональне моделювання навчального процесу, ефективна організація педагогічної взаємодії) [7].

Також виокремимо педагогічні вміння, вибудовані з урахуванням механізмів саморозвитку*: конструктивні* (вміння здійснювати кваліфікований добір, композицію педагогічного змісту навчальної інформації, проектування власної педагогічної діяльності та поведінки, саморозвитку); організаторські (уміння розкривати й мобілізувати власні зусилля в будь-яких ситуаціях, успішно виконувати педагогічну роботу з метою саморозкриття прихованих можливостей); комунікативні (вміння будувати такі міжособистісні взаємини в колективі, що рухають кожну людину до акме, швидко й безконфліктно адаптуватися до конкретних умов праці, що заважають формуванню акмеологічної компетентності вчителя); *гностичні* (вміння пізнавати власні можливості та розмірковувати про способи професійно-педагогічного зростання, оцінювати результати власної діяльності та самовдосконалення) [7].

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні умов розвитку професійної компетентності вчителів навчальних закладів регіону в системі післядипломної освіти. Академія неперервної освіти має великий багаторічний досвід у втіленні андрагогічної моделі підготовки фахівців (освіти дорослих), які працюють у навчальних закладах освіти регіону [9, с. 44–49].

Виклад основного матеріалу статті. Структура Харківської академії неперервної освіти складається з таких структурних підрозділів: «Навчальний блок», «Науково-методичний блок», «Організаційно-методичний блок», «Адміністративно – господарчий блок». Зупинимося на особливостях роботи структурних підрозділів «Навчальний блок» та «Науково-методичний блок».

До структури підрозділу входить навчальний відділ, склад навчального відділу – чотири методисти і діловод. Для якісного навчально-методичного забезпечення процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників успішно функціонує "Науково-методичний блок", який складається *з* п’яти кафедр та чотирьох секцій: кафедра методики дошкільної та початкової освіти, кафедра суспільно-гуманітарної освіти, кафедра виховання й розвитку особистості, кафедра методики природничо-математичної освіти, кафедра методики викладання мов і літератури. У їх складі діють чотири секції: секція

Для заметок

Пермінова В. А. **ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ ПРАВА ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСИЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ 132**

Покатильська Г. В. **ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЯК АКТУАЛЬНИЙ НАПРЯМОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА 138**

Пономаренко Т. О.
Огурцова С. В.
Курильченко Т. Є. **ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВИ РОЗВИТКУ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ 144**

Сегеда Н. А. **АКТУАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОГО СМИСЛУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРА НА УРОЦІ МУЗИКИ 150**

Терещенко С. В. **КРЕАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ-ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА 156**

Цебрій І. В. **ВИХОВАННЯ Й НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРОДАВНЬОГО ІРАНУ НА ЗАСАДАХ „АВЕСТИ“ 162**

ПСИХОЛОГИЯ

Гоян И. Н.
Малкович М. М. **ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЕГО РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 168**

Іванова В. В. **ВПЛИВ ДІЯЛЬНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ 177**

розвивального навчання, секція інформатизації та дистанційної освіти, секція психології спеціальної та інклюзивної освіти.

У підрозділах академії працює 111 науково-педагогічних і педагогічних працівників, з них: 23 кандидати наук (38 %), 5 доцентів (10 %), 34 магістри (56 %), 22 методисти вищої кваліфікаційної категорії (37 %). До забезпечення навчання активно залучаються на умовах погодинної оплати науковці вищих навчальних закладів м. Харкова. Матеріально-технічна та навчально-методична база Академії забезпечує необхідний обсяг підвищення кваліфікації педагогів. На факультеті підвищення кваліфікації обладнано шість комп'ютерних класів, 4 мультимедійні аудиторії, конференц-залу, комп'ютеризовано 95% робочих місць працівників інституту, розгорнута Академічна локальна мережа, відкрито сайт Академії та сайт дистанційної освіти.

Щорічно, відповідно до ліцензії Міністерства освіти і науки України, підвищують кваліфікацію 6-6,5 тис. керівних і педагогічних працівників майже за 50 фаховими напрямами. Навчання здійснюється за різноманітними формами: очно-заочною, дистанційною, заочною, індивідуальною, очно-заочно-дистанційною, *кредитно-модульною,* авторські творчі майстерні, тематичні та фахові спецкурси, понад 6 тис. педагогів охоплюється різноманітними формами міжатестаційної науково-методичної роботи, готується більше 500 вчителів-тренерів для проведення методичної роботи з учителями щодо викладання нових тем, розділів програми з навчальних предметів. Систематично проводяться тематичні спецкурси для всіх, хто бажає поглибити свої фахові знання у світлі нових вимог. Беруть участь у таких тематичних спецкурсах близько 6 тис. педагогів. У зв'язку з уведенням у дію Типового положення про атестацію педагогічних працівників (затверджене наказом МОН України № 930 від 06.10.2010 р. і зареєстроване в Мін'юсті України 14.12.2010 р. за № 1255/18550) виникли проблеми з підвищенням кваліфікації вчителів, які мають педагогічне навантаження з кількох предметів.

Для таких учителів, які навчають учнів за декількома предметами, розроблено фахові спецкурси та організовано інтегровані курси підвищення кваліфікації.

Постійно розробляються нові навчально-методичні посібники, навчально-методичні рекомендації для слухачів курсів підвищення кваліфікації, а також складаються нові навчальні програми курсів підвищення кваліфікації, готуються та оновлюються конспекти лекцій та матеріали дистанційних курсів, розроблені кваліфікаційні характеристики за всіма фаховими напрямами. З метою вдосконалення змісту, розширення й урізноманітнення форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, залучення можливостей та інтелектуальних здібностей кращих учителів – новаторів і вчених регіону для вирішення актуальних завдань професійно-особистісного розвитку, підвищення їх психолого-педагогічної компетентності, формування професійної самосвідомості, розвитку творчого й наукового потенціалу здійснюється підвищення кваліфікації через нову форму роботи "Авторські творчі майстерні", керівниками призначаються талановиті вчителі області. Досвід роботи авторських творчих майстерень розповсюджується в усіх районах області.

На теперішній час реалізовані заходи з навчальної роботи, передбачені попереднім перспективним планом розвитку академії:

розроблені пакети сучасної навчально-методичної документації відповідно до Державних стандартів і типових навчальних програм;

продовжується процес комп'ютеризації та впровадження інформаційних комунікаційних технологій у роботу кафедр (секцій) і структурних методичних підрозділів;

- у навчальному відділі створена система моніторингу якості освіти, яка адаптувала та впровадила заходи діагностики якості навчального процесу (анкетування слухачів, складання внутрішнього рейтингу кафедр і викладачів Академії, проведення фахових контрольних робіт, а також контрольних робіт з ІКТ;
- для підвищення кваліфікації слухачів упроваджені інноваційні технології навчання з використанням інтерактивних методів і комплексів оперативного контролю знань слухачів.
- викладачами Академії створені навчальні посібники, видання для самостійної роботи й електронні посібники для слухачів, які включають навчальні модулі та контрольні питання; провідні фахівці Академії підготували сучасні наукові та методичні рекомендації, які отримали гриф МОНУ.

Систематично здійснюється організаційне, наукове та методичне забезпечення програм безперервного професійного розвитку керівних і педагогічних працівників, запроваджено проведення на курсах методичного заходу "День методиста", започатковано проведення педагогічних практик на базі Академії з обов'язковим творчим продуктом, а також проведення фахових та тематичних спецкурсів.

Головними принципами здійснення навчального процесу в Академії є:

- використання державних стандартів базової і повної загальної середньої освіти як обов'язкового мінімуму змісту освіти і змісту навчання;
- упровадження в навчально-виховний процес нових, прогресивних концепцій сучасних педагогічних технологій, науково-методичних досягнень;
- покращання матеріально-технічної бази, всебічне застосування комп'ютерної техніки, використання інтерактивних засобів (комплексів оперативного контролю знань слухачів, інтерактивних дошок);
- інтеграція освіти і науки шляхом активного використання наукових досліджень і методів інноваційного характеру в навчально-виховному процесі;
- упровадження методики безперервності освіти, надання можливості постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки;
- задоволення потреб працюючих фахівців у постійному підвищенні своєї кваліфікації;
- вироблення в педагогів регіону можливості швидкої адаптації до змінюваних умов інноваційного та соціального розвитку;
- створення умов для розвитку творчих здібностей педагога в атмосфері творчого пошуку.

Основні напрями підвищення якості навчального процесу в Академії:

- організація та проведення індивідуальних консультацій з метою поліпшення оволодіння слухачами практичними навичками з ІКТ;
- ефективна робота системи моніторингу якості освіти;
- зростання книжкового фонду бібліотеки;
- розробка методичних рекомендацій і навчальних програм нового покоління;

Канівець О. М.	**ВЕТЕРИНАРНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ВІД НАЙДАВНІШИХ ЧАСІВ ДО 20-Х РОКІВ ХХ СТ.**	**70**
Касіянц С. Е.	**ОБГРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ**	**74**
Касьянова О. М.	**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ У ВИЩІЙ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ**	**81**
Ковальова О. В.	**ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ КЛАСНО-УРОЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ**	**87**
Крутогорська Н. Ю.	**ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ**	**94**
Куземко Л. В.	**ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ**	**100**
Мошак Е. Г.	**О ФЕНОМЕНЕ АВТОДИДАКТА В ДЖАЗОВОМ ГИТАРНОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ**	**106**
Нікольська Н. В.	**БІЛІНГВІЗМ ТА ДВОМОВНЕ НАВЧАННЯ У СУСПІЛЬНОМУ ЖИТТІ ТА ОСВІТІ ШКОЛЯРІВ ШОТЛАНДІЇ**	**112**
Опанасенко О. В.	**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З МОЛОДДЮ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ**	**118**
Осіпцов А. В.	**ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**	**124**

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Армейська Л. В.	**ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**	**3**
Армейський О. С.	**ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**	**10**
Бивалькевич Л. М.	**МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**	**17**
Вихор В. Г.	**КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ**	**24**
Гавриш О. Г.	**АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ ШКІЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У НІМЕЧЧИНІ**	**30**
Головкова М. М. Німченко О. О.	**ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**	**38**
Демешкант Н. А.	**ПРОЕКТ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ПІДГОТОВКИ В СУЧАСНОМУ ПРИРОДНИЧО-АГРАРНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**	**44**
Западинська І. Г.	**СТАН ВИЩОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ**	**50**
Золотарьова О. В.	**ПИТАННЯ ЦІННОСТЕЙ У ФІЛОСОФСЬКИХ, ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**	**57**
Каленський А. А.	**ОБҐРУНТУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПРИНЦИПІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**	**64**

- розробка інтерактивних комплексів навчально-методичного забезпечення навчальних робочих програм;
- удосконалення обладнання комп'ютерних аудиторій;
- забезпечення роботи веб-сайтів Академії, кафедр(секцій), структурних методичних підрозділів.

В умовах постійного зростання рівня складності педагогічних технологій, колосального потоку нових наукових даних, який обумовлює систематичне ознайомлення з методичними та науковими рекомендаціями як під час навчання на курсах, так і в міжатестаційний період, підвищення кваліфікації педагогічних працівників на всіх етапах має у формуванні нових знань і вмінь, що згодом (і дедалі швидше) застаріватимуть, як у формуванні компетентнісної моделі сучасного педагога, що на сучасному етапі покладається на післядипломну освіту.

Для формування компетентнісної моделі сучасного педагога післядипломна педагогічна освіта має ґрунтуватися на новій ролі слухача, який перетворюється з пасивного об'єкта навчального процесу, споживача інформації в рівноправного суб'єкта навчання, партнера викладача, співучасника отримання, систематизації й аналізу відповідних науково – методичних матеріалів, здатного та зацікавленого в професійному навчанні протягом усього життя [5, с. 447].

В умовах інноваційного розвитку освіти актуальною є проблема якісного оновлення післядипломної освіти та її найвагомішої складової – системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Від правильної організації діяльності цієї системи, від життєвої позиції та професійної компетентності її працівників залежить загальний рівень розвитку освіти Харківщини, його економічний і соціальний статус.

Для реалізації та впровадження системи управління розвитком організаційно-методичного супроводу системи підвищення кваліфікації важливою є наявність у вчителів внутрішньої мотивації до професійного зростання [8, с. 335].

Найважливіша проблема системи підвищення кваліфікації – розвивати творчу самостійність спеціаліста, організувати й керувати зустрічними зусиллями слухачів, здійснювати неперервну самоосвіту та самовиховання [3].

Ураховуючи вищесказане й аналізуючи досвід роботи факультету підвищення кваліфікації, дійшли висновку, що розробка й упровадження нових форм роботи, а також мережна взаємодія між усіма ланками освітнього процесу регіону дозволяє модернізувати організаційно-методичні підходи в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. З цією метою розроблено сучасну модель підвищення кваліфікації педагогів, що складається із трьох етапів:

І етап – очний. 36 навчальних годин: вхідне діагностування – 2 години; фаховий модуль – 34 години; тематичний спецкурс – 6 годин; разом – 42 години;

ІІ етап – дистанційно-заочний "Керована самостійна робота". 132 навчальні години – он-лайн лекції; консультації за темами заочного навчання, робота з тестами, завданнями для самоконтролю, запитаннями для роздумів, опрацювання відповідної літератури, практичні заняття з оволодіння ІКТ. Разом 132 години (18 годин – дистанційна форма навчання; 114 годин – самостійна форма навчання).

III етап – очний. 36 навчальних годин: суспільно - гуманітарний модуль – 8-10 годин; фаховий модуль – 20-22 години; контрольна робота з ІКТ– 2 години; фахова контрольна робота – 2 годин; конференція з обміну досвідом – 2 години; тематичний спецкурс – 6 годин; разом – 42 години. Всього слухачі навчаються 216 годин, або 6 кредитів.

Особливістю навчання за сучасною моделлю підвищення кваліфікації педагогів Харківської області є: упровадження сучасних методів об'єктивного контролю та підбиття підсумків роботи слухачів через проведення фахових контрольних робіт і контрольних робіт з ІКТ, а також дотримання внутрішньої диференціації, яка розподіляється на дев'ять тематичних модулів, а саме:

Модуль1"Виконання плану-графіка", Модуль 2 "Терміни підвищення кваліфікації", Модуль 3 "Викладання декількох предметів", Модуль 4 "За стажем роботи – для керівних кадрів", Модуль 5 "За типом навчальних закладів", Модуль 6 "За кількістю разів підвищення кваліфікації для всіх фахових напрямів", Модуль 7 "За мовами викладання", Модуль 8 "За пріоритетом викладання", Модуль 9 "Особливості початкової освіти".

Такий підхід дає можливість педагогам області здійснювати індивідуальний підхід до вибору форм і методів навчання на курсах підвищення кваліфікації. Принципова відмінність нової моделі від традиційної полягає в її технологічній базі. У традиційній освіті технологічні елементи малорозвинені, навчання відбувається від викладача до слухача, з використанням, в основному, друкованих дидактичних матеріалів. Сучасна модель післядипломної освіти орієнтована на інформатизацію: реалізацію високого потенціалу комп'ютерних і телекомунікаційних інформаційних технологій з реалізацією однієї з головних переваг – дистанційного навчання. Однією з інноваційних форм роботи факультету підвищення кваліфікації, щодо впровадження сучасної моделі є здійснення моніторингу результативності навчання та узагальнення педагогічних наробок, науково-методичне забезпечення діяльності факультету за різними напрямами. Одним із чинників підвищення якості освітніх послуг – широкомасштабне застосування інформаційних і комунікаційних технологій у навчальному процесі, які є інноваційними та якісно змінюють рівень самостійної роботи особистості. Одним із пріоритетів для слухачів під час підвищення кваліфікації за цією сучасної моделлю є звільнення часу слухачів для роботи з тестами, із завданнями для самоконтролю, із запитаннями для роздумів, з можливістю оперативного опрацювання відповідної наукової та методичної літератури, для своєчасного здійснення підготовки до практичних занять з оволодіння ІКТ. За таких умов активізується навчально-пізнавальна діяльність слухачів, що сприяє запровадженню методів об'єктивного контролю й актуалізацію сучасних форм і методів навчання в системі андрагогіки. Протягом другого півріччя 2013-2014 навчального року контрольні роботи з фаху за 37 напрямами виконували 2863 слухачі. Результати контрольних робіт: високий рівень – 1467 слухачів, або 52%; достатній рівень – 1299 слухачів, або 45 %; середній рівень – 97 слухачів, або 3 %; низький рівень – 0 %. Такі позитивні результати свідчать про сприйняття нової моделі підвищення кваліфікації та високий рівень підготовки педагогічних працівників регіону.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Сьогодні виділяють важливі тенденції розвитку освіти: перехід від концепції функціональної підготовки до концепції розвитку особистості, інтенсивна

визначену дорослим, а пізніше встановлювати її самостійно; формування суспільних мотивів праці; формування навички досягати сприйняту і встановлену мету; забезпечення позитивного емоційного фону праці; створення матеріальної бази для трудової діяльності дітей (місце праці, матеріали, обладнання); використання методів і прийомів керівництва трудовою діяльністю дошкільників, які зорієнтовані на їх індивідуальні особливості; забезпечення єдності педагогічного впливу на дитину в умовах суспільного дошкільного виховання і сім'ї.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. – М.: Просвещение, 1968. – 334 с.

2. Выготский Л.С. Детская психология / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6-ти т. – Т. 4. - М.: Педагогика, 1984. - 432 с.

3. Запорожец А.В. Психология детей дошкольного возраста: Развитие познавательных процессов / Запорожец А.В., Эльконин Д.Б.. – М.: Просвещение, 1964. – 352 с.

4. Котирло В.К. Гра, навчання та правця у житті дошкільника / Котирло В.К. – К.: Знання, 1968. – 46 с.

5. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного периода развития: Автореф. дис. …д-ра психол.наук: 19.00.07 / Кравцова Е.Е. – М., 1996. – 24 с.

6. Кузьменко В. У. Самостійність як складова індивідуального розвитку особистості // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. статей. – Т.4.: Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання і виховання. – К. Нора-прінт, 2001. – С. 88-91.

7. Піроженко Т.О. Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини. – Автореф. дис. К.: Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2004. – 48 с.

8. Обухова Л.Ф. Детская песихология: теории, факты, проблемы / Обухова Л.Ф. – М.: Педагогика, 1995. – 360 с.

9. Эльконин Д.Б.Психология игры / Эльконин Б.Д. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

інших. За звичай, вона стає лідером, до її думки прислухаються інші, прагнуть наблизитись до такого ж статусу чи рівня компетентності.

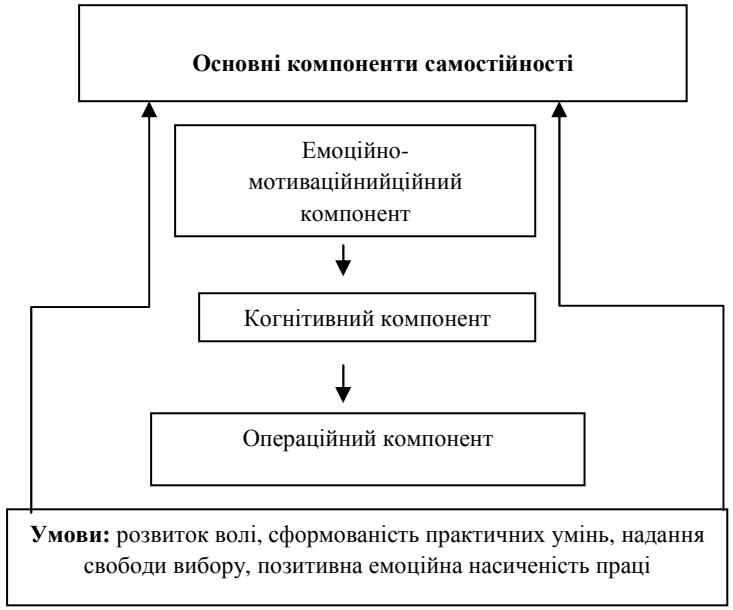


Схема № 1.2: Взаємозв'язок основних компонентів самостійності

Когнітивні та креативні потреби також реалізуються через трудову діяльність. Працюючи, дитина пізнає нову інформацію про матеріали, об'єкти праці та її знаряддя, переконується у практичному їх значенні для оточуючих та самої себе. Водночас зазначимо, що позитивний вплив різних видів діяльності на розвиток дитини багато в чому залежить від методів педагогічного керівництва. Без правильного керівництва з боку вихователів (батьків) не може бути ефективного впливати на розвиток психіки дитини. У підтвердження цього наведемо думку А.Р.Лурія: «… не всяке вправляння в тій чи іншій діяльності здійснює ефективний вплив на розвиток дитини». Тому, для кожного виду трудової, продуктивної діяльності повинен бути підібраний такий метод її організації, за якого дитина не лише набуває нових умінь, а й здійснює перехід на більш вищий ступінь свого психічного розвитку. Самостійність у цьому сенсі, на нашу думку, є показником здійснення такого переходу.

Висновки. Отже, самостійна трудова діяльність дошкільника під керівництвом педагога може сприяти самореалізації дитячої особистості. За умов правильної її організації і керівництва з боку дорослих вона може здійснювати суттєвий вплив на формування найбільш цінних якостей особистості дитини, а саме: формування уміння сприймати мету праці,

взаємодія між всіма освітянськими ланками, розвиток риночних відносин у цій сфері. Вони визначають основні напрямки в розвитку нової системи освіти. Розвиток концепції безперервної освіти актуалізував проблему освіти дорослих (андрагогіка). Андрагогіка розглядається зараз як магістральний шлях подолання кризи освітньої системи та формування адекватної сучасному суспільству системи освіти [9].

Застосування інноваційних форм роботи на факультеті підвищення кваліфікації та здійснення мережної взаємодії між усіма ланками освітнього процесу в регіоні дозволило створити сучасну систему підвищення кваліфікації, що забезпечує більш якісне надання освітніх послуг педагогічним працівникам і сприяє розвитку професійної компетентності й конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Постійне представлення цікавих методичних наробок викладачів Академії, урахування сучасних досягнень андрагогіки, спираючись на професіоналізм і життєвий досвід педагогів регіону, роблять навчальний процес на курсах підвищення кваліфікації максимально корисним для слухачів.

Література:

1. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: Автореф. дис… докт. пед. наук: 13.00.04 / Є. С. Барбіна. – К., 1998. – 40 с.
2. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В. И. Бондарь. – К.: Рад. школа, 1987. – 160 с.
3. Деркач А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М.: РАГС, 2000. – 124 с.
4. Зеер Э. Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 258 с.
5. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати. / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 447с.
6. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя: (тексты лекций) / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев; Гомельс. гос. ун-т, Каф. педагогики и психологии. – Гомель: ГГУ, 1976. – 57 с.
7. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. / К. К. Платонов. – М.: Высш. школа, 1982. – 174 с.
8. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
9. Сиротенко Г.О. Інноваційний потенціал освіти: досягнення на тлі проблем / Г. Сиротенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2006 (8). – № 1. – С. 44–49.

Педагогіка

УДК: 37.013.83

викладач Армейський Олег Станіславович
Комунальний вищий навчальний заклад
«Харківська академія неперервної освіти» (м. Харків)

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Аннотация. В статье рассматриваются условия, при которых процесс формирования мотивации на повышение правовой компетентности учителей технологий в системе последипломного педагогического образования будет осуществляться эффективно и обеспечит постоянное стремление учителей к самообразованию и самореализации. Обращается особое внимание формированию правового сознания, неразрывно связаного с формированием такого феномена, как правовая культура, которая является составной духовного богатства общества, а также формирования правовой культуры учителей технологий в системе последипломного образования.

Ключевые слова: правовая компетентность, правовое сознание, правовая культура, система последипломного образования, мотивация, правовая культура личности.

Annotation. This article discusses the conditions under which the formation of motivation to improve the legal competence of teachers technologies in postgraduate education will be implemented effectively and provide a constant desire for self-education teachers of technology and self-realization. Emphasizes the formation of legal consciousness is inextricably linked with the formation of such a phenomenon as legal culture, which is a component of the spiritual wealth of society, as well as the formation of the legal culture of technology teachers in the system of postgraduate education.

Keywords: legal competence, legal consciousness, legal culture, the system of postgraduate education, motivation, legal culture of personality.

Вступ. Загальна постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Для побудови в Україні правової держави, для успішного соціально-економічного розвитку країни необхідно виховати активну молоду людину з розвиненою правосвідомістю. Доля України сьогодні істотно залежить від того, яким буде Вчитель XXI століття – століття інноваційної та інтерактивної освіти. Для реалізації визначеної проблеми необхідно актуалізувати увагу на формуванні мотивації щодо підвищення правової компетентності вчителів, а особливо ми зупинимось на формах та методах підвищення правової культури вчителів технологій в системі післядипломної педагогічної освіти, як у курсовий так і у міжкурсовий періоди. Така освіта є безперервним процесом, що стимулює вчителів і дозволяє їм оволодіти необхідними знаннями, цінностями, навичками, які стануть у пригоді в ході їх професійного життя. Але для цього необхідна відповідна мотивація на таку дію. В Академії постійно здійснюється підтримка ділового тонусу вчителів технологій, проводиться консультаційна робота, звертається особлива увага до залучення вчителів технологій до участі у презентаційних заходах, конкурсах, творчих зустрічах тощо. Тож у нашій

Особливе місце у формуванні самостійності дошкільника відводиться емоціям. Саме вони, на нашу думку, є однією з умов, що впливають або гальмують розвиток. Практична реалізація внутрішньої потреби дитини у самостійності є бажаним психологічним новоутворенням дошкільного дитинства. На жаль, не у всіх дошкільників можемо спостерігати таку здатність.

Для того, щоб сформувати у дитини здатність до самостійності в педагогічному процесі необхідно враховувати вказану вище послідовність формування самостійності і відповідним чином вибудовувати методику роботи з дітьми. Очевидно, що емоції та бажання виступатимуть умовами формування даної якості. На їх основі будуть ефективно розгортатись такі етапи формування самостійності дітей, як – вміння сприймати, а пізніше і самостійно визначати мету, та розвиток вольових зусиль (прагнення до досягнення мети). Забезпечення інтелектуального компоненту відбуватиметься за рахунок засвоєння дітьми знань про працю та усвідомлення її значення. Операційний компонент буде реалізовуватись за рахунок навчання дітей вміння виконувати трудові дії та організовувати свою діяльність.

Самостійність, як риса особистості, на нашу думку, буде сформована в результаті використання та взаємодії в навчально-виховному процесі перелічених вище компонентів.

Як зазначено в схемі (1.2), основними компонентами самостійності виступають: емоційно-мотиваційний, інтелектуальний та операційний. Передумовами формування самостійності у дітей дошкільного віку є позитивні емоції та бажання діяти самостійно, а також фізіологічні аспекти розвитку інтелектуальної та фізичної сфери дитини. В залежності від їхнього розвитку добираються загальні чи специфічні методи формування самостійності в процесі різних видів діяльностей. Умовами розвитку самостійності, як риси особистості, постають вольові якості дитини, знання, уміння та навички. В сукупності всі представлені компоненти складають психологічну основу формування і розвитку самостійності дитини.

Самостійність, як психологічна якість особистості, дозволяє дитині реалізувати власні потреби і таким чином, сприяє самореалізації особистості. Дійсно, маючи достатній рівень самостійності, людина може задовольнити не лише свої фізіологічні потреби, але й інші шляхом зміни обставин і самої себе в певних обставинах. Дитина-дошкільник буде відчувати себе впевнено, як з фізичної, так і психологічної точки зору, якщо зможе самостійно діяти, приймати певні рішення, знаходити шляхи вирішення проблем, що супроводжують людину на протязі усього життя.

Саме в трудовій діяльності найбільш повно задовольняється потреба дитини (і дорослої особистості) в причетності до групи. Колективні трудові зусилля, спільний результат праці, задоволення від спілкування в процесі трудової діяльності призводить до усвідомлення себе як частини єдиного дружнього колективу. Потреба в повазі, схваленні та визнанні також має можливість реалізуватись через самостійну трудову діяльність. Така реалізація, в першу чергу, відбувається за рахунок контактів з вихователем, від якої дитина отримує перші схвалення, вияв поваги до себе, визнання себе, здатності бути впевненим і т. ін. За іншої умови ця потреба реалізується через контакти дитини з однолітками, що виникають в результаті спільної трудової діяльності. Саме в процесі праці можна спостерігати, що одна дитина знає і вміє більше за

Нами зроблена спроба систематизувати окремі елементи самостійності, які описані в працях учених, в певну структуру та виділити основні етапи її формування.

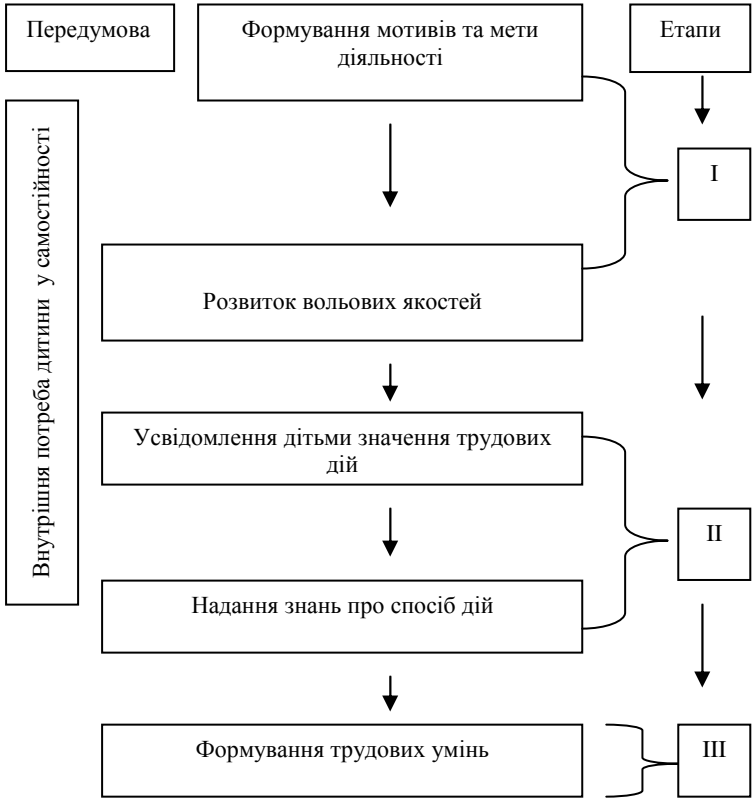


Схема № 1.1: Послідовність формування самостійності у дітей

Потреба у самостійності є внутрішньо притаманною для дітей і слугують фоном, на якому відбувається формування навичок до трудової діяльності. Спостереження за дітьми дошкільного віку показують, що потреба дитини у самостійності розвивається за умов підтримки її дорослими: надання позитивної оцінки, можливості діяти самостійно, забезпеченні необхідними матеріалами діяльності та знаннями щодо їх використання. Якщо ці умови не витримуються, потреба в самостійній діяльності поступово згасає і дитина з позиції активного дослідника оточуючого світу перетворюється на пасивного споглядача і очікує вирішення всіх проблем від дорослих.

Академії практикуються як традиційні так і нестандартні форми роботи, які захоплюють їх, сприяють розвитку правової компетентності,створенню індивідуальної творчої траєкторії. При цьому вчителі технологій усвідомлюють, що головний зміст правової культури – усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю; визнання та забезпечення прав людини як єдиної норми для всіх людей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проаналізуємо необхідність формування у вчителів технологій потреби в оволодінні знаннями та вміннями правової культури на сучасному рівні. Проблема мотивації щодо оволодіння правовими нормами була і є актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній андрагогіці. З одного боку, це відбувається тому, що є необхідність впровадження в практику наукових досліджень, вихід до реальної поведінки людини, до його регуляції, що вимагає сьогодні реального пізнання закономірностей людини. З іншого боку назріла необхідність розкриття зв'язків внутрішніх мотиваційних тенденцій людини до відповідної дії, як джерело внутрішньої енергії розвитку особистості. Тому модель навчання, яку ми використовували дотепер ми можемо образно уявити як глечик з водою, що наповнюється камінням до тих пір, поки не потече з нього вода (вміння до роботи). То тепер нову модель слід представити у вигляді факелу, який висвітлює людині дорогу до мети.[5]

У своїй практичній діяльності спираємось на основоположні документи, які регулюють взаємовідносини громадян і державних органів в Україні, такі як: Конституція як Основний Закон держави і суспільства, інші законодавчі акти верховних органів і уряду, а також постанови місцевих структур влади. Зокрема, для учителів, батьків і учнів на документи такі як: Закон України "Про освіту" (1996), Закон України "Про загальну середню освіту" (1999) та інші.

Актуальність даної теми на наш погляд полягає в тому, що на сучасному етапі кожний педагог, а особливо вчителі технологій потребують негайного підвищення рівня своєї правової культури з метою правомірної участі у розбудові демократичного суспільства.

Саме сьогодні, коли розбудовується демократична держава необхідно мати такий факел, який висвітлює людині дорогу до мети, де одним із найактуальніших завдань сучасної освіти і виховання в Україні є створення умов для формування людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком для розкриття її творчих можливостей. Це може забезпечити система правової освіти, що має одну із провідних ідей підготовку молоді до активної участі в житті демократичного суспільства і формування основної її ланки – правової культури [1]. Тому в Академії особливу увагу приділяємо формуванню правової культури учасникам навчального процесу, а саме вчителям технологій, що дає їм змогу адекватно орієнтуватися у різних правових ситуаціях, дотримуватися правомірної поведінки. Безпосередньо проблеми правової культури досліджували такі вчені, насамперед учені-юристи: О.В.Аграновська, Г.І.Балюк, Н.А.Бура, В.В.Головченко, О.А.Зоренко, В.І.Камінська,В.В. Копейчиков, М.М.Кейзеров, О.М.Костенко, В.В. Лемак, О.А.Лукашева, О.А.Менюк, В.П.Сальников, А.П.Семітко, Р.А.Сербин, С.Р.Станік, В.В.Чернєй, Л.С.Явич.

Проблеми правової культури досліджували і західні вчені, зокрема Е.Бланкенберг, Д.Блек, П.Вормолд, Дж.Джонсон, К.Хострап, М.Лауренс, М.Фрідман, Г.Шейберг.

Сучасне розуміння поняття «правова культура» обґрунтовується в теорії держави і права. Так, академік Академії правових наук України, доктор юридичних наук, професор В.В. Копєйчиков визначив, що правова культура – це система правових цінностей, що відповідають рівню досягнутого суспільством правового прогресу і відображають у правовій формі стан свободи особи, інші найважливіші соціальні цінності [6].

Теоретик права, доктор юридичних наук, професор В.В. Лемак стверджує, що правова культура за своїм змістом виступає свого роду юридичним багатством, яке виражається в досягнутому рівні регулятивних властивостей права, нагромаджених правових цінностей, тих особливостей права, юридичної техніки, котрі належать до духовної культури, до правового прогресу. З метою створення належних умов для набуття громадянами правових знань, а також забезпечення їх конституційного права знати свої права і обов'язки, Указом Президента України від 18 жовтня 2001 р. № 992/2001 затверджено Національну Програму правової освіти населення України.

Формування мети статті та завдань. Аналіз різноманітних аспектів окресленої теми засвідчує, що, незважаючи на наявний науковий доробок у дослідженні правової культури, залишається недостатньо розробленою низка проблем: відсутня чітка визначеність змісту правової культури; недостатньо розкрита сутність регулятивного потенціалу правової культури та проблеми між формально задекларованими завданнями і вимогами системи післядипломної педагогічної освіти щодо підвищення правової компетентності і правової культури учителів і відсутністю теоретичного обґрунтування і результатів реалізації педагогічних умов розвитку правової компетентності і правової культури вчителів технологій. Оновлення змісту правової підготовки вчителів технологій в системі підвищення кваліфікації покликане зняти протиріччя між потребою суспільства в професійно (в тому числі, правовому полі) компетентних вчителів технологій і недостатньою розробленістю цього питання в педагогічній теорії і практиці.

Таким чином ми сприяємо виявленню основних підходів до аналізу сутності правової культури та створенню необхідних умов для реалізації педагогічних умов розвитку правової компетентності вчителів технологій в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу статті. Як відомо, що з формуванням правовою свідомістю нерозривно пов'язано формування такого феномену, як правова культура, що є складовою духовного багатства суспільства. Категорія «правова культура» є однією з якісних характеристик правової системи країни, яка посідає надзвичайно важливе місце в загальній теорії права. Але існують певні складнощі щодо визначення цього поняття. Така ситуація пояснюється, зокрема, тим, що ні у філософії, ні в інших суспільних науках немає однозначного підходу до розуміння феномену культури на сьогодні існує понад 250 її дефініцій [7].

У цілому в науці сформувалися три основні підходи до цього поняття:

1. антропологічний, згідно з яким культура – це сукупність усіх благ, створених людиною;

трудовій діяльності дошкільника також підпорядковуються певній меті. Тобто мета діяльності є складовим елементом в структурі самостійності особистості.

До структури самостійності, як складові компоненти, входять також знання та уміння дитини. Про це свідчать дослідження В.Ф.Ізотової, яка довела, що спільними умовами виховання самостійності у дітей в різних видах праці є:

формування трудових навичок;

формування уміння сприймати мету праці, визначену дорослим, а пізніше визначати її самостійно;

формування суспільних мотивів діяльності;

формування бажання і навички досягати сприйняту (чи визначену самостійно) мету.

Остання позиція підкреслює значення вольового компоненту в структурі самостійності.

Важливе місце у розвитку самостійності належить мотивації діяльності. Я.З.Неверович експериментально довела, що теоретичні знання, не поєднані з практикою (практичними трудовими діями) не можуть породжувати мотиви особистої трудової діяльності дитини.

В дослідженні В.У.Кузьменко "Вплив самостійності дошкільників на становлення їх взаємостосунків з однолітками" зазначається, що самостійну поведінку можна характеризувати певним рівнем сформованості ініціативності (вмінням з власного бажання прагнути до мети і досягати її), незалежності (вмінням своїми силами, без сторонньої допомоги, реалізувати діяльність), критичності (вмінням адекватно і мотивовано оцінити результат діяльності своєї і товаришів)".

В роботі „Розвиток індивідуальності дитини 3 – 7 років" вчена зазначає, що важливим у розвитку самостійності дитини є період 3-х років. „Я сам" у цей період є прагненням і здатністю на самостійну, власну дію та рішення" [6]. В.У.Кузьменко в своєму дослідженні також відзначає, що існують значні розходження в проявах самостійності дітей. В межах можливостей своєї нервової системи кожна дитина добирає реальні для досягнення цілі, використовує доречні засоби, найбільш зручні види діяльності. Наприклад, флегматична дитина віддає перевагу спокійним видам діяльності, які не потребують фізичної активності, рухливості, а холерична дитина із задоволенням вкладає залишки енергії в рухові дії.

Вчена виокремлює три рівня самостійності дошкільників, кожний з яких характеризується специфічними особливостями. Тільки 35% старших дошкільників виявляють стійку тенденцію до несамостійної поведінки в різних видах і умовах діяльності, а 50% - проявляють схильність до нестабільної самостійності, яка змінюється в залежності від виду і умов діяльності і лише 15% здатні до стійкої самостійної поведінки (за дослідженнями В. Кузьменко). Без спеціального виховного впливу, введення мотивів соціальної значущості і соціального схвалення діяльності, тенденція дітей до самостійності розвивається недостатньо швидко і не має стабільності.

Напрацювання В.У. Кузьменко є значимими для нас у сенсі обґрунтування для вихователів єдиних вимог щодо застосування продуктивних видів діяльностей для розвитку самостійності в умовах дошкільного закладу.

психологічного аналізу процесів навчання і гри Б.Г.Ананьєв приходить висновку, що основними формами діяльності індивіда є пізнання (всесвітньо-історичний процес цілеспрямованого і узагальненого відображення людьми об'єктивних законів природи, суспільства і свідомості) і спілкування [1]. Гра ж, за словами Б.Г.Ананьєва, - результат розвитку більш загальних основних форм її діяльності – пізнання і спілкування. В роботах Б.Г.Ананьєва (здійснена спроба) і в роботі В.І Тютюнник (більш переконливо) присутня ідея про переважальне значення у психічному розвитку дитини не гри, а праці ("улюбленого заняття").

Психологія розглядає самостійність, як якість особистості, що формується протягом усього життя. Та найдоцільнішим є формування даної якості з раннього віку. Практика свідчить, якщо така якість не була сформована в дитинстві, то процес формування і розвитку її в більш старшому віці буде більш складним. Саме тому, формування самостійності слід починати саме в дошкільному віці.

Та в психології існує й інший підхід до розгляду самостійності, а саме – як до способу діяльності. В той же час дослідники, що розглядають самостійність як спосіб діяльності, вкладають в це поняття різний зміст: одні виділяють самостійність розумову, яка знаходиться в прямій залежності від рівня розвитку мисленнєвих дій (П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, Н.О.Менчинська). Інші пов'язують цю якість з рівнем знань та умінь особистості, необхідних для виконання певної діяльності (Т.А.Алмазова, Ф.В.Ізотова, Л.О.Порембська). Треті розкривали залежність самостійності від системи стосунків особистості з оточуючим світом (В.К.Котирло, О.Л.Кононко, Ю.В.Янотовська). Ми розглядаємо самостійність як специфічну якість особистості, що формується і розвивається з дошкільного дитинства. [4]

Дослідження психологів О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, О.В.Запорожця, О.О.Веденова, Г.С.Суровцевої, В.К.Котирло, довели, що саме в дошкільному віці у дитини, в різних видах діяльності, відбувається перехід від мимовільних до довільних дій. Довільні дії завжди засновані на вольовому зусиллі. Без них не може бути і самостійності. Тобто вольові зусилля є одним із структурних компонентів самостійності. Дослідники підкреслюють, що мотивами вольових дій для дитини виступають не лише органічні потреби, але і моральні правила. Мотивами самостійних дій дитини – природна активність дитини, прагнення до самоствердження, бажання отримати позитивну оцінку дорослих та однолітків, тощо. Як зовнішня, так і внутрішня мотивація самостійності виникає під впливом дорослого. Внутрішня регулюється моральними правилами та нормами, засвоєними дітьми під його впливом. Зовнішня забезпечується системою стимулів: від матеріальних (подарунок, приз, інше) до моральних (любов, вдячність, прихильність). [4]

С.Л.Рубінштейн вказував, що емоції та воля виконують регулюючу функцію в процесі праці. Оскільки в дошкільному віці роль емоцій в організації діяльності та життя дитини надзвичайно важливі, їх необхідно враховувати і віднести до компонентів структури самостійності.

О.В.Киричук вказує, що у трудовій діяльності проявляється сутність людини. Сама діяльність існує як дія, або ланцюжок дій. Виконання дій полягає у використанні певної системи рухів, яка залежить від мети діяльності, властивостей предмета, на який дія спрямована і умов дії. Самостійні дії в

2. соціологічний, за яким культуру слід сприймати як сукупність усіх духовних цінностей;

3. найширший, філософський, згідно з яким культура – це певний історичний рівень розвитку суспільства, творчих сил та здібностей особистості [7, 8].

Всі ці підходи певною мірою використовуються правовою наукою.

Правова культура особистості нерозривно пов'язана з правовою культурою суспільства. Рівень правової культури особистості зовні виражається у правомірній поведінці і навіть виробленні її стилю. загальний рівень знань та об'єктивне ставлення суспільства до права; сукупність правових знань у вигляді норм, переконань і установок, створюваних в процесі життєдіяльності і регламентуючих правила взаємодії особистості, соціальної, етнічної, професійної групи, суспільства, держави і оформлених у вигляді законодавчих актів [5].

Проявляється рівень правової культури в праці, спілкуванні та під час взаємодії. Правова освіченість є необхідною складовою частиною правової культури і передумовою успішної життєдіяльності. Особливу увагу в Академії ми приділяємо формуванню правової культури педагогів, окремо виділяємо вчителів технологій, яка відбувається як на теоретичному так і на практичному рівнях, як у курсовий так і у міжкурсовий періоди. Ефективною формою проведення лекційних та практичних занять у курсовий період виправдала себе система творчих завдань, а саме:

- Проведення моніторингу та анкетування з питань знання статей конвенції про права дитини, сімейного праву та інших нормативно-правових документів;

- Коочинг або тренінг по відпрацюванню ситуацій, пов'язаних з дотриманням прав та обов'язків підростаючого покоління;

- Навчання дією або семінарів-практикумів ("Особливості виховання правової культури в учнів навчальних закладів", "Сприяння розвитку творчої особистості" та ін.);

- Проект – консультація ("Дорослішай на здоров'я", "Чого в учнів більше: прав або обов'язків? " та ін.);

- Сценаріїв та свят батьківських днів вихідного дня або загальних зборів ("Відповідальність батьків за виховання дітей", "Виховання дітей в сучасній Європі" та ін.);

- Творчих проектів за участю батьків та учасників навчально-виховного процесу "Що значить любити свою дитину? ", "Яке сімейне дозвілля актуальне і як його організувати? " та ін.).

Такі творчі завдання вчителі технологій виконують індивідуально, в парах і в мікрогрупах на основі вивчення відповідної методичної літератури, про ведення власних моніторингових досліджень на основі опитувань педагогів, батьків, учнів. Розроблені творчі проекти і реферати захищаються під час проведення підсумкової конференції, апробуються в ході проведення педагогічної та методичної практик для вчителів технології з урахуванням конкретних завдань навчальної групи. Для якісного проведення практики розробляється робоча програма, яка затверджується ректором Академії. Під час проведення практики використовуються різні практичні форми роботи, що дають можливість створити творчий продукт, який відповідає темі та меті відповідної практичної діяльності.

Ефективність формування правової культури вчителів технології в системі підвищення кваліфікації забезпечується наступними умовами:

- орієнтацією процесу формування правової культури вчителів технології на забезпечення правового характеру освітніх відносин в загальноосвітньому закладі;
- включенням в освітній процес мотиваційних методик, концентруючи потреби вчителів технології у формуванні своєї правової культури;
- знанням вчителів технології свого правового статусу та правового статусу колег по освітнім правовим відносинам;
- його вмінням реалізовувати і захищати свої права та інтереси, а також поважати і захищати права та інтереси контр-суб'єкта цих відносин;
- інтеграцією теоретичного освоєння парадигм правової культури та практики реалізації організаційних форм і методів правової поведінки в конкретних освітніх ситуаціях [7, 13].

Для реалізації умов формування правової культури вчителів технологій у системі підвищення кваліфікації в Академії розроблено та впроваджується тематичний спецкурс "Правова культура". На даному спецкурсі залежно від характеристик правової діяльності правій культурі особи приділяється особлива увага, як на теоретичному і практичному, в тому числі професійному рівні відповідно до функціоналу вчителів технологій так і на продуктивному та репродуктивному рівнях.

У змісті тематичного спецкурсу для вчителів технологій правова культура особистості розкривається через:

- наявність правових знань, правової інформації. Інформованість була і залишається важливим каналом формування юридично зрілої особистості (інтелектуальний зріз);
- перетворення накопиченої інформації і правових знань у правові переконання, звички правомірної поведінки (емоційно-психологічний зріз);
- готовність діяти, керуючись цими правовими знаннями і правовими переконаннями, тобто надходити правомірно – відповідно до закону: використовувати свої права, виконувати обов'язки, дотримуватися заборони, а також вміти відстоювати свої права в разі їх порушення (поведінковий зріз).

Завдання, які отримують вчителі технологій на тематичному спецкурсі "Правова культура" формулюються з урахуванням індивідуальних схильностей і орієнтовані на практичну реалізацію отриманих теоретичних знань при реалізації інтересів вчителів технологій, що навчаються правовими засобами. В якості прикладів можна навести такі завдання, які отримують учасники навчального процесу під час проведення практичних занять та педагогічної практики:

- Організація діяльності творчої групи фахівців для надання правової допомоги учням та батькам з питань формування правої культури;
- Створення нормативно – правової та інформаційної бази для працівників навчальних закладів;
- Організація діяльності теоретичного семінару з питань формування правової культури: рекомендації та пропозиції (для педагогів, батьків, старшокласників);
- Модернізація неперервної освіти вчителів технологій правовими засобами у міжатестаційний період і т.д.

онтогенезу. Вчений приходить висновку, що виникнення у дітей 3-4 року життя потреби у самостійній трудовій діяльності ("Я сам!") притаманне для всіх народів і епох, і може слугувати доказом того, що це психологічне новоутворення виникає за силою закону. Лінія доведень цього положення має наступний вигляд: генезис дитячої праці показав, що упродовж дуже тривалого часового інтервалу – біля 10 млн. років тому – діти включались у трудову діяльність з раннього дитинства, оскільки це була одна із необхідних умов їх виживання. Крім того, праця була доступною як за фізичними так і психічними можливостями. За глибокими переконаннями вченого праця не могла не відкластися у спадковій інформації, оскільки все це співпало у часі з процесом морфологічного дозрівання всіх систем організму людини. Дану тезу підтверджують і вчені – етнографи: Р.Алта, О.Ф.Базанов, В.Ф.Зуєв, М.Г.Казанський та ін.

На значення праці в житті дитини з позиції виникнення потреби до самостійності неодноразово наголошував Д.Б.Ельконін. Новоутворення "Я сам" і тенденція дитини до участі в житті і діяльності дорослих є, на його переконання, проявом нових, вроджених соціальних за своєю природою, потреб. Такі потреби не можуть бути задоволеними у рольовій грі, чи ігровій діяльності, загалом. Діяльність, яку дитина здійснює у рольовій грі, є самостійною лише у тому випадку, коли здійснюється без допомоги дорослого. Водночас, ця діяльність не дозволяє дитині самостійно здійснити ті предметні дії-уміння, якими вона оволоділа у ранньому дитинстві й інтенсивно оволодіває в дошкільному віці. Гра не дозволяє встановити прямий зв'язок з дорослими – з їхнім життям та працею. Тому протягом дошкільного дитинства зростає інтерес до всього, що має відношення до праці і стосунків дорослих; з'являються умови для виникнення елементарних форм трудової діяльності дітей, в яких може бути реалізована і розвинена їхня самостійність і встановлено більш прямий зв'язок з життям і діяльністю дорослих. [9]

Вплив побутової праці на формування самостійності у дітей вивчала Л.А.Порембська. Вона висунула гіпотезу, згідно з якою прагнення до самостійності виникає і розвивається в залежності від рівня оволодіння дитиною трудовими уміннями, тобто навчання дітей трудовим умінням є вирішальним при формуванні самостійності. Далі, на думку дослідника, прояв самостійності не вичерпується придбанням деякої незалежності від дорослих у повсякденному житті; основне його значення в тому, що завдяки засвоєним трудовим умінням дитина вступає у якісно нові соціальні взаємини; в її свідомості відбуваються глибокі зміни, які сприяють формуванню особистості в цілому. Ми погоджуємось з думкою дослідника про те, що самостійність розвивається в залежності від рівня оволодіння дитиною трудовими уміннями. В той же час працю тому й використовують як засіб виховання, бо дитина сама прагне до неї, навіть без наявності трудових умінь. Потреба в трудовій діяльності виникає через необхідність дитини задовольняти свої потреби та активність.

В сучасній дитячій психології особливе місце відводиться впливу дитячих видів діяльності на становлення і розвиток особистості. Увага психологів та педагогів закцентована на провідному виді діяльності дошкільників – грі. Представляє у цьому контексті думка Б.Г.Ананьєва. За вченим гра виявляється лише засобом розвитку інших видів діяльності, а не основним засобом розвитку дитини, як це зазвичай стверджується. За результатами

підкреслюють, що дошкільний вік є періодом активного формування власне пізнавальної діяльності дитини, її мотиваційного та операційного компонентів. Дитина стає допитливою. Тобто піднімається на нову, якісно вищу сходинку в розвитку пізнавальної потреби, що є внутрішнім джерелом її активності. Для неї властивим є поступовий перехід від поверхового відображення у свідомості окремих розрізнених предметів і явищ до пізнання їх взаємозв'язків, взаємовідношень; від практичних спроб і помилок, через постійне вдосконалення орієнтовних дій сприймання, до мислительних дій. Якщо в переддошкільному віці дитина лише спостерігала за діяльністю, яку виконують дорослі, не усвідомлювала їх значення і функції для себе та оточуючих, то в дошкільному віці ця здатність набуває більшої значимості та усвідомленості щодо включеності в її виконання. Спостереження за працею дорослих, наслідування їх дій у ігровій діяльності розглядаються психологами в якості підготовчих до праці форм діяльності, в яких формується свідомість індивіда.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті полягає у визначенні ролі та значимості різних видів діяльності у формуванні самостійності дошкільників та виділені основних етапів її формування.

Виклад основного матеріалу статті. Розглядаючи роль праці в житті кожної людини, незалежно від того, на якій стадії розвитку вона знаходиться, Б.Г.Ананьєв підкреслює, що кінець трудової діяльності незмінно стає розв'язкою у формі відкритого чи напіввідкритого питання: результат відповідає задуму? Біля витоків досліджень значення дитячої праці для подальшого розвитку особистості дитини стоять дослідження вітчизняних вчених – І. Соколянського та О.Мєщерякова. Головний висновок їх досліджень можна сформулювати наступним чином: навчання трудовим умінням і практична участь дитини в праці є єдиним вірним шляхом формування особистості. О.Мєщеряков звертає увагу на необхідність своєчасного і правильного ставлення дорослого до активності дитини при навчанні її першим трудовим діям.

І.Соколянський та О.Мєщеряков постійно звертали увагу вихователів на необхідність надання дитині самостійності у задоволенні різноманітних потреб з використанням засобів і предметів праці. На їх думку, своєчасне надання дитині можливості діяти самостійно і розумно призводить до формування у неї потреби в такій діяльності.

Д.Б.Ельконін, розглядаючи працю дитини-дошкільника серед продуктивних видів діяльності, посилається на те, що обмеженість матеріалів з психологічного аналізу дитячої праці в дошкільному віці не дозволяє у повному обсязі дати розгорнутий виклад об'єктивного значення різних її форм у становленні й розвитку особистості. Сам процес праці може бути і звичним в тій чи іншій мірі, а в певній частині може бути більш або менш складним, таким, що вимагає певного напруження, докладання зусиль для подолання не лише зовнішніх, а й внутрішніх перепон. Звідси випливає, що праця потребує вольових зусиль і довільної уваги, без яких неможливим є виконання того чи іншого завдання, трудового акту чи процесу. [9]

Б.Г.Ананьєв, Г.Г.Ковальова, В.М.Мясищев вважають, що діяльність є рушійним розвитком здібностей особистості. С.Л.Рубінштейн доводить, що всі психічні процеси виступають в дійсності як сторони праці, гри, учіння.

У дисертаційному дослідженні В.І.Тютюнник здійснена спроба порівняти розвиток трудової діяльності людини за двома лініями – філогенезу та

Формування правосвідомості і правової культури особистості в нашому суспільстві відбувається як стихійно, так і в результаті цілеспрямованої діяльності держави, її органів і установ щодо формування правових знань, поваги до права і закону, соціально-правової активності [8,12].

На своїх лекційних заняттях особливу увага приділяється такому феномену правової культури як презумпція знання закону, що означає припущення (умовність) про знання особою закону, прийняте з метою нормального функціонування всієї правової системи і виступає як неодмінна вимога правової культури. Звідси вчителі технологій роблять відповідний висновок, що кожен громадянин України має бути зацікавлений у формуванні знань з правової культури. Наявність великих юридичних знань у вчителів, а особливо у вчителів технологій ще не говорить про високий рівень правової культури, бо необхідно не тільки знати право, а й проявляти правову активність. Ці та інші питання розглядаються на практичних заняттях та на педагогічних практиках, де під час роботи у малих групах розробляються моделі з актуальних тематик, ідеї яких вчителі технологій доносять до учасників навчального-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів Харківського регіону.

Як ми вважаємо, одним із актуальних питань в цьому плані є можливість звернутися до правової культури особистості. Так, зокрема, існує думка, що "всупереч буденній поданням ні позитивні, ні негативні санкції самі по собі не в змозі забезпечити виконання належного і утримання від забороненого поведінки, бо між поведінкою і санкціонуванням немає механічного зв'язку типу "стимул – реакція". Потрібно мати на увазі відносно автономний характер ціннісно-нормативної сфери особистості, її конкретний зміст, характер засвоєних цінностей, норм, установок і орієнтації, опосередковано різні боки соціальної дійсності, і зокрема її правову сферу. Тому дієвість санкцій залежить як від їх об'єктивного характеру, так і, більшою мірою, від їх суб'єктивного сенс" [9, 11].

Іншими словами дослідження та наша практична діяльність показують, що та чи інша людина не робить протиправних дій більшою мірою не тому, що передбачає відповідне покарання, а саме тому, що сам вважає цей вчинок негідним, небезпечним, що суперечить життєвим принципам, системі цінностей і т.д. В цьому, власне, і виявляється відносно автономний характер ціннісно-нормативної сфери особистості [1,2].

Важливо інше: щоб кожен ясно усвідомлював неприпустимість розкрадання особистого, державного або громадського майна або посягання на особистість іншої людини. Виходить, що правова культура в справі регулювання соціальних відносин і стимуляції правомірної поведінки відіграє значно більшу роль, ніж кількість нормативів, які містяться в нормах права заборон чи суворість покарання за їх порушення [1].

Очевидним стає, що якщо ставити за мету, наприклад, зниження рівня злочинності, неминуче напрошується висновок про необхідність, в першу чергу, підвищення рівня правової культури, прищеплення поваги до соціальних норм і цінностей. Важливо так само відзначити роль правової культури в справі боротьби за суб'єктивні права. Висока правова культура особистості обумовлює нетерпимість до будь-яких порушень законності та правопорядку взагалі, в тому числі, і до порушення суб'єктивних прав громадян [9,10].

Таким чином, правова культура несе на собі не тільки функцію акумулювання і спадкування правових цінностей, а й, через суб'єктивізацію правових цінностей, сама по собі, поряд з нормами права виступає важливим регулятором соціальних відносин. Підтвердженням цього є внесення до головних складових компетентностей педагогічних і науково-педагогічних працівників саме правову компетентність, а це: якість дії працівника, що забезпечує ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань. (Наказ Міністерства освіти і науки України № 665 від 01червня 2013 року).

Висновки. Підводячи підсумки можна наголосити, що за допомогою правильної організації правового виховання, його систематичності, можна досягти стабільного підвищення рівня правової культури як вчителів технологій, так і суспільства в цілому. Гармонійне поєднання усіх форм навчання здатне забезпечити цілісність системи формування правової компетентності сучасного педагога.

Література:

1. Бандурка А.М. Преступность в Украине: причины и противодействие / А.М.Бандурка, Л.М.Давыденко; Нац.ун-т внутренн. дел. – Х., 2003. – 368 с.

2. Головченко В. Правові механізми формування правосвідомості студентів. // Право України. – 2006. – № 4.

3. І. Голосніченко. Правосвідомість і правова культура у розбудові української держави. // Право України. – 2005. – № 4. – ст. 24-25.

4. Горбунова Л. Роль правової освіти в утвердженні верховенства права. // Право України. – 2006. – № 4.

5.Кондрашова Л.В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: Реалии и перспективы / Л.В. Кондрашова .- Кривой Рог. – 2007. – 474 с.

6.Загальна теорія держави і права. За ред. В. В. Копєйчикова. – К.: Юрінком Інтер, 2002. – 485 с.

7. А. Кутиркін. Шляхи розвитку теорії та практики правового виховання населення України. // Право України. – 2008. – № 3. – ст. 122-125.

8. В. Лисогор. Правова культура як елемент механізму реалізації прав і свобод громадян. // Підприємництво, господарство і право. – 2009. – № 5. ст. 19-21.

9. Скакун О. Ф. Теорія держави і права: Підручник. – Харків: Консул. – 2001. – 656 с.

10. Скакун О. Ф. Юридическая деонтология. Учебник. – Х.: 2002. – 504 с.

11. Снігур І. Й. Правова культура в контексті реалізації прав громадян на участь у здійсненні державної влади. // Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ України. – 2005. – № 3. – с. 55-65.

12. Макаренко Л. О. До проблеми формування правової культури в Україні. // Віче. – 2007. – № 18. – ст. 52-53.

4. Горностай П.П. Гендерная социализация и становление гендерной идентичности. Основы теории гендера. / П.П. Горностай - К., 2004. – 535с.

5. Зелинская Т.М. Амбивалентность личности: Теория, диагностика и психокоррекция: учеб. пособ. / Т.М. Зелинская – К.: Каравелла, 2010. – 265 с.

6. Клецина И.С. Гендерная автобиография как метод изучения механизмов гендерной социализации / И.С. Клецина // Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 480 с.

7. Реан А.А. Психология развития человека / под ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРО-ЗНАК, 2006. – 651 с.

8 . Федоришин Г.М. Психология становления личности в родительской семье / Г.М.Федоришин. – Ивано-Франковск: Город НВ, 2006. – 174с.

9. Хьелл Л. Теории личности: Основные положения, исследования и применение. / Л. Хьелл , Д. Зиглер. – СПб., 1997. – 606 с.

10. Целуйко В.М. Вы и ваши дети / В.М. Целуйко. – Ростов на Дону: Феникс, 2004. - 544с.

11. Шапар В.Сучасный толковый психологический словарь / В. Шапар. – Х.: Прапор, 2005. – 640 с.

Психологія

УДК: 159.922.7:37.032-053.4

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти Іванова Вікторія Вікторівна
Мукачівський державний університет (м. Мукачево)

ВПЛИВ ДІЯЛЬНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Аннотация. В статье речь идет о деятельности как важном психологическом новообразовании детей дошкольного возраста. Особое внимание отводится продуктивным видам деятельности, показана роль и значимость их в формировании самостоятельности дошкольника. Систематизированы отдельные элементы самостоятельности, которые описаны в трудах ученых, в определенную структуру и выделены основные этапы ее формирования. Определенна взаимосвязь компонентов самостоятельности.

Ключевые слова: деятельность, продуктивные виды деятельности, самостоятельность, дошкольный возраст.

Annotation. The article refers to the work as an important psychological neoplasms preschool children. Particular attention is given to productive activities, the role and importance in shaping their independence preschoolers. Systemized individual elements of independence, described in the writings of scholars in a structure and highlights the main stages of its formation. Correlation of the components of independence.

Keywords: activities, productive activities, independence, preschool age.

Вступ. Дошкільний вік, як доводять дані фізіології, психології, педагогіки, є сенситивним у розвитку і формуванні особистості. В цьому віці продовжує розвиватись активний інтерес дитини до предметів і явищ навколишнього світу, різних видів діяльності, в тому числі й до трудової. Психологи

Таблица 4

Особенности стиля семейного взаимодействия матерей, которые воспитывают мальчиков дошкольного возраста

№ п/п	Стиль семейного воспитания	Процент
1.	Партнерский стиль	**22,5%**
2.	Жесткий стиль	**10%**
3.	Зависимый стиль	**42,5%**
4.	Доминирующий стиль	**12,5%**
5.	Индифферентный стиль	**12,5%**

По результатам нашего исследования, у матерей преобладающим является зависимый стиль семейного воспитания (табл. 3; 4), который включает следующие особенности: гиперопека, зависимость от семьи, чувство самопожертвования матери, семейные конфликты, раздражительность, чрезмерная строгость, неудовлетворенность ролью домохозяйки, равнодушие мужа, чрезмерное вмешательство в мир ребенка, недифференцированность отношений, несамостоятельность матери.

Итак, можно сделать вывод, что у отцов преобладает жесткий стиль воспитания, который характеризует их ригидные, застывшие, авторитарные тенденции в воспитательном процессе. А матерям, прежде всего, присущий зависимый стиль, характеризующий их пассивную позицию.

Выводы: Гендерные представления детей дошкольного возраста, прежде всего, формируются в семье. Семья может влиять как конструктивно, так и деструктивно на развитие гендерной идентичности личности дошкольника. Важнейшими факторами, влияющими на становление гендерных представлений в условиях семьи, являются стиль семейного воспитания, тип семейного взаимодействия, структура семьи, гендерные роли, которые выполняют родители. Стиль родительского воспитания оказывает существенное влияние на формирование гендерных представлений детей дошкольного возраста. Родители во время воспитательного воздействия на мальчиков, чаще используют жесткий стиль, влияет на формирование агрессивности, эмоциональной нестабильности у мальчиков дошкольного возраста. Матери в процессе общения с девочками дошкольного возраста используют преимущественно зависимый стиль, способствующий развитию неуверенности, нерешительности, тревожности.

Литература:

1. Андреева Т.В. Психология семьи: учеб пособие. / Т.В. Андреева – СПб.: Речь, 2007. - 384 с.

2. Васютинский В.А. Особенности полоролевого самоопределения мальчиков-подростков с неполной семье: автореф. дис. на соискание наук. степени. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология» – К., 1992. – 19 с. [Электронный ресурс] / В.А. Васютинский. – Режим доступа. - http://politicon.iatp.org.ua/mag/sesia2002/vasut02.

3. Говорун Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие / Говорун Т.В., Кикинежди О.Н. – К., 2004. – 308 с.

Педагогіка

УДК 377:37.051.31

викладач кафедри педагогіки психології і методики технологічної освіти Бивалькевич Леонід Мстиславович
Чернігівський національний педагогічний
університет імені Т. Г. Шевченка (м. Чернігів)

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. У роботі запропоновано модель підготовки студентів до організації технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів. Для забезпечення ефективності моделі сформульовано мету та завдання підготовки, визначено комплекс педагогічних умов. Обгрунтовано дидактичні підходи до вибору та застосування системи форм, методів і засобів згідно з етапами підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Розроблено методику їх впровадження у навчальний процес ВНЗ. Окреслено критерії, рівні сформованої готовності майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: модель, організація технічної творчості, інженери-педагоги, учні професійно-технічних навчальних закладів.

Аннотация. В работе предложена модель подготовки студентов к организации технического творчества учащихся профессионально-технических учебных заведений. Для обеспечения эффективности модели сформулированы цель и задачи подготовки, определен комплекс педагогических условий. Обоснованы дидактические подходы к выбору и применению системы форм, методов и средств в соответствии с этапами подготовки будущих инженеров-педагогов. Разработана методика их внедрения в учебный процесс вузов. Определены критерии, уровни сформированной готовности будущих инженеров-педагогов к развитию технического творчества учащихся профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: модель, организация технического творчества, инженеры-педагоги, учащиеся профессионально-технических учебных заведений.

Annotation. The paper presents the model of the students' preparation to organization of technical creativity of pupils at vocational schools. To ensure the effectiveness of the model the goal and objectives of training have been formulated and complex of pedagogical conditions have been identified. Pedagogical approaches to the selection and application of forms, methods and aids according to the stages of future engineers-teachers' training have been grounded. Methodology of their implementation into learning process of higher educational establishments was created. The criteria have been outlined and the formation levels of future engineers-teachers' readiness to technical creativity development of the pupils at vocational schools have been stated.

Keywords: model, organization of technical creativity, engineers, teachers, students of vocational schools.

Вступ. В Україні найбільшої актуальності набуває підготовка кадрового потенціалу, що має високий рівень професійної підготовки та необхідні особисті якості, здатність до самовдосконалення та саморозвитку, спеціалісти із розвиненим креативним мисленням, які уміють конструювати, оцінювати, раціоналізувати навчальний процес. Проте аналіз психолого-педагогічної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду, досвід практичної роботи з організації технічної творчості учнів дозволили виявити суперечності між:

– потребою сучасних освітніх закладів розвивати технічну творчість учнів і неготовністю молодих викладачів адекватно діяти в умовах інноваційного режиму;

– затребованістю професійно-технічних навчальних закладів у кадрах, готових до організації технічної творчості учнів, і відсутністю розроблених педагогічних умов, методичних рекомендацій щодо формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів;

– актуальністю основних напрямків освітньої політики відповідно до положень "Про професійно-технічний навчальний заклад" (1998 р.), "Про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах" (2006 р.), до Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки (2011 р.), наказу МОН № 359 від 23.04.2008 р. "Про затвердження державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій», законів України «Про вищу освіту» (2014 р.), "Про професійно-технічну освіту" (2006 р.), інших нормативно-правових актів Міністерства освіти і науки України і низькою поінформованістю працівників освіти про цілі, задачі, функціонування і розвиток системи професійно-технічної освіти, про створення умов для професійної самореалізації особистості та забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих робітниках, відсутністю у них мотивації до участі в заняттях технічною творчістю.

Вирішення нагальних проблем багато в чому залежить від обраної моделі навчання майбутніх фахівців.

«У сучасних умовах, – наголошує В. Бочарнікова, – представники педагогічної науки ведуть пошук таких моделей навчально-виховного процесу у вищій школі, які б утвердили якісно нові взаємини між його учасниками. Вони повинні спрямовуватися на гуманізацію та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, забезпечувати інтенсивне оволодіння ними необхідного комплексу знань, умінь і навичок, а також гармонійний розвиток особистості майбутнього фахівця, сприяти адаптації його до нових умов життя» [1, с. 3]. Суголосно із таким твердженням думка І. Зимньої, що створення умов для розвитку особистості студента і якості його професійної підготовки – провідна задача модернізації системи професійної освіти [5, с.28].

Творча діяльність школярів і студентів у процесі засвоєння навчальних дисциплін представлена в роботах А. Агеєва, В. Розумовського. Розвитку технічної творчості учнів у сфері загальної та додаткової освіти присвячені праці В. Алексєєва, П. Андріанова, В. Гуріна, Є. Рапацевича, В. Колотилова, Д. Комського, Ю. Столярова, І. Фесик та інших.

Зміст і специфіка технічної творчості студентів педвишів, шляхи та засоби підготовки майбутніх учителів до керівництва творчими об’єднаннями учнів та

Таблица 2

Особенности стиля семейного взаимодействия отцов, которые воспитывают мальчиков дошкольного возраста

№ п/п	Стиль семейного воспитания (отцы, которые воспитывают мальчиков)	Процент
1.	Партнерский стиль	**24,6%**
2.	Жесткий стиль	**48,6%**
3.	Зависимый стиль	**15,9 %**
4.	Индифференный стиль	**7,3 %**

Таким образом, определяющим стилем семейного воспитания среди отцов, воспитывающих мальчиков дошкольного возраста, является жесткий, характеризующий его как личность с авторитарным, ригидным мышлением. Жесткий стиль семейного воспитания оказывает негативное влияние на становление личности дошкольника, поскольку детерминирует формирование агрессивности, эмоциональной неустойчивости у мальчиков дошкольного возраста. Определено, что вторую ранговую позицию занимает партнерский стиль семейного воспитания, способствующий эффективной коммуникации между ребенком и отцом.

Таблица 3

Особенности стиля семейного взаимодействия матерей, которые воспитывают девочек дошкольного возраста

№ п/п	Стиль семейного воспитания	Процент
1.	Партнерский стиль	**12%**
2.	Жесткий стиль	**26,3%**
3.	Зависимый стиль	**34%**
4.	Доминирующий стиль	**22%**
5.	Индифферентный стиль	**5%**

По результатам таблиц 1, 2, 3, 4 индифферентный стиль воспитания занимает последнюю ранговую позицию. В основе этого стиля – пренебрежение, игнорирование, отвержение индивидуальных особенностей ребенка. Родители не интересуются жизнью ребенка и не устанавливают для него никаких ограничений. Этот тип семейного воспитания формирует полонейтральную личность. Как показывают результаты нашего исследования, индифферентный тип присущий родителям, воспитывающим детей противоположного пола (отцы–девочки, матери–мальчики), что свидетельствует о частичном неприятии маскулинных проявлений – матерями, и фемининных – родителями. Полученные результаты свидетельствуют о том, что мы благосклонно относимся к ребенку собственного пола, идентифицируемся с ним, а также – воспринимаем ребенка противоположного пола, идентифицируя его с партнером.

успешно сочетают как традиционно женские, так и традиционно мужские психологические качества [11, с. 22]. Она не противопоставляет в себе мужские и женские характеристики, а гармонично их объединяет.

Кроме указанных типов гендерного поведения, существует четвертый тип – поло-недифференцированный. К нему относятся личности с низкими показателями феминности и маскулинности. Поло-нейтральный отец, или мать являются невнятной моделью для подражания как для сына, так и дочери.

Проанализировав факторы, влияющие на формирование гендерных представлений детей дошкольного возраста, мы можем предположить следующее: на становление гендерных представлений влияет стиль родительского воспитания (жесткий, индифферентный, партнерский). Мы считаем, целесообразным будет представить эмпирическое изучение особенностей стилей семейного взаимодействия родителей, которые воспитывают детей дошкольного возраста.

Исследование проводилось в г. Ивано-Франковске. В исследовании принимали участие 120 человек: 60 матерей и 60 отцов, воспитывающих детей дошкольного возраста. Для изучения особенностей семейного взаимодействия мы выбрали опросник «PARI».

Проанализировав результаты исследования, можно утверждать, что партнерский стиль присущий только 13 % отцам, которые воспитывают девочек, а также 24,6% – отцам, которые воспитывают мальчиков (табл. 2.). Итак, к мальчикам больше применяется демократический стиль взаимодействия. Партнерский стиль взаимодействия способствует развитию конструктивной маскулинности у мальчиков дошкольного возраста. По результатам исследования отцы мальчиков вдвое чаще, чем родители девочек (табл. 1.; 2.) строят партнерские отношения на основе сотрудничества, доверия, взаимопомощи.

Таблица 1

Особенности стиля семейного взаимодействия отцов, которые воспитывают девочек дошкольного возраста

№ п/п	Стиль семейного воспитания (отцы, которые воспитывают мальчиков)	Процент
1.	Партнерский стиль	13%
2.	Жесткий стиль	42,4%
3.	Зависимый стиль	20,2 %
4.	Индифферентный стиль	24,2 %

Неэффективным в развитии гендерной идентичности как мальчиков, так и девочек является жесткий стиль, который включает следующие особенности: раздражительность, неуравновешенность, строгость, уклонение от контакта с ребенком, подавление агрессивности, подавление сексуальности.

студенів розглянуті в роботах А. Плутка, В. Путіліна. Розвитку людини як компетентного і творчого фахівця присвячені дослідження Н. Алексєєва, Є. Бондаревської, В. Горшкової, В. Ізвозчікова, В. Серікова, В. Сластьоніна, А. Тряпіциної, Б. Ананьєва, Т. Кудрявцева, Н. Кузьміної, С. Новосьолова, М. Скаткіна тощо.

Т. Газукою на основі системного, особистісного та діяльнісного підходів була розроблена модель підготовки вчителів трудового навчання до проектної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін, яка являє собою сукупність взаємозв'язаних компонентів, що складаються зі спеціально відібраного змісту, реалізація якого відбувається за відповідно створених умов [2].

Запропонована модель С. Горчинського реалізується за умов врахування психолого-педагогічних та вікових особливостей учнів, центральне місце серед яких посідає комплексне бачення цієї проблеми та обов'язкове дотримання низки педагогічних умов: наявність педагогічного управління даним процесом, продуктивна співпраця вчителя, учнів та їх батьків, спрямування учнів на розвиток здібностей, розвиток творчого ставлення до навчально-трудової діяльності тощо [3]. Дослідник Г. Джевага розробив модель розвитку творчих здібностей теоретично обґрунтовано на основі діяльнісного підходу, який полягає в залученні учнів до творчої діяльності, що забезпечує формування вмінь "бачення" проблеми, її вирішення та проведення відповідного дослідження, планування своєї діяльності, виховання самостійності та розвиток творчих здібностей школярів [4]. Згідно з розробленою моделлю О. Пискун, художньо-конструкторська підготовка розглядається як відкрита динамічна педагогічна система, головними елементами якої є: 1) суб'єкти освітнього процесу – студент як його центр і викладач; 2) їх взаємодія (навчальний діалог), що відбувається у формі творчої співпраці, змістом якої є навчально-творча художньо-конструкторська діяльність; 3) спеціально організоване освітнє середовище, до складу якого входять: а) інформаційне наповнення навчального процесу, б) різноманітні засоби навчання і просторово-матеріальні чинники, в) організаційні форми, г) методи і прийоми навчання, а також д) особистість викладача; 4) матеріалізовані і духовні продукти, що народжуються в процесі навчально-творчої взаємодії; 5) результат підготовки – художньо-конструкторська компетентність [6].

Роботи вищеназваних дослідників закладають основу підготовки майбутнього інженера-педагога до організації технічної творчості учнів ПТНЗ, визначають комплекс необхідних знань, умінь і навичок. Водночас умови розвитку професійних якостей організатора технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів у майбутніх інженерів-педагогів залишилися практично поза полем зору педагогів та методистів.

Таким чином, можна констатувати, що накопичений значний досвід з підготовки майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності. Разом з тим питання підвищення її ефективності на даний момент є недостатньо вивченими.

Формулювання мети статті та завдань. Мета дослідження – на основі аналізу наукової літератури, визначених педагогічних умов, компонентів підготовки розглянути модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів, яка являє собою сукупність взаємозв'язаних елементів, що складаються зі спеціально відібраного змісту, реалізація якого відбувається за відповідно

створених педагогічних умов.

Виклад основного матеріалу статті. Запропонована модель (рис. 1) теоретично обгрунтована і складається з трьох структурних блоків, що є складовими елементами підготовки майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів.

1. Мотиваційний блок, що включає мету, завдання підготовки, спрямованих на формування і професійну підготовку майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Мотиваційний блок характеризує замовлення суспільства на підготовку кваліфікованих інженерів-педагогів, здатних до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів, мету і завдання підготовки. Замовлення суспільства містить вимоги держави та суспільства до формування у студентів професійної компетентності, яка дозволяє, в подальшій діяльності правильно організовувати і розвивати потяг до технічної творчості у учнів ПТНЗ. Це визначає мету і завдання освітнього процесу.

Мета – формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів. Постановка мети процесу дозволяє визначити завдання – сформувати систему знань, необхідних для розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів; особистісні і професійні якостей майбутніх інженерів-педагогів; узагальнити і систематизувати досвід з технічної творчості педагогів-новаторів; розвинути уміння з технічної творчості майбутніх інженерів-педагогів та методичні уміння розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів.

2. Змістово-діяльнісний блок – це система знань щодо професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів, включає в себе зміст, етапи підготовки (діагностико-мотиваційний, активно-розвивальний, оцінювально-результативний), форми, методи і засоби, що забезпечують успішне становлення, розкривають зміст майбутньої професійної діяльності, систему професійних умінь та навичок творчої діяльності майбутнього спеціаліста. Цей блок виявляє специфіку змісту професійної підготовки, побудованої з урахуванням комплексу принципів, що становлять основу діяльності майбутнього інженера-педагога у процесі професійної підготовки. Модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів передбачає використання широкого спектру методів, засобів і форм організації навчання, але не тільки відомі у навчальному процесі а й інноваційні, які розроблені і застосовуються в процесі навчання на сьогодні (навчальні сайти, електронні бази даних, електронні бібліотеки, комп'ютерні навчальні програми, електронні енциклопедії, книги тощо). Змістово-діяльнісний блок досліджуваної моделі виконує функцію предметно-пізнавальної діяльності майбутнього інженера-педагога, засобів практичної діяльності і управління творчим розвитком.

сыновей. Негативной тенденцией в воспитании является гиперопека, которую проявляют родители, особенно к мальчикам. И. Кон считает, что нужно воспитывать матерей так «чтобы они не применяли чрезмерную опеку к своим сыновьям» [1, с. 248]. По мнению Т. Андреевой, отец должен избегать таких ошибок: эмоциональной отстраненности и родительского авторитаризма, которые имеют одинаковые последствия [1, с. 239]. Поэтому, авторитарный отец подавляет сына, это не его вина, а проблема. «Слабый сын нужен ему для самоутверждения, а сильный рано или поздно уйдет от него» [6].

В семьях, где отец отсутствует, основные мужские черты у сыновей формируются медленнее, и мальчики менее агрессивны, но более зависимы. Отсутствие отца до 4- х летнего возраста влияет на становление полоролевой ориентации сильнее, чем в более позднем возрасте [7]. Р. Кэмпбелл считает, «что в добрых отцов вырастают мужественные мальчики, в то время как в черствых, гипермаскулинных - феминнные» [1, с. 244]. Несмотря на разнообразное количество теорий и мнений о роли отца в формировании личности ребенка, общим в них является то, что значение папы является определяющим, особенно в ранние и дошкольные годы.

Психологам хорошо известны ситуации патернальной депривации (ситуации «лишения отца», где отец присутствует физически, но в воспитательном процессе не участвует). В таких семьях, конечно, наблюдается инверсия ролей - строгий авторитет зачастую представляет мать. В результате доминирования матери и отчуждения отца нарушается положительная идентификация ребенка с родительскими моделями [8, с. 32].

Важным аспектом в формировании гендерных представлений является тип гендерных ролей, которые присущи их родителям. *Гендерные роли* – совокупность норм, содержащих обобщенную информацию о свойствах, присущих каждому полу. Гендерная роль формирует у дошкольника характеристики, которые присущи женщине или мужчине. «Маскулинность и феминнность – это система свойств личности, которые традиционно считаются мужскими или женскими. Это такие особенности человека (прежде всего психологические), которые определяют соответствие собственному психологическому полу, гендерно - ролевым нормам и стереотипам, типичным для мужчин и женщин формам поведения, стилям жизни, способам самореализации, выбора соответствующих ценностей, установок и т.п.» [6]. Типичные характеристики маскулинности и феминнности являются общественными нормами или стереотипами. Дети дошкольного возраста направлены на то, чтобы их поведение соответствовало собственным представлениям о поле в соответствии с гендерными стереотипами, формирующими эти представления. По мнению О. Вейнингера, женщин, у которых «маскулинность является нулевой, и мужчин, феминнность которых равна нулю, в действительности не существует, а вместо этого в каждом человеке есть определенный процент маскулинности и феминнности» [2]. Андрогинность рассматривает К. Юнг. Он обращает внимание на возможность одновременного сосуществования в психике как маскулинных, так и феминнных качеств. В его теории «мужская сущность представлена архетипом Анимуса, который является значением и воплощением интеллекта, а женская – архетипом Анима, являющимся архетипом жизни и олицетворением эмоциональной сферы» [6, с. 28]. *Андрогиния* (от лат. Andros - мужской и gynes - женский) – понятие для обозначения людей, которые

Женщина (мать) является для ребенка главным объектом для первичной идентификации в доэдиповом периоде. Поскольку все дети, как девочки, так и мальчики, сначала отождествляют себя с матерью, оставаясь рядом с матерью, они усваивают более понятны семейные роли, а не мужские роли [9].

Ряд отечественных исследователей, в частности А. Захаров, Т. Архиереева, отмечают, что авторитарная и доминирующая мать имеет негативное влияние на формирование гендерной идентичности мальчика. Мальчик принимает отца во всех случаях, кроме тех, когда мать авторитарная. Как отмечают исследователи, доминантная мать формирует робость, зависимость и беспомощность.

Следует отметить, что *в формировании гендерной идентичности дошкольника большое значение имеет родительская и материнская идентичность*, то есть, те содержательные характеристики, которые ее наполняют (любовь, забота, чуткость, нежность, решительность и т.п.). Идентификация с родителем осложняется в том случае, когда у них неразвита или деформирована собственная гендерная идентичность. И наоборот, если гендерная идентичность отца или матери развита, то идентификация осуществляется эффективнее.

Сочетание женщиной профессиональной и семейной ролей сказывается на ее духовных возможностях. С одной стороны, профессиональная деятельность расширяет круг контактов женщины, способствует обогащению его личности, стимулирует ее духовность, повышает интерес к социальной информации. С другой стороны, значительный круг обязанностей в домашнем хозяйстве и уход за детьми в сочетании с профессиональной деятельностью существенно ограничивают социальную активность женщины [5, с. 7].

Зарубежные и отечественные психологи (Д. Виткин, И. Кон, А. Кононко, Ф. Парсонс, Н. Чодороу и др.), подчеркивают значительную роль отца в становлении личности ребенка. Определяющее значение личности отца состоит, прежде всего, в том, что для сына он является эталоном мужчины. По А. Адлеру, роль отца заключается в формировании у ребенка социального интереса, идеальный отец относится к своим детям как к равноправным, и активно участвует рядом с матерью в их воспитании. Образцы поведения отца формируют моральный облик, способы поведения мальчика. От отца он перенимает мужские черты. Если отец выражает свое недовольство агрессивно, то его сын будет пытаться поступать подобным образом. Если отец скрывает свое раздражение под маской молчания, сын будет считать это нормой мужского поведения [8, с. 28]. Как отмечает Т. Зелинская, независимо от половой принадлежности, ребенок идентифицируется на ранних этапах развития именно с матерью. Функция отца – помочь осуществить разрыв между матерью и сыном. Этот разрыв является жизненно необходимым, поскольку слишком нежная и одновременно властная материнская любовь делает мальчика эмоционально зависимым от нее. Такое отделение, хотя и болезненное, однако по существу важное для взросления [5].

Итак, хороший, любящий, заботливый отец, с уважением относится к представительницам женского пола, формирует чувство защищенности у собственных детей, а также выступает позитивной моделью для подражания и имеет существенное влияние в формировании гендерной идентичности мальчика дошкольного возраста. Как отмечает И. Кон, пассивные, отстраненные родители мало влияют на формирование мужских черт у своих

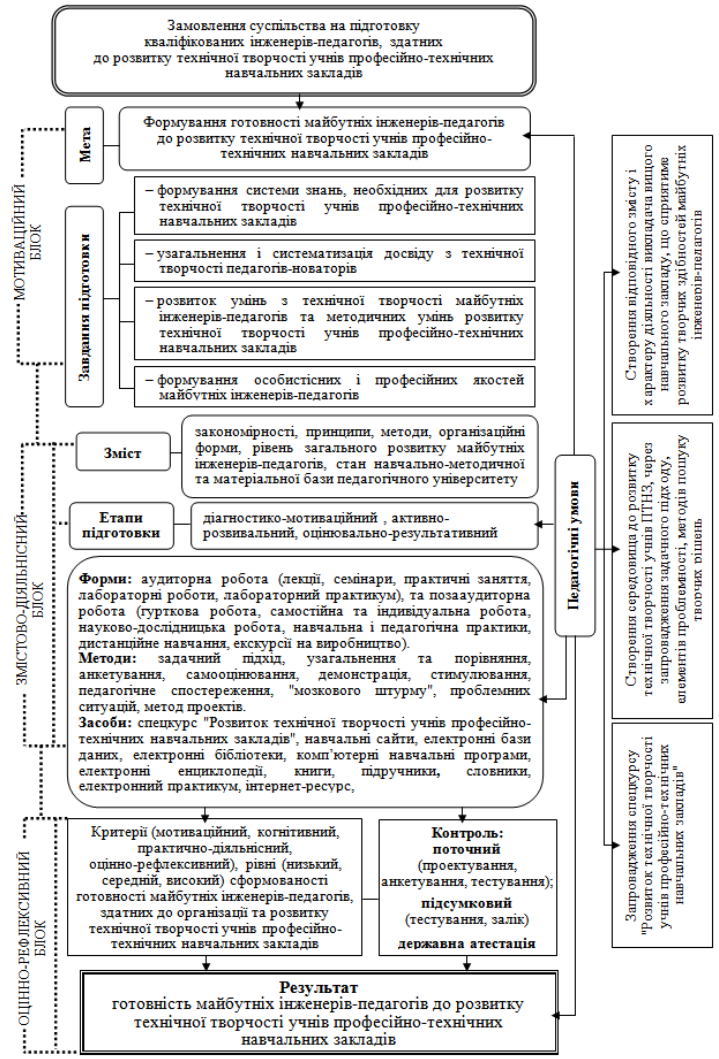


Рис. 1. модель підготовки майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів

На підставі проведеного нами аналізу системи професійно-технічної освіти виявлено такі педагогічні умови, необхідні для прояву та розвитку творчих здібностей: творення відповідного змісту і характеру діяльності

викладача вищого навчального закладу, що сприятиме розвитку творчих здібностей майбутніх інженерів-педагогів; створення середовища до розвитку технічної творчості учнів ПТНЗ, через запровадження задачного підходу, елементів проблемності, методів пошуку творчих рішень; запровадження спецкурсу "Розвиток технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів", що допомагає сформувати майбутнього фахівця як творчу індивідуальність, яка володіла б сучасними технологіями в техніці, професійно-технічною майстерністю та необхідним потенціалом інженерно-конструкторських знань, умінь і навичок, що забезпечать успішне викладання та розвиток технічної творчості учнів ПТНЗ.

Матеріал навчально-методичного спецкурсу розрахований на студентів технологічних факультетів вищих навчальних закладів, фахівців у сфері професійної освіти та методологічних засад професійної підготовки.

Мета курсу: сформувати професійну компетентність майбутніх інженерів-педагогів освітньої галузі "Технології", та підготувати до розвитку технічної творчості учнів ПТНЗ.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання:

– формування обсягу знань про поняття "задатки", "здібності", "творчість", "творчі діти", "пізнавальний інтерес", "технічна творчість", "матеріально-технічна база", етапи технічної творчості особливості їх навчання, форми, методи планування, та способи координації процесу планування;

– формування уміння організувати пошукову-конструкторську діяльність учнів, уміння планувати діяльність гурткової роботи, уміння комплектувати необхідну матеріально-технічну базу для роботи гуртка;

– формувати уміння вирішувати творчі задачі;

– практичне застосування інноваційних технологій навчання в технічній творчості;

– спрямувати студентів на здобуття та апробацію ключових когнітивних та практичних компетентностей, які входять у склад готовності до розвитку технічної творчості учнів ПТНЗ, в умовах, які моделюють майбутню професійну діяльність під час проходження педагогічної практики;

– сформувати вміння до винахідництва, розвитку креативності, прогнозування нових способів рішення задач в технічній творчості і процесах, та набувати вміння аналізу проблемних ситуацій та нестандартного мислення по їх вирішенню;

– розвинути здібності, потенціал до технічної творчості в умовах, які моделюються майбутньою професійною діяльністю, прийняття індивідуальних та колективних рішень;

– отримати здібності до розвитку власних здібностей пізнавальної та практичної діяльності стосовно технічної творчості.

Реалізація поставлених завдань передбачає застосування проблемних лекцій та практичних занять, дискусій, завдань дослідницького характеру, моделювання педагогічних ситуацій та вирішення педагогічних завдань, винахідницьких задач.

Програма курсу розрахована на 36 години, з них 10 годин лекційних, 10 годин практичних, 16 годин відводиться на самостійну роботу студентів, підготовку і здачу практичних робіт.

3. Оцінно-рефлексивний блок визначає рівень розвитку оцінки та самооцінки, розуміння відповідальності за результати своєї педагогічної

последствия - дошкольник растет несамостоятельным, нерешительным, робким и часто в детских коллективах такого ребенка игнорируют и не замечают.

Психоанализ объясняет женскую гиперопеку (безусловное выполнение всех прихотей ребенка) компенсаторным материнским поведением, которое является переадресацией чувства вины, что мать чувствует, из-за невыполнения определенных обязанностей перед семьей. Если мать мало играет, общается с ребенком, она часто использует рационализацию для оправдания своего образа жизни, и все свое свободное время она проводит с ребенком [3, с. 261].

Жесткий стиль (авторитарный, «жестокое обращение к ребенку», «чрезмерная требовательность», «авторитарная гиперсоциализация», «сильная волевая мать»). Стоит отметить, что не только неполная семья деформирует гендерные представления ребенка, но и авторитарное воспитание является не менее опасным. Насилие в семье приводит к многочисленным деформациям в гендерном развитии детей. Лишение любви и заботы, внимания и постоянный контроль, упреки, насилие формируют агрессивно настроенную, апатичную, неуверенную в себе личность. «Если в семье, где царит муштра, действуют авторитарные методы воспитания, при которых чувство вины укореняется в сознание ребенка путем наказания, когда его заставляют быть образцом, то развитие ребенка осуществляется по навязчивому типу» [5, с. 42]. Такой ребенок пытается соответствовать образцовому поведению, стремится к совершенству. Используют этот стиль родители, которые, возможно, тоже воспитывались авторитарными личностями или имеют определенные психические расстройства, страдающие алкоголизмом, наркоманией.

Индифферентный стиль (игнорирующий, «неприятие, эмоциональное отторжение», «ребенок–обуза для матери»). В основе индифферентного воспитания лежит пренебрежение ребенком, отвержение индивидуальных особенностей, отсутствие заинтересованности его жизнью. Родители не проявляют заинтересованности в воспитании собственных детей, не ограничивают их. Родители закрыты для взаимного общения с детьми, они заинтересованы только собственными проблемами. Сочетание этих критериев особенно негативно влияет на психику ребенка, поскольку дошкольник не имеет уверенности, защищенности в жизни. Той любви, которой лишили его родители, малышу будет не хватать всю жизнь, и ребенок будет искать ее в других людях. Очень хорошо, если эти люди будут хорошими и авторитетными. В обратном случае ребенок может склоняться разрушительному типу поведения.

Роль родителей у формировании полоролевой идентичности является определяющей, поскольку они являются главными и взаимодополняющими образцами для подражания. Удачно о родительской любви пишет Э. Фромм в своей работе «Искусство любви»: «Материнская любовь безусловна, потому что мать выносила и родила ребенка и тем самим реализовала свою потребность, тогда как любовь отца обусловлена, ее надо завоевать, то есть соответствовать определенным критериям, соблюдать установленные традиции» [8, с. 5]. Однако есть реальные случаи, когда эта концепция не подтверждается, поскольку и материнская, и отцовская любовь выражается индивидуально и зависит от многих факторов (нет двух одинаковых матерей, так как нет двух одинаковых отцов).

Механизмом становления гендерных представлений у дошкольников является *идентификация*, благодаря которой ребенок подражает ролевую модель отца или матери.

На значение механизма идентификации в процессе семейной социализации дошкольника указывают И. Кон , Л. Попова , Н. Обозов и многие другие. Поскольку «распределение, иерархизованость половых ролей ребенок впервые познает в семье, идентифицируясь с полотипичным взрослым, в зрелом возрасте он их воспроизводит, следуя гендерным образцам родительской семьи, соблюдая сложившиеся представления о гендере [3, с. 31]. Современные исследователи И. Каган и Б. Массен считают, что мальчик отождествляет себя с отцом, а девочка с матерью, если родители компетентные, сильные и заботятся о своих детях. Важным здесь является эмоциональная и интимная связь между отцом и ребенком.

Как отмечает Я. Коломенский, взрослые, окружающие ребенка, являются моделью полоспецифического поведения и источником информации о половой роли. Итак, согласно с этим положением, ребенок идентифицирует себя с соответствующей своему полу гендерной моделью, являющейся для него образцом полового поведения, благодаря которой формируются эталоны мужчины или женщины. Идентификация может быть как эффективной, так и деструктивной. Это зависит от таких факторов, как эмоциональная связь между ребенком и родителями, стиль семейного воспитания, гендерная идентификация самих родителей, наличие гендерных моделей (полная или неполная семья), включенность родителей в семейное воспитание.

Неопровержимым фактором, который участвует в формировании гендерных представлений детей дошкольного возраста, является стиль семейного воспитания. Несмотря на большое количество классификаций стилей семейного воспитания в психологической литературе, мы попытались их объединить и классифицировать по *типам*: партнерский, зависимый, жесткий, индиферентный.

Партнерский стиль (демократический, авторитетный, кооперация). Родители принимают растущую автономию детей. Они открыты к общению с ребенком, прислушиваются к его мыслям и пожеланиям в разумных пределах. Положительным является то, что ребенок, который растет в такой семье, пользуется авторитетом среди сверстников в детском коллективе, стремится в любых видах деятельности занимать лидерские позиции, уверен в себе и имеет хорошие успехи в учебе. «Оптимально, если родители ограничивают автономию ребенка и постепенно, но целенаправленно, прививают соответствующие ценности, стараясь при этом не нивелировать детское любопытство, инициативу и чувство уверенности в себе. Чтобы овладеть этим искусством, родители должны сбалансировать степень контроля и теплоты» [10, с. 269].

Зависимый стиль (гиперопека, «кумир семьи», симбиоз, «отношения для двоих», «ребенок, заменяет мужа»). Негативным фактором в воспитании ребенка является тенденция к гиперопеке, которая характеризуется «любовью к ребенку, решением проблем преимущественно родителями» [3, с. 145]. Родители, которые так поступают, в большинстве случаев имеют повышенный уровень тревожности и различные страхи. Они постоянно испытывают чувство, что с ребенком должно что-то случиться. Хотя гиперопека и основывается якобы на любви, однако такой тип общения имеет вредные

діяльності та подальше її переосмислення, спираючись на критерії сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів. Щоб перевірити рівень сформованості та становлення особистісно-професійних якостей, використовуються різні види контролю – поточний, підсумковий. Поточний контроль передбачає перевірку якості засвоєння знань впродовж семестру, що проводиться у письмовій та усній формі під час виконання практичних завдань індивідуального та групового характеру.

Підсумковий контроль здійснюється у вигляді заліку, що передбачає облік проходження ряду залікових одиниць для встановлення рівня сформованості ключових когнітивних та практичних компонентів готовності майбутніх інженерів-педагогів освітньої галузі "Технології" та підготовку студентів до розвитку технічної творчості учнів ПТНЗ – мотиваційної, когнітивної, рефлексивної, діагностичної, прогностичної, конструктивної, організаційної, комунікативної, технологічної, коригуючої, дослідницької.

Коригування навчальної діяльності студентів проходить із врахуванням якісних показників та критеріїв рівня сформованості означеної компетентності. Це дозволяє керувати процесом набуття необхідних знань та вмінь у ході навчання.

Оцінно-рефлексивний блок досліджуваної моделі включає результат нашого дослідження, тобто готовність майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів. У нашій моделі структуру готовності майбутнього інженера-педагога до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів розглядаємо як сукупність мотиваційного, когнітивного, практично-діяльнісного і оцінно-рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою.

Висновки. У процесі роботи нами була вивчена практика підготовки інженерів-педагогів освітньої галузі "Технології" сучасної вищої школи; розглянуто особливості підготовки майбутніх інженерів-педагогів до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів; виявлено шляхи її удосконалення; розроблена і запропонована модель, що сприятиме формуванню особистісної готовності студентів вищого навчального закладу до розвитку технічної творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів; визначено комплекс педагогічних умов, що забезпечують процес формування особистісної готовності майбутніх педагогів. Перспективами для подальших розвідок є вивчення нетрадиційних підходів на основі ускладнення навчальних завдань для формування творчих здібностей студентів, пропозиції щодо довишівського досвіду творчої діяльності, унормованість та узгодження кількості, відведених для занять із освоєння практичного змісту технічної творчості.

Література:

1. Бочарнікова В. М. Стимулююча функція контролю знань, умінь і навичок студентів вищої школи: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Віра Миколаївна Бочарнікова; Черкаський державний університет імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 1999. – 22 с.

2. Газука Т.А. Підготовка майбутнього вчителя трудового навчання до проектної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. А. Газука; Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів, 2010. – 21 с.

3. Горчинський С. В. Методика формування інтересу до трудового навчання в учнів основної школи: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. В. Горчинський; Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів, 2008. – 20 с.

4. Джевага Г. В. Розвиток творчих здібностей учнів основної школи у процесі сільськогосподарського дослідництва: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г. В. Джевага; Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів, 2011. – 20 с.

5. Зимняя И. А. Педагогическая психология [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

6. Пискун О. М. Дидактичні засади художньо-конструкторської підготовки майбутнього вчителя трудового навчання: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Пискун; Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів, 2009. – 20 с.

Педагогіка

УДК 378.016:001.89:621.3(043.3)

головний спеціаліст сектору доуніверситетської освіти
Вихор Віктор Григорович
Міністерство освіти і науки України (м. Київ)

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ

Аннотация. В статье обоснованы критерии, показатели оценки готовности будущих учителей к управлению учебной деятельностью учащихся общеобразовательных учебных заведений. Подготовка студентов к управлению учебной деятельностью может быть оценена в пределах трехкомпонентной структуры: мотивационного, содержательного и оценочного компонентов.

Ключевые слова: критерий, показатель, компонент, управление, учебная деятельность.

Annotation. The criteria of performance evaluation of future teachers in the management of educational activities of secondary schools. students are given in the article. Preparing students for management training activities students can be evalueted within the three-component structure: motivational, contextual and evaluative components.

Keywords: criterion, index, component, management, training activity.

Актуальність проблеми. За останні роки все ширше надається увага провідним спеціалістами та науковцями в сфері освіти актуалізації управлінської діяльності вчителя. Підвищились і доповнились вимоги до професійно-педагогічних умінь вчителя. Для ефективного управління якістю навчання сучасний учитель повинен володіти різними методами діагностики, вміти оперативно регулювати і коригувати хід процесу навчання відповідно до результатів діагностики, планувати і прогнозувати навчальну діяльність.

Сучасна підготовка майбутніх вчителів не дає повноцінних знань про процес управління, достатніх умінь необхідних при управлінні якістю

Вступление. На сегодняшнем этапе развития общества наблюдается рост интереса к вопросам гендера, но несмотря на это, можно отметить, что вопрос гендерной социализации в условиях семьи поднимается очень редко. Гендерная социализация в условиях семьи является чрезвычайно важной в формировании личности дошкольника. Именно дошкольный период является сензитивным в усвоении моделей полоролевого поведения и формировании гендерных представлений.

Поскольку гендерная социализация начинается, прежде всего, в семье, то особенности семейного воспитания оказывают значительное влияние на формирование гендерных представлений детей дошкольного возраста. По нашему мнению, данный вопрос на сегодня недостаточно раскрыт и изучен. Анализ литературы по обозначенной проблематике дает возможность нам утверждать, что теоретический анализ роли семейного воспитания в становлении личности дошкольника представлен на достаточном уровне. Однако недостаточно раскрытым и обоснованным остается вопрос формирования гендерных представлений детей дошкольного возраста в условиях семейного воспитания.

Формулирование цели и задач статьи. По результатам теоретического и экспериментального исследований обосновать особенности семейного воспитания и раскрыть роль семьи в формировании гендерных представлений детей дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Важность этой проблемы обусловлена тем, что первичная гендерная социализация происходит в условиях семьи. П. Горностай считает, «если опыт родительских гендерных ролей ограничен или недостаточен (например, в неполной семье или когда ребенок воспитывается без родителей, это приводит к пробелам в гендерном развитии личности ребенка» [4, с. 147]. Следует отметить, что эффективно осуществляется гендерная идентификация только в условиях полной семьи, где царит атмосфера спокойствия и взаимной любви между родителями и детьми. Однако, даже в полных семьях существуют проблемы, негативно влияющие на формирование гендерной идентичности дошкольника. Либеральный или авторитарный стиль воспитания ребенка, отсутствие эмоциональной близости с родителями, жестокое или индифферентное отношение влияют на развитие деформаций в гендерном развитии ребенка.

В дошкольном возрасте гендерные представления детей являются важной составляющей гендерной идентичности.

Гендерные представления – компонент гендерной идентичности, первичные знания, определяющие обобщенный образ маскулинности, феминности, андрогинности, которые формируются в процессе гендерной социализации. В дошкольном возрасте представления о поле становятся интенсивными, поскольку именно в этот период происходит усвоение моделей поло-ролевого поведения. Гендерные представления формируются в процессе гендерной социализации, взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками.

Гендерная социализация – процесс вхождения ребенка в «мир половых ролей» и овладение определенными схемами, образцами поведения. Иными словами, происходит идентификация индивида с определенной ролевой моделью. В процессе гендерной социализации формируются соответствующие гендерные представления, каким должен быть мальчик или девочка.

4. „Авесто“. Тарихий-адабий едгорлык / [пер. А. Макам-Тарджимаси]. – Т.: Шар-матбаа концерни, 2001. – 514 с.

5. Авеста в русских переводах (1861-1996) / [сост., общ. ред. и примеч. И.В. Рака]. – СПб.: Журнал „Нева“-РХГИ, 1997. – 147 с.

6. Антология педагогической мысли Азербайджанской ССР / [сост. А.А. Агаев]. – М.: Педагогика, 1989. – 592 с.

7. Заратустра. Учение огня. Гаты и молитвы. – М.: Эксмо, 2008. – 200 с.

8. Зороастрийские тексты / [пер. О.М. Чунаковой]. – С. Петербург: „Лесной сад“, 1998. – 386 с.

9. Джаббаров И. Античные отошкада в Тупрак-кала / И. Джаббаров // Узбекистан. – 1999. – №2. – С. 15-22.

Психология

УДК: 37.018.11.04-04-055(477)

доктор философских наук, профессор,
декан философского факультета Гоян Игорь Николаевич
Прикарпатский национальный университет
имени В. Стефаника (г. Ивано-Франковск);
ассистент кафедры общей и экспериментальной психологии
философского факультета Малкович Мирослава Михайловна
Прикарпатский национальный университет
имени В. Стефаника (г. Ивано-Франковск)

ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЕГО РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрыты психологические особенности семейного воспитания детей дошкольного возраста. Проанализирована роль отца и матери в формировании гендерных представлений дошкольников. Раскрыта сущность понятий «стиль семейного воспитания», «гендерные представления», «гендерная социализация». Проведен анализ влияния родительского воспитания на формирование гендерных представлений детей дошкольного возраста. Приведены результаты эмпирического исследования особенностей семейного взаимодействия у родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: гендерные представления, гендерная социализация, стиль семейного воспитания, маскулинность, феминность, андрогинность, половая - недифференцированность.

Annotation. The article deals with the psychological characteristics of family education of preschool children. The role of fathers and mothers in shaping gender perceptions preschoolers. The essence of concepts: style family education, gender representation, gender socialization. The analysis of the impact of parental education on the formation of gender perceptions of preschool children. The results of an empirical study of the characteristics of family interaction to parents with children under school age.

Keywords: gender representation, gender socialization, style, family education, masculinity, femininity, androhinnist, sex – nedyferentsiyovanist.

навчання. Психолого-педагогічний, методичний, предметний блоки підготовки майбутніх учителів майже не розкривають закономірностей процесу управління.

До останнього часу педагогіка та педагогічна психологія свідомо спиралися лише на специфічні закономірності навчання і виховання, загальні ж закономірності процесу управління застосовувалися в сліпу, несвідомо. В даний час є реальна можливість при аналізі та організації навчання використовувати загальну теорію управління. Більш того, використання цієї теорії в традиційно-педагогічній сфері виявляється, як і в багатьох інших областях, об’єктивною необхідністю, що диктується ходом науково-технічного прогресу.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у обґрунтуванні критеріїв та визначенні показників оцінювання готовності майбутніх учителів до управління навчальною діяльністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу статті. За останні роки все ширше надається увага провідним спеціалістами та науковцями в сфері освіти актуалізації управлінської діяльності вчителя. Підвищились і доповнились вимоги до професійно-педагогічних умінь вчителя. Для ефективного управління якістю навчання сучасний учитель повинен володіти різними методами діагностики, вміти оперативно регулювати і коригувати хід процесу навчання відповідно до результатів діагностики, планувати і прогнозувати навчальну діяльність.

Сучасна підготовка майбутніх вчителів не дає повноцінних знань про процес управління, достатніх умінь необхідних при управлінні якістю навчання. Психолого-педагогічний, методичний, предметний блоки підготовки майбутніх учителів майже не розкривають закономірностей процесу управління.

До останнього часу педагогіка та педагогічна психологія свідомо спиралися лише на специфічні закономірності навчання і виховання, загальні ж закономірності процесу управління застосовувалися в сліпу, несвідомо. В даний час є реальна можливість при аналізі та організації навчання використовувати загальну теорію управління. Більш того, використання цієї теорії в традиційно-педагогічній сфері виявляється, як і в багатьох інших областях, об’єктивною необхідністю, що диктується ходом науково-технічного прогресу.

Значний внесок у розробку теорії управління загальноосвітнім навчальним закладом, організації роботи освітньої установи, системи планування і контролю її діяльності, обґрунтуванні форм і методів керівництва педагогічним колективом зробили Л.Г. Білий, С.В. Бутівщенко, Г.Г. Габдуллин, А.В. Камеліна, Л.М. Капченко, В.С. Кукушин, С.В. Пєхарєва, М.М. Поташник, В.С. Сунцов, Т.І. Шамової; роботи П.Р. Вишневського, Т.М. Давиденко, Л.І. Даниленко, В.С. Лазарєва, В.П. Панасюк, Ж.О. Сенчук, П.І. Третьякова присвячені управлінню інноваційними процесами в освітніх установах.

У роботах В.П. Беспалька, Ю.В. Васильєва, Л.М. Забродської, Ю.А. Конаржевського, Ю.М. Кулюткіна, О.М. Онаць, М.А. Пригодія, В.М. Радченка, А.В. Свєтлорусової, В.А. Якуніна досить широко розглядається педагогічне управління.

Окремі аспекти управлінської діяльності вчителя розглядаються в роботах О.М. Ельбрехта, В.Н. Зайцева, Н.В. Кузьміної, В.Г. Максимова, В.Р. Михальської, Г.А. Полякова, В.І. Пліска, Н.Ф. Тализіної.

Як показав аналіз, на сьогодні накопичено достатній науковий фонд, що характеризує управління якістю навчання. Разом з тим, залишаються недостатньо розробленими теорія і практика підготовки майбутніх вчителів до управління навчальною діяльністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів, що дало нам можливість виявити таку суперечність: між потребою шкільної практики у вчителях, підготовлених до управління начальною діяльністю учнів, і недостатньою розробленістю теорії і практики організації і забезпечення цього процесу.

Аналіз змісту підготовки майбутніх учителів до управління навчальною діяльністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів у сучасних умовах навчання дозволяє обґрунтувати відповідні критерії її оцінювання у студентів які навчаються в педагогічному вищому навчальному закладі.

При визначенні критеріїв оцінювання рівня підготовки майбутніх учителів фізики до управління навчальною діяльністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів необхідно врахувати її сутнісними характеристиками та керуватись положеннями критеріального підходу (критерії повинні фіксувати дієвий стан суб'єкта, нести інформацію про самостійний характер діяльності, про мотиви і відносини до її виконання).

В.А. Адольф та І.Ю. Степанова виділяють наступні критерії готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності [1]:

1. Розуміння соціальної ролі та функцій учителя в сучасному суспільстві.
2. Наявність суспільно значущих мотивів вибору професії вчителя та педагогічного ідеалу.
3. Глибина оволодіння поняттями професійної честі, професійного обов'язку, почуття належності до спільноти вчителів і гордості за свою професію.
4. Прагнення та високий професійний рівень оволодіння: психолого-педагогічними знаннями; спеціальними знаннями; професійними вміннями та навичками.
5. Наявність потреби в педагогічному спілкуванні з дітьми, рівень культури спілкування, розвитку реальних форм вияву даної потреби.
6. Ступінь володіння активними формами і видами виховної діяльності і практичної участі в ній.
7. Наявність і динаміка особистісних професійно значущих якостей: вимогливості, педагогічної гідності, компетентності, професійної відповідальності.
8. Ступінь прояву та рівень практичного володіння системоутворюючою функцією педагогічної праці – організаторської.
9. Наявність і динаміка потреби в професійній самоосвіті та самовихованні.

А.К. Маркова стан мотиваційної та операційної сфери професіоналізму представляє у вигляді груп критеріїв [3]:

– об'єктивні критерії (наскільки людина відповідає вимогам професії, вносить відчутний внесок у соціальну практику);

– суб'єктивні критерії (наскільки професія відповідає вимогам людини, її мотивів, уподобань, наскільки людина задоволена працею в професії. У праці

(вправи, завдання, узагальнення, самоосвіта). До них належать – застосування військової зброї, верхову їзду, боротьбу, читання віршів і співання релігійних гімнів, гру на музичних інструментах, ораторство, малювання, оформлення столу, зустріч гостей, гра в шахи й нарди, готування напоїв, служба в отошкаді, і багато інших візитів і зустрічей. Повторення й закріплення отриманих знань здійснювали шляхом спілкування (бесіди), аналізували рівень виконаного практичного завдання;

4) самоосвіта. Частини „Авести" – „Гохі" і „Яшти" вивчали напам′ять у якості самоосвіти, особлива увага під час читання приділялась вимові, розвиткові усної мови. Тих, кого навчали з метою постановки й удосконалення голосового й звукового апарату, самостійно вивчали „кіроат" та ораторське мистецтво в спеціальних приміщеннях, що забезпечувало коливання, звучання голосу, побудованих з урахуванням правил акустики в каплицях. Певні розділи „Авести" жерці зберігали в таємниці. Те, що частини „Авести", священної книги зороастризма, збереглися до наших днів, заслуга тих, хто вчив напам′ять і зберігав у пам′яті ці частини. Це підтверджується й самою „Авестою": „Ставута ми визнаємо й шануємо, які суть закони Первинного Буття, згадувані, втілювані, промовляємі, виконувані, підтримувані, практиковані, виконувані в поклонінні, що втілюють своєю волею Перетворений Світ" [5, Ясна 55 від 6].

Це бачення можна розглядати як свідчення про форми самоосвіти в процесі початкової освіти. Не викликає сумнівів, що погляди й думки зороастрійців про виховання й освіту молоді, їхні методи, поради й настанови мають сьогодні стати прикладом для наслідування й застосування в сучасній безперервній освіті.

Висновки. Таким чином, виховання й навчання в Стародавньому Ірані на основі авестійських текстів та дидактичної літератури тієї епохи дають підстави зробити висновок, що проблема підготовки молоді до наступного життя (виховання патріотизму, духовності, моральності, релігійності, правдивості, поваги до знань, усвідомлення необхідності самоосвіти та ін.) була однією із головних у суспільстві. Провідну роль у цьому відігравали стародавні зороастрійські храми (отошкади), що були водночас, культурно-просвітницькими центрами, школами та бібліотеками, зберігачами та поглиблювачами давніх традицій передньоазійських народів. Заслуговує на увагу й методика навчально-виховного процесу в отошкадах, яка поєднала в собі словесні, наочні й практичні методи, а також спрямування кожного до самоосвіти.

Дана проблема багатогранна й не вичерпується існуючими на сьогоднішній день працями. Перспективними в її подальшому розвитку вважаємо: 1) виявлення спільних освітньо виховних традицій у слов′янських та іранських народів у стародавні часи; 2) дослідження особливостей трудового виховання хлопчиків у Стародавньому Ірані; 3) вивчення основ початкової музичної освіти в зороастрійських отошкадах.

Література:

1. Абдуллаев К. Особенности воспитания и образования у зороастрийцев / Кобилжон Абдуллаев // Узбекистан. – 2010. – №6. – С. 38-45.

2. Авеста. Избранные гимны / [пер. с авестийского И.М. Стеблина-Каменского]. – Душанбе: Ирфон, 1990. – 448 с.

3. Авеста. Хордэ Авеста (Младшая Авеста); подготовка авестийского текста, перевод и комм. М.В. Чистякова. – СПб: Знак, 2000. – 362 с.

Як ми спостерігаємо, в зороастрійській релігії стародавнього Ірану щиро вірили в силу знань і вважали, що колись в житті суспільства переможуть і ствердяться наука та мудрість. „Авеста“ й інші „Настанови“ свідчать про те, що стародавні іранці не лише турбувалися про народження здорового покоління, приділяли значну увагу його фізичному вихованню ще в дитячому віці, а й намагалися його привчити до науки й ремесел, бути духовно чистим і володіти високими моральними якостями: „Пошли мені, о вогню, сину Ахури Мазди, швидке благополуччя, швидкий захист, швидкі здобутки життя, велике благополуччя, великий захист, великі здобутки життя, мудрість, святість, гнучкість язика й мови, для душі пошли розум великий, величний, стійкий. А після відважність мужів, твердість ніг, неустанність, швидке пробудження, жвавість, неголодне потомство, напрям у пахоті, головування на зборах, міцну статуру, вправність, звільнення від непотрібних пут, гарне міркування, що призведе до розквіту дім мій, моє село, моє місто, мою країну та управління країною [5, Ясна 52 від 4-5].

Іранці також приділяли значну увагу патріотичному, моральному, розумовому, фізичному, статевому, трудовому вихованню та підприємництву, намагалися сформувати в юнаків такі якості, як правдивість, доброта, людинолюбство: „Юнака, який несе людям добро, говорить правду, вірує в бога, праведного, виступає стражем Аші, ми поважаємо“ [8, с. 234]. Тобто, в „Авесті“ ураховувався не лише вік поважної людини, а й певні її особистісні якості.

Іранська традиція в давні часи породила такі форми виховання, яких майже не знала історія людства, в тому рахунку виховання беззаперечного підпорядкування та обмеження бажань у зороастрійців в "Авесті" або система навчання в Гунда-Шапурській академії. Це підтверджує той факт, що до семирічного віку дитині дозволялося все, ніяких обмежень не існувало, але після закінчення цього строку дитина мало право ослухатися лише три рази, на четвертий раз її чекала страта. Така жорстокість була зворотним боком ідеї чистоти, викладеної в "Авесті". Дитина, яка нездатна засвоїти з трьох разів вимогу коритися, вважалася неповноцінною, "нечистою", а все нечисте вважалося породженням Зла и повинно було бути "очищеним" через матеріальне знищення або пройти через вогонь.

Обов′язковими галузями початкової освіти вважалися: читання та письмо, рахунок і наука про зірки (арифметика, астрономія), військові вправності, релігія, музика. Стародавні іранці застосовували наступні методи навчання:

1) метод усного викладу матеріалу. Тексти „Авести“ й настанови викладалися харбедами й дастурами усно по пам′яті. Жанри викладу текстів: легенда, сказання, порада, настанова, пісня. Давалися спеціальні завдання для закріплення отриманих знань. Був обов′язковим „повторний“ спів (два рази в день), виразне читання, розповідь напам′ять патронів, бандів, зандів (розділів, параграфів) відповідей на питання по текстам „Авести“;

2) наочні методи. Зокрема, у викладанні рахунку (арифметики) наочним обладдям виступали барсамові палички, в навчанні астрономії – показ і спостереження за небесними тілами, у вивченні мистецтва наочністю виступали музичні інструменти, твори мистецтва, архітектурні споруди, наскельні малюнки тощо;

3) практичні методи. З метою закріплення отриманих знань, словесних і наочних методів у процесі навчання застосовувалися й практичні методи

вчителя суб’єктивним критерієм професіоналізму може бути стійка професійно-педагогічна спрямованість, розуміння значущості професії, її ціннісних орієнтацій, сукупність необхідних професійно-психологічних якостей особистості, позитивне ставлення до себе як професіонала, відсутність особистісних деформацій);

– процесуальні критерії (професійні знання та вміння, прийоми, техніки, технології, а також особисті психічні якості: педагогічне мислення, педагогічна емпатія, терпимість до несхожості іншої людини);

– нормативні критерії (чи засвоїла людина норми, правила, еталони професії і чи вміє відтворювати високі еталони професії на рівні майстерності);

– індивідуально-варіативні критерії (чи прагне людина до індивідуалізації своєї праці, самореалізувати в ній свої особисті потреби, проявити у праці свою самобутність, розвивати себе засобами професії);

– критерії наявного рівня (чи досягла людина сьогодні досить високого рівня професіоналізму. У праці вчителя важливо визначити вже сформований рівень професійно необхідних якостей, умінь, знань);

– прогностичні критерії (чи має і чи шукає людина перспективи зростання, зону свого найближчого професійного розвитку);

– критерії професійної навченості (чи готова людина до прийняття професійного досвіду інших людей чи проявляє професійну відкритість);

– критерії творчості (чи прагне людина вийти за межі своєї професії, перетворити її досвід, збагатити професію своїм особистим творчим внеском);

– критерії професійної прихильності (чи вміє людина дотримуватися честі і гідності професії, бачити її специфічний неповторний внесок у суспільство);

– критерії якісні та кількісні.

К.І. Муратова та І.В. Федоров обґрунтували ознаки, що притаманні критеріям – об’єктивність, однозначність, адекватність, валідність, нейтральність у відношенні до явищ і процесів, що аналізуються. При проведенні психолого-педагогічних досліджень рекомендується використовувати не один критерій, а група критеріїв – результативних і процесуальних, об’єктивних і суб’єктивних, якісних і кількісних, внутрішніх і зовнішніх, інтегральних та диференціальних, експертних і саморефлексівних [6].

Психологічними показниками професіоналізму в межах мотиваційної сфери майбутнього фахівця є [3]:

– професійний світогляд;

– професійні цілі;

– розробка сценарію власного професійного життя;

– позитивна динаміка мотиваційної сфери (поява нових мотивів, цілей, "вичерпування" нових змістів в професії, зміна їх ієрархії, інтеграція довготривалих і короткочасних мотивів і цілей в цілісне самопрогнозування);

– розуміння значущості професії;

– визнання себе як професіоналу, прагнення до професійного зростання, мотивація до різних видів підвищення кваліфікації (позиція Я-професіонал);

– професійні цінності, ідеали, менталітети;

– професійні мотиви (не тільки зовнішні – інтерес до заробітку, але й внутрішні – прагнення до самореалізації), наявність реально діючих мотивів;

– володіння етичними нормами в професії;

– індивідуальність як самобутність професійного світогляду, системи оцінок, відносин;

– задоволеність працею як усвідомлення відповідності свого рівня домагань, вимогам професії, що досягаються.

До психологічних показників операційної сфери належать:

– професійне мислення;

– знання про працю;

– самокомпенсації суб'єктом праці одних недостатньо розвинених або деформованих здібностей та якостей іншими;

– професійні та психологічні дії, способи, прийоми, вміння, навички, техніки, технології;

– володіння кількома видами діяльності, спілкування в рамках професії, вільний, легкий перехід від одних до інших;

– професійна самосвідомість, образ професіонала;

– способи професійної діяльності в мінливих і в особливих, екстремальних ситуаціях;

– індивідуальний стиль професійної діяльності, спілкування в рамках професії;

– нові способи професійної діяльності, творчість та інновації в професійній праці.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів до управління навчальною діяльністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів може бути оцінена у межах трикомпонентної структури: мотиваційного, змістового та оціночного компонентів, за наступними критеріями:

1. Мотиваційний компонент – ступінь і частота прояву мотивів і прагнень як властивостей особистості, який включає в себе наступні критерії та показники:

Сформованість провідних мотивів (мотиви вибору професії вчителя, змістоутворюючі мотиви управлінської діяльності по відношенню до дітей тощо).

Управлінська спрямованість (емоційна задоволеність від роботи вчителя в умовах управління навчальною діяльністю учнів, інтерес до неї, схильність займатися нею, незважаючи на труднощі, вибір образу ідеального вчителя-керівника, виражений в особистісно-значущих якостях, уявленнях про свій подальший професійний шлях – професійні найближчі й перспективні плани).

Сформованість ціннісного ставлення до роботи вчителя (відношення до цілей і завдань навчально-виховного процесу в умовах управління навчанням та суб'єктами навчального процесу).

2. Змістовий компонент – повнота системи психолого-педагогічних, спеціальних і методичних знань галузі управління навчальним процесом, повнота системи управлінських умінь, її глибина, логічність, цілісність і правильність, який знаходить відображення в наступних критеріях та показниках:

Сформованість управлінських знань (система засвоєних знань про управління навчальною діяльністю учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу);

Сформованість управлінських умінь (прийняття і вміння використовувати прийоми вирішення начальних завдань в умовах управління навчальною діяльністю учнів).

Активність в застосуванні управлінських знань та умінь (частота використання управлінських знань та умінь).

Ахури Мазди і всього світлого світу, який за міфами з'явився як плід сумнівів Зірвана. Йому протистоїть Опента Манью – Святий дух; схильність людини до зла проявляється в першу чергу через гординю). Дитину, яка досягла семилітнього віку одягали в спеціальний одяг зі святими ознаками. Вважалося, що семилітня дитина вже в змозі відрізняти гарне від поганого, тому на неї накладалися певні обов'язки.

Про особливу увагу до виховання дітей в Стародавньому Ірані свідчать наступні слова: „ О, Ахуро Маздо! Ти дух свій утілив у різному, розум дав і в тіло вдягнув життя. Діяння й навчання створив, щоб кожен міг обрати собі шлях відповідно природі своїй" [4, с. 111-112]. Або знаходимо інші рядки: „Виховання повинно вважатися головною опорою життя. Кожного молодого треба виховувати так, щоб він спочатку перейняв гарну манеру поведінки, читання, а потім письмо й досяг найвищого рівня"[4, с. 113].

Підсумком початкової освіти зороастрійців у стародавні часи під дахом отошкади вважалося досконале оволодіння сімома видами мистецтв. До таких належали: читання, письмо, стрільба з лука, верхова їзда, релігійні канони, кіроат (читання з особливою виразністю) і спів. письмо й рахунок були найнижчою ланкою освіти. У якості найвищого рівня початкової освіти розглядалися ораторство й красномовність. Воїти (оратори) займали значніше становище в суспільстві, ніж писарі й каліграфи. Людей, які досконало володіли лише читанням і письмом прирівнювали до ремісників. Ораторам же іноді вдавалося зробити кар'єру жерців чи навіть очільників зороастрійської релігії.

Для стародавніх іранців передбачалося трудове й фізичне виховання, фізичне й трудове загартування (навіть у жорстокому смислі цього слова), основною метою яких була військово-патріотична підготовка молодого покоління до захисту батьківщини й праці. Хлопчиків навчали боротьбі, догляду за худобою (конями, биками, коровами, вівцями, козами тощо), вмінню користуватися понад 50 видами зброї, верховій їзді і 32 видам ремесел. Даний факт свідчить про спадковість і неперервність родинної та початкової освіти, що мали особливе значення для становлення й удосконалення моральності юнаків [1, с. 42].

Заслуговує уваги й точне визначення часу для засвоєння знань, виконання домашнього завдання та спочинку в системі зороастрійської освіти: „Він повинен отримувати знання на початку й у кінці дня, на початку й кінці ночі має бути сповненим розуму, нарешті, досягнути такого рівня, щоб прославляти богів, промовляти на їхню честь щирі слова і таким чином підвищувати свої знання. Він має гарно відпочити в середині дня й ночі, після цього віддатися вивченню нових знань, щоб засвоїти всю спадщину мудреців минулого" [4, Вендидот, Фаргард 45].

Кожний хлопець, котрий отримав початкову освіту, повинен був скласти присягу. Цікавою та змістовною здається нам присяга учня, що міститься в „Авесті": „Із таким початком я прийду, прославляючи вас, о Мазда, з діяннями добрих помислів з Ашою. Коли я буду вільно володіти своєю нагородою, то я, зростаючи в силі, буду в палкому порив'янні до Щедрого" [5, Ясна 50, від 9]. Або інший приклад: „Я твердий у виконанні добрих справ і в розкаянні відвертаюся від усіх своїх гріхів. Я збережу чистоту своїх діянь, світо зберігаючи шість якостей своєї душі: силу думки, силу слова, силу справи, розсудливість, розум і мудрість [6, с. 48].

кітобдори (хранителі книг), авестознавці, мудреці (мобеди) нокіли та рові (епічні виконавці). В отошкадах проводилися обряди-випробування (сідрапуші): кожному зороастрійцю по досягненню повноліття урочисто вручали пояс із бавовняних ниток (72 нитки, що відповідали кількості розділів „Ясни“) і він його тричі обгортав навколо стану. Мобілізація молоді в армію, побудова каналів, організація різних свят також було пов′язано з отошкадами. Тут вирішувалися різноманітні суспільно-політичні й просвітницькі питання. Отошкади мали право давати поради правителям, впливаючи на внутрішню та зовнішню політику країни.

Отошкади будували на пагорбах із сирої та обпаленої цегли з метою збереження від різних природних катаклізм. Храми в першу чергу будувалися в таких стародавніх містах, як Термез, Балх, Мерв, Механ, Хутталіян, Язд, Сеїстан та ін. найкраще збереглися отошкади в містах Кома (Індія) та Ісфахан (Іран). У наші дні продовжує активно діяти найбільша й найгарніша отошкада в місті Язді. Академіком А. Аскаровим була віднайдена відносно недавно залишки стародавньої отошкади Сурхандар′ї, яка за розмірами не поступалася яздівській [9, с. 18].

У школах при отошкадах, які складали основу освітньої системи зороастрійців, поряд із книгами світського спрямування зберігали й використовували пізніші копії Авести. Пізніше „Авесту“ та інші книги освітньо-виховного значення систематизують і перекладуть на Пехлеві та в багатьох екземплярах розповсюдять на території всієї країни. У багатьох місцях „Авести“ йде мова про перевагу освічених людей, які вміють читати й тлумачити прочитане: „Хаома дає незрівнянних дітей тим, хто народжує, і праведне потомство. Хаома жалує славу й мудрість тим, хто вивчає наски (киги) 1. Це підтверджує той постулат, що в зороастрійців „Авеста“ завжди виступала головним засобом засвоєння знань.

Аналіз рукописів зороастрійців, що дійшли до наших днів на пехлеві (в першу чергу „Дадестон-і меног-і храд“, в пер. „Міркування розуму“), дозволяє вивчити їхні думки стосовно навчання й виховання, поради наставника своєму учню, мудреця – починаючому філософу; отримати детальні свідчення про систему й процес освіти, про правила, яких дотримувалися в ході навчання й виховання, обов′язки наставників та учнів.

У рукописі „Андарз-і данаг мард“ („Поради мудреця“) зрілий філософ звертається до свого сина, дає йому поради, навчає й наказує: „Сину! Будь безгрішним, щоб не відчувати страху, будь вдячним, щоб стати достойним, будь розсудливим, щоб стати багатим. Будь щирим, щоб мати багато друзів. Відповідно до настанови й обов′язків, будь слухняним для рідних і друзів, а також не сварися зі своїм наставником. До дружини й дітей стався якнайкраще, багато розмовляй із ними, наставляй і навчай“[3, с. 88]. Як ми спостерігаємо, батько родини мав у першу чергу давати поради (виховання), а потім навчати (шкільна освіта) своїх дітей. Підкреслювалося, що в обов′язки сина входило знайти хороших і розумних друзів, не красти, бути завжди правдивим й уміти відповідати за власні вчинки.

Початкова освіта в зороастрійців слугувала підвалинами для всієї наступної споруди й охоплювала період із 7 до 15 років. До семи років дітей не навчали системно, а лише знайомили з певними канонами зороастризму. Уважалося, що до цього віку діти ще не мають гріхів і на них не має впливу Ахріман (Злий дух, очільник сил зла, диявол, „князь темряви“, головний ворог

3. Оціночний компонент – частота і ступінь прояву властивостей сформованості рефлексивного контролю власних управлінських дій з урахуванням специфіки управління навчальною діяльністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів, адекватна самооцінка значущості своєї участі у вирішенні завдань навчання та виховання; корекція власної поведінки, критеріями та показниками сформованості якого виступають:

Сформованість самоконтролю (здатність до оцінювання та аналізу власних управлінських дій);

Сформованість самооцінки професійної адекватності (самооцінка власної професійної діяльності);

Сформованість рефлексивних дій (прояв потреб у проведенні рефлексії власних управлінських дій).

Обгрунтовані критерії та показники стали вихідними для вивчення рівневих проявів підготовки майбутніх учителів до управління навчальною діяльністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Для проектування цілей навчання і виховання в педагогічному процесі недостатньо знати кінцеву мету. Необхідно, щоб система педагогічних впливів, її послідовно наростаючі цілі були адекватні природі, закономірностям розвитку формованої якості, а застосовувані засоби мали властивість збудження станів формованої якості з випередженням порівняно з досягнутим рівнем. Для цього необхідно знати рівні розвитку формованої якості, процес їх розвитку.

Питання визначення рівнів розвитку (сформованості) особистісних якостей досліджували педагоги і психологи (Л.І. Божович, Г.А. Бокарева, О.С. Гребенюк, В.С. Ільїн, О.М. Леонтьєв, С.Д. Шадриков, Г.І. Щукіна).

Поняття "рівень" відображає діалектичний характер процесу розвитку, що дозволяє пізнати річ (або явище) у всьому різноманітті її властивостей (прояві), зв’язків і відносин, та використовується для відображення послідовності змін.

Під розвитком розуміється стійка послідовність змін якісних станів систем, пов’язаних з переходом до нового рівня цілісності із збереженням їх еволюційних можливостей. Саме ці якісні зміни в розвитку і зумовлюють існування рівнів, кожен з яких має свої власні елементи (В.С. Ільїн [2], Н.К. Сергєєв [4], В.В. Сєріков [5]).

Оскільки управління навчальною діяльністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів буде тим успішніше, чим краще будуть відпрацьовані складові підготовки вчителя до даної роботи, необхідно розкрити особливості їх розвитку у майбутніх учителів.

Висновок. Наукове обгрунтування підготовки майбутніх учителів до управління навчальною діяльністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів вимагає знання особливостей рівнів сформованості цієї якості. На сьогоднішній день накопичено достатньо великий обсяг знань щодо стимулювання процесу підготовки особистості до професійної діяльності. Разом з тим досліджень, спеціально присвячених процесу формування і виявлення рівнів підготовки майбутніх учителів до управління навчальною діяльністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів не виявили.

Процес підготовки майбутніх учителів до управління навчальною діяльністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів є, процес різних змін його компонентів. Ці зміни, накопичуючись кількісно, призводять у підсумку до якісної зміни, тобто до позитивних перетворень. Це спрямовані та

незворотні зміни.

Таким чином, підготовка майбутніх учителів до управління навчальною діяльністю учнів загальноосвітніх навчальних закладів є розгорнутою в часі послідовністю її різних станів, обумовлених внутрішньою структурою і тими можливими переходами (перетвореннями), які містяться в цій структурі.

Література:

1. Адольф В.А. Развитие профессионального потенциала педагога в условиях обновления образовательной практики / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова // Инновации в образовании. – 2011. – № 10. – С. 14 – 25.

2. Ильин В.С. Целостный подход к формированию личности / В.С. Ильин // Теоретико-метологические основы формирования личности школьника и студента: [межвуз. сб. науч. тр.]. – Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1990. – 192 с.

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

4. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории): [монография] / Н.К. Сергеев. – СПб.–Волгоград: Перемена, 1997. – 166 с.

5. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду / В.В. Сериков. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

6. Муратова Е.И. Проектирование и реализация образовательных программ подготовки специалистов инновационного типа / Е.И. Муратова, И.В. Федоров // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наукових праць. – 2009. – № 22-23. – С. 16 – 29.

Педагогіка

УДК: [37.091.12:36-051 +364] (430)

вчитель іноземних мов Краматорської ЗОШ №25,
аспірант кафедри теоретичних та методичних основ фізичного виховання і реабілітації Гавриш Олена Геннадіївна
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ ШКІЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ У НІМЕЧЧИНІ

Аннотация. В статье раскрыто понятие «концепция» и предложено собственное определение данного понятия, выделены цели социальной работы в зависимости от типа школы. Автор так же описал и проанализировал городскою и школьную концепции социальной работы в Германии, раскрыл связь межу ними, выделил главные пункты обеих концепций и их роль в работе социального педагога в школе.

Ключевые слова: концепция, городская концепция, школьная концепция социальной работы, школьная социальная работа, социальный педагог.

Annotation. In the article the notion "conception" is carried out, it suggests own explanation of this notion, it describes aims of social work depending on different types of school. The author also describes and analyses local and school conceptions of social work in Germany, marks out their connection, points out main points of

Виховання як складний і багатоплановий процес знаходилося під безпосереднім упливом культури того народу, де воно відбувалося. Ми не можемо практично відтворити й розглянути всі особливості цього процесу в Стародавньому Світі, бо його витоки сягають глибини тисячоліть.

Зважаючи на те, що наші пращури слов′яни є представниками індоєвропейської групи народів, прадавні традиції навчання й виховання дітей в Стародавньому Ірані мають багато спільного зі слов′янськими. Питаннями дослідження педагогічної місії давньоіранських отошкад (храмів) займалися К. Абдуллаєв та І. Джаббаров. Уплив текстів „Авести" на навчально-виховний процес у давньоіранській цивілізації аналізували А. Агаєв, І. Рак, І. Стеблін-Каменський, М. Чистяков, О. Чумакова.

Незважаючи на достатню кількість статей з означеної проблематики на сьогоднішній день немає таких, які б всебічно висвітили роль мобедів, харбедів й дастурів (мудреців, учителів і наставників) у вихованні іранських дітей на зорі цивілізації та проаналізували методику, застосовувану ними в навчально-виховному процесі.

Формулювання мети статті та завдань. Автор статті ставить перед собою мету відтворити навчально-виховний процес в Стародавньому Ірані через завдання: проаналізувати „Авесту" та іншу дидактичну літературу; розкрити роль мобедів, харбедів й дастурів у вихованні молодого покоління.

Виклад основного матеріалу статті. Отже, великої уваги навчанню й вихованню молоді в Стародавньому Ірані приділяли зороастрійці, починаючи з V століття до н.е. Після прийняття в Мораваунахрі, Ірані та Хорасані релігії зороастризму, що ґрунтувався на вірі в єдиного Творця, в містах і селах почали будувати спеціальні храми – отошкади, з вівтарем для молитов Ахурі Мазді. Отошкада будувалася зазвичай на широких площах окраїн міста. До неї входило понад сто кімнат (худжр), зала (толор), читальня, книгосховище та кімнати співу. У читальні навчали грамоті на основі читання тієї частини „Авести", що мала назву „Віспарад". Її навчали читати з особливою ритмікою й наголосами, в кімнатах співу – хоровому співу („Го"). Співали гімни пророка Заратустри, яких було всього п′ять – Гата „Ахунавайті", Гата „Уштавайті", Гата „Спента-Манью", Гата „Вохукхшатхра" і Гата „Вахиштоїшті". Гати – єдина частина Авести, авторство якої ніколи не ставилося під сумнів. Кожна Гата мала свій ритм, розмір і значення.

Свого часу вчений І. Джаббаров писав, що храми, які віднайшли завдяки археологічним розвідкам під керівництвом С.П. Толстова в руїнах Тупрак-кала в Хорезмі, складалися з кількох частин. У центрі цих споруд знаходилася прямокутна будова, оточена огорожею з круговим входом у середину. Поряд із храмом також знаходилася рідкісної краси двоповерхова трикутна споруда, в якій було понад сто кімнат. Там знайшли 140 документів, присвячених адміністративно-господарським питанням (тексти були вирізаними на дереві), 138 статуй різних розмірів, зображення людей, птахів, тварин, жінки, яка грає на арфі [1, с. 39].

Отошкади займали особливе місце в суспільному й просвітницькому житті держави. Поряд з освітянськими об′єктами тут знаходилися й медичні: сіхатгох (лікарня), дармонгох (поліклініка), аптека, а також судова палата, кімнати керівників вакса й голови релігійної громади. Тут знаходилися й дижнабішти – спеціальні канцелярії, де зберігалися різноманітні документи й релігійні книги. У багатьох екземплярах тут переписувалися „Оди" Зороастра, тут працювали

10. Сегеда Н.А. Праксіологічні тенденції розв'язання проблеми творчого самовираження школярів у світових музично-методичних ідеях кінця XX–початку XXI століття / Н.А.Сегеда // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету: зб. наук. статей / Ред.кол.: І. П. Аносов (голов.ред.) та ін. – Мелітополь, 2014 – Випуск 2 (11). – С. 142-147.

11. Словник української мови / ред. І.К. Білодід, ред. тому А.А. Бурячок, Т.М. Гнатюк. – К.: Наукова думка, 1979. – Т.10. – 658 с.

12. Яременко Л. Креативність як творчість: спільне та відмінне. Вища освіта України, Теоретичний та науково-методичний часопис. - К.: "Педагогічна преса", 2010г. №4, 117-123 С.

Педагогіка

УДК: 930.85 (32):169"20"(076)

доктор педагогічних наук,
професор кафедри всесвітньої історії
та методики викладання історії Цебрій Ірина Василівна
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

ВИХОВАННЯ Й НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРОДАВНЬОГО ІРАНУ НА ЗАСАДАХ „АВЕСТИ"

Аннотация. Статья посвящена анализу учебно-воспитательного процесса начальной школы в отошкадах Древнего Ирана, определению значения зороастрийского храма в культурно-просветительской жизни общества, вопросам методики обучения мудрецами, учителями и наставниками подрастающего поколения. Благодаря анализу „Авесты" и другой дидактической литературы древней эпохи мы можем воссоздать составные части учебно-воспитательного процесса в семье и начальной школе.

Ключевые слова: Древний Иран, отошкада, Авеста, воспитание, самообразование, мудрец, наставник.

Annotation. This article analyzes the educational process in elementary school oshtokada Ancient Iran, the definition of the value of the Zoroastrian temple in the cultural and educational life of the community, on methods of teaching sages, teachers and mentors the younger generation. Through analysis of "Avesta" and other didactic literature of ancient times, we can reconstruct the components of the educational process in the family and primary school.

Keywords: Ancient Iran, oshtokada, Avesta, education, self-education, sage mentor.

Вступ. Дослідження проблеми виховання дітей в епоху стародавніх цивілізацій є сьогодні нагальною необхідністю. Основи сучасної педагогіки були закладені на народних традиціях, що мають прадавні витоки. Повернення до них певною мірою означає відновлення найціннішого, набутого цивілізацією в ході всього історичного розвитку – традиційної культури, складовими якої виступають духовність, моральність і патріотичність минулого. Навчання молоді в стародавніх цивілізаціях було не лише необхідністю, а й умовою подальшого розвитку людського суспільства.

both conceptions and their role in the work of social educator at school.

Keywords: conception, local conception, school conception of social work,, school social work, social educator.

Вступ. Кожна людина, яка працює або навчається сьогодні у школі, відмічає, що щороку стає все важче побудувати продуктивні відносини між педагогічним колективом та учнями, а вимоги до обох сторін навчально-виховного процесу тільки зростають. Це, безперечно, обумовлено тим, що об'єм інформації збільшується дуже швидкими темпами, між дітьми та педагогами існують різні ціннісні орієнтації та відмінності у їхньому культурному рівні, у них різний життєвий досвід. Саме тому сучасна школа повинна постійно пристосовуватися до нових вимог, швидко та адекватно на них реагувати. Для цього необхідно створювати нові ініціативи та пропозиції, які б доповнювали класичні заняття та розширювали спектр діяльності школи.

У Німеччині для вирішення цих питань активно використовуються можливості шкільної соціальної роботи. Соціальні педагоги допомагають своєчасно виявляти, чіткіше розуміти, аналізувати та вирішувати різноманітні проблеми, які заважають інтеграції дітей та молоді у школу, пригнічують їх або порушують позитивний шкільний клімат. Для цього шкільні соціальні педагоги пропонують компетентні консультації, своє посередництво та різноманітні профілактичні заходи у школі.

Отже, вся професійна діяльність соціального педагога є своєрідним комплексом різноманітних заходів з виховання, навчання, розвитку та соціального захисту дитини у школі та за її межами [2, с. 15].

Сучасні німецькі науковці та соціальні педагоги-практики такі, як Ніколь Пьотер (Nicole Pötter), Карлхаінц А. Гайслер (Karlheinz A. Geissler), Ян Тілльманн (Jan Tillmann), Еріх Холленштайн (Erich Hollenstein) та інші велику увагу приділяють дослідженню організації роботи фахівців соціальної роботи у школі, роботі над підвищенням ефективності даної структури, та вдосконаленню вимог до концепції шкільної соціальної роботи.

Так, наприклад, у своїх дослідженнях Н. Пьотер, яка є координатором досліджень молодіжної соціальної роботи та професійної допомоги при Федеративному Міністерстві освіти та досліджень (Bundesministerium für Bildung und Forschung), говорить про необхідність взаємозв'язку шкільної програми та програми соціальної роботи у конкретній школі. Вона також пропонує орієнтовні стандарти концепції шкільної соціальної роботи [8, с. 44-45].

Концептуальному розвитку шкільної соціальної роботи та професійним стандартам для соціальних педагогів , які працюють у школі, також присвячені роботи докторів Яна Тілльманна та Еріха Холленштайна. На сьогоднішній день вони є одними з провідних науковців у галузі шкільної соціальної роботи та професорами з соціальної роботи та соціальної педагогіки у Німеччині.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягає у розкритті поняття «концепція», а також описанні міської та шкільної концепції соціальної роботи у Німеччині та їхньої ролі у роботі соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу статті. Сферою діяльності шкільних соціальних педагогів у Німеччині є різні види загальноосвітніх шкіл (початкова школа, реальна та головна школа, гімназії, спецшколи тощо). Вони також працюють у професійних школах, позашкільних та дошкільних

закладах, соціальних притулках, школах-інтернатах, школах реабілітації та інших навчальних установах. Безсумнівно, в залежності від типу школи зміст та методи роботи фахівців соціальної сфери відрізняються, але загальним правилом для всіх соціальних педагогів є створення передусім концепції соціальної роботи школи, в якій він буде працювати.

Сучасні німецькі науковці дають різні визначення поняттю «концепція». Наприклад, професор кафедри соціальної педагогіки університету Людвіга-Максиміліана м. Мюнхен, організатор та керівник різноманітних соціальних проектів Карлхаінц А. Гайслер (Karlheinz A. Geissler) підкреслює в своїх дослідженнях, що під концепцією він розуміє модель дії соціального педагога, у якій у логічній послідовності описані цілі, зміст, методи та прийоми його роботи. [5, с. 14].

Йоханес Шилінг (Johannes Schilling), який є сучасним німецьким науковцем у сфері дидактики та методики соціальної роботи, був соціальним педагогом-практиком у м. Штутгарт, розкриває поняття концепції як теоретично обґрунтованого інструктажу для соціального педагога з поясненням цілей, змісту, методів роботи та глибоким самоаналізом. [10, с. 21].

Інше тлумачення дає Хільтруд фон Шпігель (Hiltrud von Spiegel) – професор, доктор філософії, член професійного об'єднання соціальної роботи з дітьми та молоддю у м. Мюнстер. З її точки зору, концепція – це опублікований приблизний план дій соціального педагога, який носить гіпотетичний характер. У концепції комбінуються знання та спостереження фахівця соціальної сфери з його поясненнями та обґрунтуванням цілей та методів роботи [12, с. 34].

Узагальнюючи вище сказане та практичний досвід, ми спробуємо дати власне тлумачення поняття «концепція». Отже, концепція – це теоретично обґрунтований та письмово оформлений перспективний план роботи соціального педагога, в якому він на основі своїх професійних знань, власного досвіду та особистісних якостей описує цілі, зміст, цільові групи, ефективні форми та методи своєї роботи.

Відзначимо, що при розробці власної концепції соціальний педагог бере за основу загальну концепцію шкільної соціальної роботи у місті. Над створенням концепції соціальної роботи у школах міста працює той проектний інститут, з яким підписано спільну угоду про роботу на початку навчального року. Так, наприклад, відомство у справах молоді отримує от різних шкіл міста замовлення на розробку проекту шкільної соціальної роботи. Відповідальні особи або робочі групи у цьому відомстві починають збирати та аналізувати інформацію щодо проблем цих шкіл. Серед великої кількості документів, скарг та пропозицій вони обирають ті потреби, які на їх думку є найбільш реальними та типовими. Наступним етапом діяльності проектного інституту є безпосередньо розробка концепції шкільної соціальної роботи.

Середня тривалість міського проекту шкільної соціальної роботи складає 2-3 роки, але деякі проектні інститути створюють також безстрокові концепції. Все залежить від кількості поставлених завдань та запропонованих шляхів їх вирішення[11, с. 26].

Зазначимо, що структура міської концепції шкільної соціальної роботи є типовою для усіх земель та видів шкіл. Першим пунктом змісту даної структури зазвичай є вступне слово, де розкривається поняття шкільної соціальної роботи та її місце у системі допомоги молоді Німеччини.

розробки арт-пауз, згідно тематики уроків музичного мистецтва та цікавих опорних конспектів, творчих зошитів та зошитів-посібників.

Використання нестандартних форм роботи на уроці є основою формування креативності учнів, що забезпечує розвиток індивідуальних якостей особистості. Інноваційна значущість полягає у тому, що розвиток креативності не є кінцевою метою, а є засобом формування гармонійно розвинутої особистості учня. У процесі цілеспрямованого мистецько-педагогічного впливу, відбувається формування креативної компетентності підлітків, що є важливим для нашого дослідження.

Висновки. Однією з найбільш важливих і складних проблем сучасної освіти є формування непересиченої, творчої, креативної особистості. Спрямування педагогічної діяльності на створення умов, засобів, технологій щодо формування в учнів освітніх компетентностей має визначальний характер, адже саме вони стають інтегрованою здатністю особистості, що охоплює знання, уміння, навички, досвід, цінності, які набуваються у процесі навчання і цілісно реалізовуються на практиці. Вирішення цього важливого завдання покладено на систему мистецької освіти, що потребує винаходу нових підходів до навчання і виховання учнів, постійного оновлення форм та методів навчання з метою їх ефективного впливу на розвиток креативної особистості школярів.

Перспектива подальшого дослідження полягає у розробці комплексу ефективних педагогічних умов і принципів щодо формування в учнів-підлітків креативної компетентності засобами музичного мистецтва.

Література:

1. Вікова та педагогічна психологія: Навчальний посібник./О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та інш. – К.: Просвіта, 2001. – 415 с.
2. Дідик О.В. Формування творчої особистості. Мистецтво в школі №2 (14) лютий 2010. с. 10-12
3. Завалко К. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти: [монографія] / К.В.Завалко: Друкарня «Черкаський ЦНП», 2013. – 520с.
4. Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. закладів. / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко. За загальною редакцією акад. С. Д. Максименка — К.: Форум, 2000. – 521с.
5. Кремень В. Освітня політика у контексті соціал-демократичних цінностей // Освіта, 2003. – № 54 (5071). – С. 2.
6. Мадзігон В.М., Нісімчук А.С. Технологія креативної педагогічної освіти:монографія/ Василь Миколайович Мадзігон, Андрій Сергійович Нісімчук. – Луцьк: ПВД «Твердиня», 2011. – 512с.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация.Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений./В.И.Загвязинский.– М.: 2001. – 192 с.
8. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень, В.І. Луговий, та ін.] – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 –370 с.
9. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)./Г.М.Падалка.– К.: Освіта України, 2008. – 274с.

ціннісних орієнтацій школярів у художньо-естетичні компетентності, що стають сформованими особистісними якостями.

Перед вчителем музичного мистецтва стоїть важливе завдання: сформувати в учнів креативну компетентність. Вирішення цього завдання досягається зміною підходу вчителя до викладання дисципліни. Важливим на наш погляд є використання вчителем музичного мистецтва технологій креативного розвитку особистості, що спрямовуються на: ціннісні орієнтації, інтерпретацію творів різних видів мистецтва, як засобу розвитку особистості та створенню культурно-естетичного оточення для повноцінного розвитку особистості. Застосування вчителем інноваційних технологій навчання (особистісно-орієнтоване навчання та виховання, рівнева диференціація навчання, проектне навчання, інтерактивні технології, розвиток критичного мислення, теорія ігрових технологій тощо), також сприяє вирішенню питання формування креативної компетентності в учнів підліткового віку.

За висновками В. Загвязинського новим у педагогіці є не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти[7]. Педагогічна майстерність вчителя музичного мистецтва полягає в умінні будувати процес навчання мистецтву відповідно до його закономірностей, використовувати у педагогічній діяльності традиційні та інноваційні технології у їх гармонійному поєднанні і трансформації, бути обізнаним у запитах до мистецької освіти на сучасному етапі розвитку науки.

У розробці погляду на формування креативної компетентності школярів-підлітків ми виходили з висновку Н.Сегеди про праксіологічні тенденції, які утворились у сучасній педагогіці музичної освіти, що визначають успішність розв'язання проблеми творчого самовираження школярів засобами музичного мистецтва:

– обов'язковий цілеспрямований художньо-педагогічний супровід музично-творчого виховання;

– організація таких занять, що забезпечують самовираження дитини без втручання учителя, без його спроб маніпулювати уявою учня, спрямовувати фантазію у певному напрямі за допомогою тих чи інших обмежень;

– організація музично-творчого розвитку, націленого на конструювання учнями музичних п'єс за допомогою широкого кола сучасних технічних засобів (від елементарної звукозаписувальної апаратури, найпростішого синтезатора до сучасних музично-електронних комплексів та комп'ютерних програм) [10, с.146].

Ми наголошуємо на важливості використання вчителем у своїй педагогічній діяльності найновітніших способів і технологій, які дозволяють бути учням постійно зацікавленими предметом і методикою його викладання. Вчитель музичного мистецтва має демонструвати вільне володіння медіа-ресурсами (інтернет-джерелами, аудіо-візуальною інформацією), компютерними програмами (Microsoft Office Publisher, Microsoft Office Power Point, Windows Movie Maker тощо) по створенню презентацій, музичних кліпів, флеш-анімацій, підборі зрозумілих для сучасних підлітків наочних образів, створення наочності із використанням компютерної графіки, анімації,

Наступним обов'язковим пунктом є законодавча основа, на яку спираються соціальні педагоги протягом роботи у школі та за її межами. Основним правовим документом, що координує допомогу молоді та соціальну роботу в школі є «Закон про допомогу дітям та молоді». Але у ФНР існує крім того багато загальних законів, такі як Цивільний кодекс, Федеральний закон про соціальну допомогу, Закон про сприяння праці, які мають важливе значення для підростаючого покоління. Серед них також необхідно відзначити Кодекс соціального права (SGB VIII). На його основі формуються директиви та укази щодо діяльності фахівців соціальної сфери у школах різних земель країни.

Важливим для нашого дослідження є перший параграф (§1) Кодексу. У ньому йде мова про те, що головним завданням соціальної допомоги дітям та молоді є сприяння розвитку та вихованню самостійної суспільно-адаптованої особистості. Згідно 3 пункту §1 окрім даної допомоги існують інші обов'язки та сфери діяльності фахівців соціальної сфери для покращення просторових, соціальних та суспільних умов життя особистості. Сюди відноситься «Молодіжна робота» (§11), «Молодіжна соціальна робота» (§13) та «Захист школярів та молоді» (§14).

Наступним параграфом у міський концепції є кадрове забезпечення та стан підготовки шкіл з точки зору шкільної соціальної роботи. У даному пункті описується кількість учнів, вчителів та фахівців соціальної сфери у школах міста, де запроваджена соціальна робота. Дуже стисло розкриваються також особливості кожного освітнього закладу. Наведемо декілька прикладів з міської концепції шкільної соціальної роботи м. Радольфцель у 2013-2014 навчальному році.

Таблиця 1

Кадрове забезпечення та особливості неповної середньої школи Бьорінген, м. Радольфцель

Учнів: Навчальна школа: 87 Середня школа: 76	Вчителів: 19	Шкільна соціальна робота: Мартіна Мюллер-Дюр (Martina Müller-Dürr) Навантаження: 40 годин на тиждень (ставка) Час роботи: пон.-п'ятниця
Особливості: • 12% іноземних школярів різних національностей (без урахування дітей-мігрантів, які мають німецький паспорт); • Сільський характер школи; • Багато школярів зайняті у великій кількості гуртків; • Обов'язкове керівництво учнів початкової школи при виконанні домашнього завдання; • Допомога при організації основного робочого часу школярів у школі		

З точки зору шкільної соціальної роботи:

Стан підготовки школи з точки зору шкільної соціальної роботи визначається її сільським характером. Стиль життя багатьох учнів залежить від громади, до якої належить його родина. Головним завданням шкільної соціальної роботи є пояснити безробітним сім'ям, що вони повинні знайти собі місце постійної роботи, щоб не залежати від соціальних виплат. Для цього проводяться постійні тривалі консультації та роз'яснювальні бесіди з батьками та їхніми дітьми.

Іншими важливими завданнями шкільної соціальної роботи у цій школі є інтенсивне соціально-педагогічне консультування вчителів та широке коло превентивних заходів (відкрита дитяча та молодіжна робота, різноманітні гуртки для дівчат та хлопців, спільні проекти вчителів, батьків та дітей).

Таблиця 2

Кадрове забезпечення та особливості спецшколи Бьорінген, м. Радольфцель

Учнів: 98	Вчителів: 16	Шкільна соціальна робота: Ніколь Хубман (Nicole Hubmann) Навантаження: 25 годин на тиждень Час роботи: понеділок, четвер, п'ятниця
Особливості: • 28% іноземних школярів різних національностей (без урахування дітей-мігрантів, які мають німецький паспорт); • Охоплює великий економічний район (навчаються діти з різних куточків міста та сусідських селищ Хьорі, Зінген та Енген); • Зрівноважена кількість хлопців та дівчат; • Дуже багато випадків соціального ущемлення інтересів та заподіяння шкоди окремим учням		

З точки зору шкільної соціальної роботи:

Головне завдання шкільної соціальної роботи зумовлено шкільним профілем даного навчального закладу (спецшкола). Протягом роботи велика увага приділяється особливим відносинам і потребам школярів, дотримуються всі федеральні та земельні закони щодо виховання та освіти дітей. Велика кількість соціально занедбаних дітей та підлітків потребує постійної індивідуальної роботи. Для цього шкільний соціальний педагог регулярно працює з родинами таких школярів та відвідує дітей вдома.

Ще одним важливим завданням шкільної соціальної роботи у даній школі є соціальні тренінги у класах. Протягом такої діяльності соціальний педагог поєднує посередницьку та превентивну роботу. Дуже часто він здійснює перехід від індивідуальних соціальних тренінгів до групових занять у класі. Додамо, що багато учнів походять із сімей мігрантів. Ця особливість впливає

як чинника формування особистісних рис людини, підкреслюючи його виховну, дидактичну, методичну, гносеологічну та аксіологічну функції [2,3,9,10]. Реалізація цих функцій відбувається через здібність музичного мистецтва формувати особистість та її структурні компоненти: свідоме і без свідоме, емоції, цінності, мотиви.

Наше дослідження стосується вивчення підліткового віку, як одного з найважливіших етапів в житті людини, коли особистість учнів набуває змін на фізіологічному, психічному та розумовому рівнях. Ми розглядаємо креативну компетентність учня підліткового віку як самостійне новоутворення, що складається з психологічних явищ в особистості, таких як УВАГА, УЯВА та МИСЛЕННЯ, які розглядаються нами з мистецького ракурсу, з боку творчості, а отже увага, як психологічне явище (особлива форма психічної діяльності, яка виявляється у спрямованості і зосередженості свідомості на вагомих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях [4]) набуває якості художньої спостережливості (складова інтелектуально-світоглядного та інтеграційного феномену природи людини, у якому поняття "уважність" набуває інтелектуальної здібності, при формуванні якої особистість здатна до аналітичної діяльності на предмет і зміст явищ мистецтва); уява (діяльність свідомості людини, в процесі якої створюються нові уявлення, мисленні ситуації, ідеї, які спираються на образи, що збереглися в пам'яті людини від минулого почуттєвого досвіду, перетворюючи та змінюючи їх [4]) стає творчою (здібність до створення нових образів і уявлень, що втілюються у оригінальних, цінних продуктах діяльності), а мислення (процес, пов'язаний з обробкою інформації отриманої через відчуття, або збереженої в пам'яті в результаті особистого досвіду, з тим, щоб бути в змозі реагувати в новій ситуації [4]) – художньо-образним (інтелектуальна властивість людини, цілісне інтегральне відображення дійсності, в якому одночасно представлені основні категорії (рух, колір, форма, фактура тощо).

На основі цього ми трактуємо креативну компетентність, як інтегральну багатофакторну властивість особистості, що обумовлює розвиток творчих здібностей; є індивідуально-психологічною особливістю, творчим аспектом психолого-педагогічних новоутворень (асоціативно-образне мислення, творча уява, художня спостережливість), що у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу на їх формування набувають якості особистісних рис та дають можливість учням самовиявитися у творчості.

Період підліткового зростання характеризується суттєвими змінами на фізіологічному, психічному, інтелектуальному рівнях [1] та є синзетивним для формування креативної компетентності. Спостерігаючи за підлітками, можна стверджувати той факт, що у школярів даної категорії ускладнюється сприймання простору, часу, тексту, картин, музики. Активізація слухових, зорових, чуттєвих уявлень виникає у процесі сприйняття мистецтва, що сприяє формувальному впливу музичного навчання з метою формування необхідних для подальшого особистісного зростання компетентностей.

Залучення школярів-підлітків до мистецької діяльності (спів, слухання музики, вивчення основ музичної грамоти, сольфеджування, гра на музичних інструментах, виконання творчо-пошукових завдань тощо) сприяють розвитку особистості учнів та формуванню в їх структурі креативної компетентності, яка полягає у трансформуванні мистецьких знань, практичного досвіду та

Спираючись на діючі програми з художньо-естетичного виховання у ЗОШ України (інтегрований курс “Мистецтво” авт. Л.Масол, програма з музичного мистецтва для 5-8 класів, авт. Б.Фільц) відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011р.) наголошується, що організаційно-методична система викладання музичного мистецтва в загальноосвітній школі має спрямовуватися на розвиток таких якостей учнів, як самостійність, творчість, забезпечення умов для самореалізації та духовно-естетичного самовдосконалення. Серед основних завдань цих програм, є розвиток загальних і художніх здібностей, асоціативно-образного мислення, формування творчо-діяльнісних компетентностей, до яких безпосередньо належить креативна компетентність.

У своєму розумінні компетентності ми виходимо з її визначення, сформульованого В.Луговим як основної характеристики якості освіти, яка набувається у процесі навчання і є інтегрованою здатністю учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці [8]. Компетентність є інтегрованою здатністю особистості, яка набувається людиною у процесі навчання.

У визначенні креативності, спираємося на дослідження Л.Яременко, яка визначає креативність, як характеристику творчості в її дієвому вираженні. Креативність є здатністю до творчої дії. Вона виявляється в нестандартності мислення, здатності до продукування нових ідей, підходів, рішень тощо; виступає могутнім фактором розвитку особистості та визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів. При цьому креативність тією чи іншою мірою властива кожній людині і може розвиватися [12].

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності поняття креативна компетентність, її складових та визначенні їх місця і значення у формуванні особистості учнів підліткового віку на уроках музичного мистецтва в сучасній школі.

Виклад основного матеріалу статті. Наукові дослідження питання окремих характеристик креативної компетентності в структурі особистості учнів створюють міцне підґрунтя у філософсько-методологічному, соціально-психологічному та педагогічному аспекті. Філософська думка стосовно цього питання, знаходить відображення у поглядах Сократа, Гегеля, Канта, В.Вернадського, Г.Сковороди, І.Франка, В.Соловйова. Психолого-педагогічний аспект проблеми формування творчої особистості ґрунтується на працях вітчизняних і сучасних психологів (Л.Виготського, М.Басова, Л.Божовича, Дж.Брунера, П.Лесгафта, А.Смірнова, У.Штерна, Є. Ільїна, Т.Холод та інш.) Музично-педагогічні фундаментальні концепції формування творчої особистості сформульовано у дослідженнях педагогів-новаторів ХХ ст. (Е.Абдуліна, Р.Апраксіної, Б.Асаф’єва, Д.Кабалевського, З.Кодая, А.Макаренка, М.Леонтовича, Д.Огороднова, К.Орфа, О.Ростовського, К.Стеценка, В.Сухомлинського, Ю.Юцевича) та сучасних фундаторів наукової музично-педагогічної думки (К.Завалко, А.Козир, О.Лобової, Л.Масол, Н.Миропольської, О.Олексюк, Г.Падалки, Н.Гуральник, Н.Сегеди, О.Щолокової та ін.).

Проаналізувавши інтерес науковців щодо означеної проблематики ми стверджуємо, що категорія особистості посідає у сучасних наукових дослідженнях і суспільній свідомості одне з центральних місць. Педагогічна наука та освітня практика дедалі частіше звертаються до музичного мистецтва

не тільки на роботу з дітьми, але також зумовлює інтенсивний зв’язок з уповноваженими особами, які працюють з мігрантами на міському рівні [7, с. 10].

Далі майже у кожній міській концепції шкільної соціальної роботи описуються джерела фінансування, прописані суми, які виділяються на різні потреби протягом навчального року. Наприклад, у м. Йєна усі витрати на соціальну роботу у школі покриває суспільний проектний інститут «ORBIT». Так, на початок 2012-2013 навчального року даний проектний інститут спланував бюджет та виділяв на реалізацію концепції наступні суми (у євро):

- Заробітна платня соціальним педагогам 240.000
- Відомство професійного супроводу та профорієнтації для молоді 17.000
- Підвищення кваліфікації та супервізія5.500
- Проекти, організація заходів, інші матеріальні витрати3.500
- Разові інвестиції для дитячих садків та початкової школи14.000

Усього280.000 [9].

Велику увагу при розробці таких концепцій приділяють також аналізу цільових груп та клієнтів шкільних соціальних педагогів, пропонують методи роботи як з окремими особами, так і з групами дітей, описують задачі роботи з батьками та способи їх вирішення, розкривають перспективи розвитку шкільної соціальної роботи у місті.

Отже, як було зазначено раніше, соціальний педагог, плануючи концепцію соціальної роботи у школі, спирається на міський варіант. На нашу думку необхідно відмітити той факт, що перед тим, як отримати місце шкільного соціального педагога, кожен фахівець соціальної сфери повинен розробити власну концепцію соціальної роботи у цій школі. Місце соціального педагога отримує той, хто запропонує найбільш продуктивну концепцію.

Велику увагу підготовці, розробці та розвитку концепції соціальної роботи у школах Німеччини приділяє у своїх публікаціях доктор філософії Сонія Ульріке Клуг (Sonja Ulrike Klug). Вона є публіцистом та експертом зі створення соціальних проектів. У своїх роботах С. Клуг чітко пояснює важливість грамотного та методично вірно сформульованого концепту соціальної роботи у школі. Вона підкреслює, що протягом розробки концепції даної роботи соціальний педагог повинен упорядковувати, сортувати та структурувати накопичену інформацію. Йому також слід задокументувати рівень своїх знань з питань соціальної роботи з дітьми та молоддю, розвивати креативні ідеї, продумувати коло людей, яких безпосередньо та побічно слід буде долучити до здійснення проекту. Але перш за все кожен соціальний педагог повинен чітко сформулювати мету своєї роботи у школі [6, с. 5].

Німецький професор дидактики та методики соціальної роботи, доктор Ульріх Дайнет (Ulrich Deinet), описуючи результати своїх досліджень, наголошує, що в залежності від типу школи необхідно виділяти різні цілі соціальної роботи зі школярами. Так, найголовнішою метою роботи соціальних педагогів у початковій школі є сприяння формуванню у дітей та їхніх батьків позитивного відношення до школи, а також запобігання відособлення дітей від колективу своїх підлітків ще на ранніх етапах їхнього шкільного життя.

У різноманітних середніх школах головною метою діяльності фахівців соціальної сфери У.Дайнет вбачає у стимулюванні та підтримці учнів протягом навчання до закінчення школи та отримання атестату зрілості.

Якщо говорити по мету соціальної роботи у професійних школах, то важливим для соціальних педагогів є допомогти підліткам та молоді інтегрувати до первинного ринку праці, а також закінчити школу та отримати атестат зрілості з високими оцінками.

Найголовнішою метою роботи фахівців соціальної сфери у спецшколах є інтеграція та адаптація школярів з особливими потребами у шкільну та професійну систему [3, с. 58].

Отже, визначивши та зафіксувавши для себе головну мету та інші цілі роботи у своєму типу школи, соціальний педагог у концепції шкільної соціальної роботи зазвичай описує законодавчі основи своєї діяльності та джерела фінансування, спираючись на міську концепцію.

Наступним обов'язковим елементом концепції є розкриття умов для роботи соціального педагога у даній школі. Сюди відносяться:

- кадрові умови (кількість ставок фахівців соціальної сфери, наявність практикантів та спеціалістів з інклюзивної освіти);
- кабінетні умови (наявність бюро для роботи, його чітке описання, додаткові кабінети тощо);
- матеріально-технічне устаткування;
- суб'єкти соціальної роботи.

Додамо, що досвідчені фахівці соціальної сфери при розробці власної концепції зазвичай висвітлюють головні принципи соціальної роботи у школі. Вибір цих принципів залежить від досвіду, віку, світосприйняття та стилю роботи соціальних педагогів, але ми вважаємо, що основними серед них є:

1. Розуміння переваг індивіда по відношенню до суспільства.
2. Добровільність.
3. Прозорість.
4. Дотримання конфіденційності у взаєминах з клієнтами.
5. Готовність відмежувати особистісні почуття від професійних відносин.
6. Прагнення до соціальних змін, які відповідають соціальним потребам.
7. Готовність до передачі знань, умінь іншим людям.
8. Повага до індивідуальності клієнта.
9. Прагнення до розвитку здібностей дитини допомагати собі самому.
10. Готовність діяти від імені клієнта, не дивлячись на можливі фрустрації.
11. Прагнення до справедливості, комфорту, зміненню соціальних умов життя дитини, які визначають успіх дитини у сім'ї, школі, соціумі [1, с. 29-30].

Але як показав аналіз великої кількості розроблених концепцій шкільної соціальної роботи в різних типах шкіл Німеччини та практичний досвід, фахівці соціальної сфери найголовнішу увагу в них приділяють описанню форм та обраних методів роботи у школі.

У Німеччині виділяють 4 форми соціальної роботи у школі:

1. індивідуальна робота, яку вони називають «допомога в окремому, конкретному випадку» (Einzelfallhilfe);
2. групова робота (Gruppenarbeit);
3. робота з батьками (Elternarbeit);
4. мережна робота (Netzwerkarbeit) [4, с. 12].

До індивідуальних форм соціальної роботи відносяться: бесіда, консультація, спільний пошук вирішення проблеми, обмін думками, виконання

students of musical art, describes the methods and techniques by which the formation of the creative competence is the most effective.

Keywords: creative competence, imagination, associative and creative thinking, art of observation, the identity of the teenager, innovative technologies.

Вступ. Надзвичайна динаміка сучасного життя призводить до зміни світогляду та ідеології, культури та освіти. Суперечності між цивілізаційними процесами та індивідуальністю людини, між потребами сучасності і традиційною освітньою ситуацією дають поштовх до нових досліджень в галузі педагогіки, культури, мистецтвознавства. Творчий розвиток особистості є важливою складовою у формуванні сучасної людини, здатної до реалізації свого потенціалу на тлі безперервних цивілізаційних змін та соціальних перетворень.

Перед українською освітою стоїть важлива наукова проблема, що полягає в необхідності визначити сучасні умови й чинники формування і розвитку особистості людини. Для сучасної стратегії розвитку національної школи характерним є зростання уваги до особистості школяра, максимального розкриття його обдарування, інтелектуального розвитку, що забезпечує пріоритетність розвитку творчих здібностей. Особливої уваги набуває питання культуровідповідності змісту середньої освіти, як провідного чинника творення всебічно-розвинутої, емоційно-врівноваженої, самодостатньої особистості громадянина України [5].

Проблема розвитку особистості учнів засобами мистецтва в освітній практиці має визначальний характер. Умови й чинники впровадження мистецьких принципів в теорію і практику освіти в Україні знаходять відображення у провідних нормативних державних документах щодо розвитку освіти (Закон України "Про освіту" (1991 р. із змінами 2014р.), Закон України "Про загальну середню освіту" (1991р. із змінами 2010р.)**,** Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002р.), Концепція художньо-естетичного виховання (2004р.), Закон України "Про Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні" (2004р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" (2013р.). Запити, означені в державних освітніх документах, спрямовують педагогічну діяльність на створення умов і засобів, освітніх технологій розвитку в учнів найвищих особистісних якостей та формування цілого комплексу компетенцій як заздалегідь очікуваних суспільством культуровідповідних норм.

Освітні документи вміщують перспективні проекції щодо вирішення цих завдань і спрямовують увагу науковців на пошук і розширення можливостей взаємодії вчителя з учнями на інформаційному, полікультурному, міжособистісному рівнях, що дає основу для впровадження в сучасну освіту новітніх перспектив у навчанні і вихованні. Це спонукає вчителя на оновлення педагогічних засобів, пошуку шляхів до формування креативної компетентності та розвитку найвищих психічних функцій особистості учня – уваги, пам'яті, мислення. Успішне досягнення означених пріоритетів у формуванні особистісних якостей вимагає творчого вдосконалення існуючих форм, методів, способів і засобів виховного впливу на учнів у процесі навчання музиці.

2. Басин Е.С. Крутоус В.П. Философская эстетика и психология искусства: учебное пособие / Е.Я.Басин, В.П.Крутоус. – М.Гардарики, 2007. –287 с.

3. Бергсон А. Творческая эволюция: [монография] / Вступ. ст. И. Блауберг / Анри Бергсон; [пер с фр. В.Флеровой] – М.: ТЕРРА – Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2001. – 384 с.

4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Проблемы развития психики / Лев Семенович Выготский; [под ред. А. М. Матюшкина.] – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

5. Древнекитайская философия: В 2т. / [Сост. Ян Хин-шун] – М.: Принт, 1994 –1т. – 145с.

6. Зинченко В.П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. / В.П. Зинченко – М.: Новая школа, 1997. - 336 с.

7. Леонтьев. В.Г. Психологические источники активности личности / В.Г.Леонтьев // Психологические источники активности личности: Сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. –283.

8. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / За редакцією В.Г.Бутенка. – Херсон: ХДПУ, 1995.–104 с.

9. Педагогическое наследие: Белинский В. Г., Герцен А. И., Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н.А. / Сост. А. Ф. Смирнов. – М.: Педагогика,1988. – 496 с.

10. Слободчиков В.И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: [учеб. пособ.для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев.– М.: Школа-Пресс, 1995. – 384с.

Педагогіка

УДК 373.5.015.311:78

аспірант кафедри теорії і методики музичної освіти
та хореографії Терещенко Світлана Веніамінівна
Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної та мистецької освіти
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь)

КРЕАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ-ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Аннотация. Статья посвящена феномену креативной компетентности и её места в структуре личности школьников-подростков. Раскрывается влияние музыкального искусства на учащихся, даны технологии творческого развития личности, с помощью которых формирование креативной компетентности является наиболее эффективным.

Ключевые слова: креативная компетентность, творческое воображение, ассоциативно-образное мышление, художественная наблюдательность, личность подростка, инновационные технологии.

Annotation. Article is devoted to the phenomenon of creative competence, its place in the personality structure of adolescent students. Reveals the impact on

спільного доручення тощо. Ці форми можна застосовувати разом і кожну окремо, але частіше за все вони супроводжують одна одну.

Серед групових форм роботи соціального педагога в школах слід виділити тренінги, тематичні вечори, вікторини, вуличні ігротеки, профілактичні програми «Підліток-підлітку», молодіжні «Інтернет-кафе» тощо.

Цікавим є те, що у теорії соціальної педагогіки у Німеччині окремо виділяють роботу з батьками. Головною метою цієї роботи є формування педагогічної компетентності та педагогічних знань батьків. Для досягнення цієї мети використовують різноманітні форми роботи: консультації, батьківські конференції, інтелектуальні сімейні вечори, відвідування батьків удома тощо.

Під мережною роботою ми розуміємо форми роботи з різними спеціалістами, наприклад, співробітниками відділу соціального захисту, фахівцями позашкільних закладів, співробітниками соціальних служб, лікарями, організаторами дозвілля та іншими. Сюди відносяться спільні консультації, тематичні бесіди, організація та проведення свят тощо.

Як вже було зазначено раніше, соціальні педагоги при розробці шкільної концепції соціальної роботи в залежності від поставленої мети виділяють відповідні методи роботи. Найбільш популярними серед них є соціально-терапевтичні рольові ігри, мобільні молодіжні консультації, супервізія та метод проектів.

Висновки. Отже, описавши міську та шкільну концепції соціальної роботи у Німеччині, ми можемо зробити висновок, що у роботі фахівців соціальної сфери вони виступають основними документами для організації та впровадження соціальної роботи у конкретну школу. Безсумнівно, цей позитивний багаторічний досвід соціальних педагогів-практиків Німеччини доречно використовувати для покращення соціальної роботи у школах України.

До подальших досліджень, на нашу думку, необхідно віднести більш детальний аналіз провідних форм та методів роботи шкільних соціальних педагогів Німеччини.

Література:

1. Капустина З. Организационно - педагогические основы деятельности социального педагога общеобразовательной школы: Дисс… на соискание ученой степени к. п. н.: 13.00.06 – теория и методика воспитания (социальное воспитание). – Москва, 1999. – 142 с.

2. Мельник, Ю., Шаргородська С. Соціальний педагог та його професійна діяльність [Текст]// Науково-виробниче видання "Соціальний педагог". / Упоряд. Т. Шаповал, Т. Гончаренко. - К.:Шкільний світ, 2006. с.5 - 44.

3. Biecker R., Floerecke P. Träger, Arbeitsfelder und Zielgruppen der Sozialen Arbeit. Stuttgart, 2011. – 446 c.

4. Gadow T.,Peucker C., Pluto L., van Santen E., Seckinger M. Wie geht's der Kinder- und Jugendhilfe. Empirische Befunde und Analysen. Weinheim und Basel, 2013. – 324 S.

5. Geissler K., Hege M. Konzepte sozialpädagogischen Handels. Ein Leitfaden für soziale Berufe. Weinheim, Basel, 2006. – 235 S.

6. Klug S. Konzepte ausarbeiten Tools und Techniken für Pläne, Berichte, Bücher und Projekte. 6.Auflage 2012. BusinessVillage GmbH, Göttingen, 2012. – 206 S.

7. Konzeption der Schulsozialarbeit der Stadt Radolfzell. Radolfzell, 2013 - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 10.10.2014:

<www.sonnenrainschule.de/paedagogik/img/konzept_schulsozialarbeit_radolfzell.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова нім.

8. Pötter N., Segel G., Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen, Wiesbaden 2009.

9. Rahmenkonzept für Schulsozialarbeit in Jena. Jena, 2012 - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 13.01.2015: <www.jena.de/fm/1727/rahmenkonzept_schulsozialarbeit.pdf>.– Загол. з екрану. – Мова нім.

10. Schilling J. Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Taschenbuch. 6.Auflage. Stuttgart, 2013. – 137 S.

11. Schulsozialarbeit. Leitfaden zur Einführung und Umsetzung. Erziehungsdirektion des Kantons Bern Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung. Stämpfli Publikationen AG, Bern, April 2013. – 55 S.

12. Spiegel H. Methodisches Handeln in der Sozial Arbeit: Grundlagen und Arbeitshilfen für die Praxis. München, 2013. – 351 S.

Педагогіка

УДК:371.13/16(09)

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної
майстерності Головкова Марина Михайлівна;
студентка IV курсу Німченко Олена Олександрівна
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь)

ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Анотація. У статті схарактеризовано головні аспекти педагогічної складової професійної підготовки вчителів; підкреслено необхідність теоретичної та практичної підготовки, поєднання спеціальної і загальноосвітньої підготовки. Обґрунтовано роль педагогіки в системі педагогічної підготовки.

Ключові слова: педагогічна складова; загальна, спеціальна, теоретична та практична підготовка; майбутні вчителі; педагогіка.

Аннотация. В статье охарактеризованы основные аспекты педагогической составляющей профессиональной подготовки учителей; подчёркнута необходимость теоретической и практической подготовки, соединения специальной и общеобразовательной подготовки. Обоснована роль педагогики в системе педагогической подготовки.

Ключевые слова: педагогическая составляющая; общая, специальная, теоретическая и практическая подготовка; будущие учителя; педагогика.

*Annotation.*The article provides a description of the main aspects of the educational component of teacher training; underlined the need for theoretical and practical training, the compounds of general education and special. Substantiates the role of pedagogy in the system of teacher training.

Keywords:pedagogical component; of the total, special, theoretical and practical training; future teachers; pedagogy.

виключно опосередковано, через засоби діяльності, школяр має суб'єктивно засвоїти "привласнити" засоби музичної виразності, опанувати їх як психічно, так і фізіологічно. Таке засвоєння засобів музичної виразності вказує на адаптивний тип творчої активності та педагогічні перспективи її формування.

Враховуючи науково доведені положення щодо взаємопроникнення уявного образу Я і реального художнього образу [2, с.287] можна стверджувати про те, що реальне Я школяра за допомогою музичного слуху, пам'яті, мислення, музичних інтонаційних образів, емпатії та інших психічних процесів і феноменів, пов'язаних з музикою, внутрішньо перетворюється, відбувається його "одушевління", що вказує на ідентифікаційний тип творчої активності школяра у процесі музичного сприймання твору.

Творча активність школяра на уроці музики має і пізнавальну природу, адже відбувається привласнення знання про засоби музичної виразності. Визначаючи активність школяра на уроці музики як різновиду творчої, художньої активності ми в першу чергу звертаємо увагу на природу музичного мистецтва як такого виду діяльності людини, що несе і зумовлений творчою енергією. Інформаційно-енергетичний підхід до вивчення людини свого часу запропонував Б.Ананьєв у гіпотезі про те, що перетворення інформації передбачає не лише її використання, але й виробництво, генерування енергії. Є.Басін, спираючись на наукові висновки Б.Ананьєва, стверджує, що музична енергія передбачає музичний рух і наявність сил, творчо активних дій, які його викликають [2, с.170]. Відтак, поява творчої дії як структурного елементу творчої, музичної активності відкриває великі педагогічні перспективи у її формуванні.

Висновки. Культуровідповідне педагогічне розуміння творчої активності школяра на уроці музики зумовлює врахування ідей холістського і праксіологічного підходів. Обґрунтованою вважаємо педагогічну конотацію творчої активності школяра на уроці музики як системної організації творчих дій, що реалізуються в креативній поведінці, спрямованій на створення оригінального осмисленого творчого результату, яким виступає художньо-виконавська інтерпретація музичних творів. Ціннісно-операціональний бік творчої активності концентрує суб'єктивно "привласнені" символи музичної виразності, що імплементуються у засоби діяльності. Мета креативної поведінки школяра є метою активної людини, сенс якої полягає в особистісному зростанні засобами музичного мистецтва, зумовленому раціональною організацією першої задля практичної успішності як метаефекту позитивного прийняття людино творчих смислів музичного мистецтва (відчуття естетичного задоволення і щастя). Гуманітарним ефектом формування творчої активності школяра на уроці музики виступає духовна енергія учня, яка неможлива без мислення і виявляється засобами музичного мистецтва в "емерджентах" або особистісних новоутвореннях творчого Я. Культуровідповідний розгляд творчу активності школяра на уроці музики у вимірах лексем холістського і праксіологічного підходів актуалізує подальше вивчення розвивального, навчального і виховного змісту педагогічного впливу на досліджуваний процес.

Література:

1. Асмолов А.Х. По ту сторону сознания; методологические проблемы неклассической психологии. / А.Х. Асмолов – М.: «Смысл», 2002, – 480 с.

на “органічну”. Важливою є думка В.Зинченка про те, що органічна психологія охоплює цілісність психіки, буття, діяльності і культурних форм її об’єктивації; тілесний, душевний і духовний шари суб’єктності людини [6, с.336], що має безпосередній смисловий відгук у психології мистецтва.

Холістський підхід у дослідженні педагогічної сутності творчої активності школяра на уроці музики дозволяє застосовувати різні концепції щодо творчої еволюції, в яких обґрунтовано ідеї емерджентів. Зокрема, для осягнення людинотворчої сутності активності, виявленої засобами музичного мистецтва необхідно звернути увагу на наукову позицію А. Бергсона, який висловлював думку, що життєвий порив, як основа творчої еволюції являє собою самовільну активність з непередбачуваними наслідками [3, с.233].

У такому контексті ми вважаємо культуровідповідним використання методологічного потенціалу праксіологічного підходу. Праксіологія вивчає засоби досягнення цілей, адже людиною рухає намір (інтенція) досягнення певних результатів і саме ця цілеспрямована поведінка-діяльність є предметом праксіології, тому не можна наблизитись до нього ігноруючи смисли, які надаються педагогічній ситуації успішного і суб’єктивно цінного вияву творчої активності. Педагогічне стимулювання засобами музичного мистецтва успішної і особистісно цінної творчої активності школяра на уроці відбиває аксіологічний локус сучасної праксіологічної парадигми в педагогіці музичної освіти.

Мета діяльності школяра на уроці музики є системоутворювальним чинником творчої активності, у якій творча дія виступає її механізмом. Творчу дію можна тлумачити (спираючись на її визначення психологом Р.Немовим, 2003 р.) як довільно внутрішньо мотивовану форму музичної діяльності, зумовленої метою виявлення творчого потенціалу школяра засобами музичного мистецтва. З позицій теорії діяльності творчу дію школяра як форму і елемент творчої активності на уроці музики можна визначити як свідомо спланований і цілеспрямований елемент творчої активності, не зумовлений мотивом і кінцевою метою виявлення творчого потенціалу школяра. “Соціологізаторське” розуміння творчої дії полягає у її трактуванні як закінчений поведінковий акт школяра на уроці музики, розрахований на особистісне самоствердження у шкільному середовищі. Відтак, жодна з наведених позицій не є суперечливою, але наукові проекції поняття творчої дії як елементу творчої активності школяра на уроці музики залежать від об’єкту і предмету цієї активності і конкретного наукового підходу, обраного для вирішення музично-педагогічних проблем формування цієї активності.

Сьогодні психологи у вивченні активності пропонують різні її структури. Зокрема, В.Леонтьєв пропонує розрізняти у ній певну типологію і різновиди. Тип активності, як стверджує автор [7, с.3-11], зумовлений джерелом активності. Вона може бути спонтанною, адаптивною, врівноважувальною, ідентифікаційною тощо. Вид активності зумовлений сферою реалізації. зокрема, пізнавальна, інтелектуальна реалізується у процесі навчання, трудова – у процесі трудової діяльності, художня, творча активність пов’язана з мистецтвом, музикою.

Враховуючи ці наукові висновки, обґрунтуємо наше ствердження про те, що творча активність школяра на уроці музики “бітипова”, адже є адаптивною і водночас ідентифікаційною, за різновидом – пізнавальною, інтелектуальною, художньою. У зв’язку із тим, що виявлення творчого потенціалу відбуваються

Вступ. Суспільна потреба в ініціативних, авторитетних, всебічно освічених фахівцях, здатних до подальшого розвитку і самонавчання, духовного і професійного вдосконалення актуалізує соціальне замовлення на підготовку педагогів нової генерації, здатних не лише до оволодіння сучасними інформаційними і педагогічними технологіями, а й до особистого діалогу з учнями, свідомих у ставленні до обраної професії як творчої місії. Це зумовлює проектування професійно-педагогічної діяльності, обґрунтування ключових компетенцій учительського фаху, спрямовує дослідників на пошуки ефективних шляхів удосконалення професійно-педагогічної підготовки, створення умов, що стимулюють фахове зростання вчителів, узгодження між професійним самовизначенням і професійним відбором до системи педагогічної освіти. За таких умов зростає вагомість історико-педагогічних досліджень, в яких розглядаються теоретичні питання та узагальнюється досвід підготовки вчителів до здійснення професійно-педагогічної діяльності. Звернення до історичних джерел науково-педагогічної думки надає змогу виявити умови і закономірності активізації творчого потенціалу вчителя, визначити суттєві характеристики педагогічної професії.

Проблема підготовки педагогічних кадрів завжди була актуальною, досліджувалися різні її грані: психологічні, фізіологічні, педагогічні, філософські тощо. Питання історико-педагогічної підготовки майбутніх учителів, підготовки їх в історичній ретроспективі розглядалися Н. Дем’яненко, О. Глузманом, С. Золотухіною, Л. Зеленською, О. Поповою, О. Іоновою.

Формулювання мети статті та завдань. На підставі вивчення історико-педагогічних джерел, архівних матеріалів актуалізувати і окреслити аспекти педагогічної складової у професійній підготовці майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу статті. Аналіз змісту педагогічної підготовки майбутніх учителів свідчить про надзвичайну його актуальність в сучасних умовах розбудови національної освіти. Готуючи учителя загальноосвітньої школи XXI століття сучасним вищим педагогічним навчальним закладам варто використовувати раціональні зерна із досвіду роботи учительських семінарій, які були першими навчальними закладами, що готували вчителів народної школи в Україні у другій половині XIX – початку XX століття. В той час питання про підготовку вчителів народних шкіл перестав бути суто теоретичним. Практична необхідність у підготовлених вчителів змусило уряд і земство одностайно прагнути до відкриття учительських семінарій, чоловічих та жіночих шкіл, нести витрати на підготовку вчителів і вчительок. Аналіз історико-педагогічних джерел переконує в тому, що в педагогічній теорії у другій половині XIX – початку XX століття були вироблені досить ґрунтовні вимоги до професійно-педагогічної підготовки педагогічних працівників. Це зумовлювалось тим, що для України, як і в цілому для Російської імперії, які вступили на той час на шлях загальноєвропейського розвитку, досить гостро постала проблема підготовки педагога згідно зі «світовими стандартами». З іншого боку – виникла необхідність розвитку національного ідеалу вчителя. Завдання, які стояли перед педагогічними працівниками на межі століть вимагали від них глибоких професійних знань, вірності своїй справі, високих моральних якостей, ретельної підготовки. Виходячи з вищезазначених позицій, вітчизняні педагоги досліджуваного періоду, зокрема Б. Грінченко, М. Демков,

В. Короленко, М. Корф,С. Миропольський, М. Пирогов, К.Ушинський та інші відзначали, що процес формування високого професіоналізму викладацьких кадрів повинен здійснюватись під впливом трьох тенденцій: особистісної (вчитель як творець педагогічного процесу, надає йому деякого особистісного відтінку), загальнолюдської (вчитель повинен бути духовно-розвиненою особистістю взагалі, здатною органічно входити до будь-якого суспільства, реалізовувати себе як особистість і професіонал у будь-якому середовищі), національної (вчитель має глибоко розуміти національні особливості, вивчати історію, культуру, мову,традиції, звичаї свого народу і виховувати дітей так,щоб вони були рідними своєму народу за духом,переконанням та ідеалами.) [10, с. 10]. Проаналізовані історико-педагогічні матеріали дають можливість стверджувати, що С. Миропольський неодноразово звертав увагу суспільства на те, що вчителі народних шкіл погано підготовлені, не мають практичного досвіду. Вчений був переконаний, що успішний розвиток народної освіти неможливий без спеціальної підготовки вчителів народних шкіл до професійно- педагогічної діяльності. Історико-педагогічні джерела, що висвітлюють життя і діяльність Харківської недільної чоловічої школи, дозволили нам розкрити основні аспекти підготовки вчителів С. Міропольським при Харківській духовній семінарії, де він працював викладачем педагогічного курсу. Слід зазначити, що педагогічні курси в той період відкривалися як на півзахід, так як у Міністерства не вистачало коштів на підготовку та будівництво учительських семінарій.

Пред'являючи досить високі вимоги до особистості педагога С. Миропольський вбачав доцільним поєднання спеціальної та загальноосвітньої його підготовки. Лише одна спеціальна освіта зробить з учителя механічних виконавців, а не педагогів, «...такі вчителі будуть дресирувати, а не вчити», - писав він у праці «До питання про освіту народних вчителів»[7, с. 162.]. Педагогіка, як навчальний предмет, за переконанням С. Миропольського, повинна займати значне місце в підготовці вчителя. Розкриваючи значну роль педагогіки в професійній підготовці вчителя, С. Міропольський виходив з того, що «…педагогіка вносить розумний погляд на життя, на наші відношення, висвітлює новим світлом наше темне минуле, вчить розкривати та аналізувати найглибші й непомітні явища в галузі виховання, привчає послідовників своїх знаходити насолоду в педагогічній праці і ставить слухачів своїх обличчям до обличчя з живою потребою народної освіти, розкриває перед ними справжній і живий сенс життя та його явищ» [5, с. 150]. Він протестував проти поверхневого ставлення до педагогічної науки, коли кожен, вичитавши кілька «останніх слів науки, минаючи важкий шлях, яким здобуті результати, вважав себе знавцем справи і сміливо брався керувати громадською думкою в цій області» [4, с. 41]. Викладання педагогіки в семінарії значно полегшувалося тим, що вихованці попередньо вивчали курс психології, яка була поставлена дуже серйозно і для цього існувало ґрунтовне керівництво Чистовича. С. Міропольський звертав увагу прогресивної інтелігенції на те, що ще в 1671 році Я. Коменський намагався поставити елементарне навчання на психологічну основу, а нині ця вимога-загальновизнаний закон педагогіки. «Вчити майбутнього учителя народної школи тільки дидактиці, - писав він, - означало майже те саме, що навчати медиків тільки рецептурі, такі вчителі будуть тільки псувати дітей своєю технікою, думаючи, що вони працюють за усіма правилами мистецтва»

якого полягає в тому, що психічний зміст і процеси пов'язані з активністю нервової системи індивіда, існують не тільки в інтраіндивідуальній формі.

Концепція формування особистості як безперервного виходу за власні межі, що належить С. Рубінштейну (1971), у сучасній психології набула подальшого розвитку в теорії "особистісних внесків" А. Петровського і В. Петровського. Зокрема джерелом розвитку особистості пропонується вважати неадаптивну активність, що виявляється у формі актуалізації її індивідуальності в інших і продуктах культури. Це є шляхом розвитку індивідуальності особистості та відрізняється від "самоактуалізації", запропонованій в екзистенціалістській гуманістичній психології А. Маслоу, Г. Олпорта. Ми вважаємо, що це положення психологів має педагогічну сутність і є основним у розумінні психологічної специфіки творчої активності школяра.

Для нашого дослідження важливою є наукова позиція В. Слободчикова про необхідність упровадження особливого уявлення про "розвиток взагалі" як про кардинальне структурне перетворення людиною своєї власної самості; як про зрушення, стрибок у загальному ході її розвитку, які не зводяться до процесуальних, або до діяльнісних характеристик [10, с.84].

Тлумачення активності пропонує О.Асмолов, зокрема, психолог визначає активність як сукупність зумовлених суб'єктом моментів руху, які забезпечують становлення, реалізацію, розвиток і перетворення діяльності [1, с.264] Активність характеризують моменти діяльності, які охоплюють її як предметно-процесуальне ціле. На відміну від процесів здійснення діяльності, активність, як стверджує науковець, утворює моменти прогресивного руху, що вказує на позитивістську світоглядну платформу автора.

Більшість вітчизняних психологів (В.Абульханова-Славська, П.Анохін, О.Асмолов, Л.Алєксєєва, І.Бех, М.Басов, С.Максимов, Р.Немов, В.Татенко та ін.) одностайні у думці про те, що активність є невід'ємною властивістю живого організму. Р.Нємов (2003) визначає активність як здатність живих істот виробляти спонтанні рухи і змінюватися під впливом зовнішніх або внутрішніх стимулів-подразників. Активність є доволі складною категорією, адже має множину об'єктивним і суб'єктивних детермінант (індивідуально-психологічні, соматичні, психофізіологічні, педагогічні та ін.). Як психічне явище активність – це здатність перетворювати зовнішнє і внутрішнє середовище людини відповідно до поставленої нею мети [7]. Узагальнюючі позиції психологів щодо змісту активності можна виокремити три основні наукові позиції. За першою, традиційною, активність залежить від пізнавальних процесів і мотиваційно-ціннісної сфери суб'єкта діяльності (С.Рубінштейн). Друга позиція представлена у концептуальних ідеях П.Гальперіна, за яким активність суб'єкта зумовлена вродженими фізіологічними механізмами або складеними архетипами і еталонами поведінки. Третя позиція ґрунтується на ідеї про активність як джерело саморуху та реалізується як принцип неадаптивної природи діяльності людини ("над ситуативна активність" В.Петровський).

Якщо зазначені наукові позиції у дослідження творчої активності є традиційно цитованими, то феномен цілісності людини і творчої еволюції залишились поза педагогічним змістом досліджуваного поняття. Разом із цим, їх актуалізація має наукові підвалини. Психолог В.Зинченко переконує в актуальності переорієнтації психологічних досліджень з класичної психології

активності особистості школяра, що формується засобами музичного мистецтва на засадах холістського і праксіологічного підходів.

Виклад основного матеріалу статті. Сучасне наукове знання в гуманітарній галузі неможливе поза принципом трансдисциплінарності, відтак і наша наукова рефлексія культуровідповідної педагогічної сутності поняття творчої активності школяра ґрунтується на інтеграції основних смислів холістського і праксіологічного підходів, що лишень починають переосмислюватись у музично-педагогічному знанні, адже й до сьогодні залишається не визначеною культуровідповідна особистісної і діяльнісно орієнтована конотація досліджуваного поняття.

Загальнофілософський рівень наукового обґрунтування сутності соціокультурних процесів і явищ є традиційним. Активність як процес і явище у філософському знанні безпосередньо пов'язана з еволюцією і становленням категорії розвитку, яка має своє походження, зародження, виникнення і становлення та власну цілісну теорію. Довільне і не завжди коректне вживання у сучасних педагогічних дослідженнях поняття творчої активності вказує на брак теоретичних основ у його науковому застосуванні. Для вирішення цієї проблеми треба скласти теоретичне уявлення про сутність родового феномену розвитку, яке утворюється в історії наукового оформлення його категоріального змісту у соціально-гуманітарному знанні.

Усвідомлення становлення смислу поняття творчої активності в гуманітарному знанні пов'язано із науковим оформленням категорії розвитку. Так, важливе місце у розумінні творчої активності посідає Китайська філософська традиція, що почала формуватись приблизно у той же час (з середини 1 тис. до н.е) і зверталась до осмислення питань історії і змін (ранішні пам'ятки китайської культури – книги "Шу цзин" або "Книга історії", "І цзин" або "Книга змін"). За цією традицією увесь світовий універсум є чередуванням ситуацій, яке викликане взаємодією і боротьбою сил світу і темряви, напруження й послаблення. Яскравим прикладом наближення до ідеї про творчу активність людини є погляди першого філософа Китаю Кон фу-цзи (552/5541 р. до н.е. – 479 р. до н.е.). Серед його поглядів особливої уваги заслуговує думка про здатність людини і навіть обов'язок змінюватись і вдосконалюватись [5, с.145]. У гуманізмі Нового і новітнього часу персоналістська тенденція європейської культури стала визнавати право людини на волю, щастя, розвиток і виявлення власних здібностей, демонструючи звільнення від релігійного змісту, що з одного боку демонструвало вивільнення розуму, з іншого – необхідність у його внутрішній дисципліні. Провідною властивістю цієї доби став культ людської суб'єктивності.

Окремого методологічного значення ми надаємо гуманітарній концепції розвитку людини В. Білинського (1811-1848), котрий вірив, що головна мета кожного, незалежно від соціального походження, професії і роду занять "на будь якому щаблі в дробині суспільної ієрархії – бути людиною… Призначення людини – розвинути закладене в його натурі зерно духовних засобів, стати врівень із самою собою..." [9, с.36].

У вітчизняній науковій традиції автором ідеї нової психології як практики людини з опанування власною поведінкою, що оформилась у культурно-історичну теорію розвитку особистості став Л. Виготський (1896-1934) [4, с.327]. Науковець заклав основи некласичного підходу в психології, суть

[9, с. 113]. Для знайомства слухачів педагогічних курсів з методикою і для збереження єдності занять школи та вчительської діяльності С. Миропольський розробив ряд загальнодоступних лекцій з педагогіки. За допомогою лекцій С. Миропольський намагався розкрити слухачам сутність їх покликання, сенс педагогічної праці, її основи, цілі, завдання і засоби. Докладно розглянув і запропагував кращу методику навчання предметів елементарної школи, охарактеризував сутність виховуючого навчання, його засоби, завдання, обсяг. Він писав: «Я вчив вихованців знаходити насолоду в цій справі, намагався пробудити в них чисту любов до неї, любов, яка повинна послужити насамперед їх особистісному відродженню і без якої вони не мають право на учительство ...» [3, с. 223]. На основі особистісного досвіду С.Міропольскій прийшов до висновку, що викладання педагогіки - це справа одночасно і легка і важка, залежно від того, як ставиться викладач до своєї справи. Він звертав увагу на те, що правильне викладання вимагає від викладача багато знань, досвідченості та практичного такту.

С. Миропольський теоретично обґрунтував і перевірив на практиці систему педагогічної підготовки домашніх наставників у додаткових педагогічних класах при жіночих гімназіях. Підготовка передбачала теоретичні заняття, а саме: відвідування лекцій з курсу педагогіки і дидактики; самостійну роботу з педагогічної літературою; рішення різноманітних завдань, питань психолого-педагогічного характеру. Значущість теоретичної підготовки майбутніх учителів С. Миропольський вбачав у тому, що «вона застережує їх від помилок і визволяє від марної праці, зберігає сили, бо теорія - загальний результат вікових дослідів різних часів і народів, готує до практичної діяльності, полегшує власний досвід» [7]. Учитель завдяки знанням теорії набуває здатності і вмінь розуміти педагогічні явища, узагальнювати, пов'язувати усі різноманітні прийоми з метою виховання та навчання. Теоретична підготовка збагачує необхідним запасом наукових відомостей, дисциплінує думку і дає навички до всебічної обробки педагогічних питань, формує в учителя здібність самостійно і критично ставитися до виховання особистості.

Поряд з цим підготовка майбутніх учителів, за думкою С. Миропольського, вимагала також використання різних форм практичної діяльності: відвідування уроків гімназичного викладання, складання конспектів з їх оцінкою і ретельним аналізом; практичне керівництво ученицями молодших класів і здійснення виховного нагляду за ними; складання щоденників з описом прийомів навчання; письмові роботи: переклади, твори, які готували учениць до практичної діяльності. Щоденники, - писав С. Миропольський,- можуть бути корисними для правильної організації викладання. У своїх щоденниках майбутні вчительки намагалися визначити причину неуспішності навчання, з'ясовувати характер утруднень, накреслити шляхи формування інтересу до знань різноманітними прийомами і засобами. С. Миропольський вважав, що на щоденники потрібно дивитися як на досить самостійну педагогічну роботу, яка заснована не тільки на книжковому вивченні предмета, а й на особистому досвіді, спостереженні, живому аналізі дитячої особистості, усвідомленні умов успішності навчання і виховання. У письмових роботах вихованок розглядалися питання теорії виховання і навчання, історії педагогіки, громадського та сімейного виховання. Творам з педагогіки С. Миропольський приділяв значну увагу, вважаючи, що у процесі

роботи над творами майбутні учительки не тільки набувають знань, а й оволодівають дослідницькими навичками, вміннями обговорення теоретичних питань виховання і навчання. Ця робота вимагала ознайомлення, засвоєння матеріалу вказаних посібників і джерел, перевірки навчального матеріалу, оволодіння навичками усного та письмового викладання питань психолого-педагогічного і філософського характеру. У творах вихованок відображувалась їх розумова зрілість, ступінь підготовки до специфіки учительської праці. Особливого значення С. Миропольський надавав набуттю майбутніми учителями власного досвіду викладання: складання програм і конспектів уроків. Конспект показувався наставнику - керівнику і згідно із зауваженнями дороблявся. Потім урок проводився у присутності педагогічної комісії, інших учениць з наступним обговоренням. Про них він писав: «Я міг безпосередньо, у невимушеній бесіді познайомитися з запасом знань вихованок, із рівнем їх розвитку, поглядом на різні питання, їх розумінням учительської практики, взаємними співвідношеннями» [3]. Обов'язковим елементом навчання в педагогічних класах було вивчення праць закордонних педагогів, що дозволяло майбутнім вчителям вдосконалюватися в перекладах і служило дуже корисним матеріалом для вивчення самої науки про виховання.

Викладаючи педагогіку, С. Міропольський прагнув від слухачів вивчення не підручника, а самого предмету, так як підручники і керівництва того періоду були, не тільки на його погляд, не дуже вдалими. В ході дослідження встановлено, що С. Міропольський з особливою увагою ставився до написання підручників з педагогіки і висував наступні вимоги при їх складанні: за відсутності самостійності укладачі повинні мати під руками і користуватися найбільш капітальними трудами в даній галузі; розташування і вибір навчального матеріалу повинен відповідати педагогічним вимогам підручника; передача досягнень сучасної науки повинна бути пристосована до педагогічних цілей керівництва. С. Миропольський підкреслював, що не можна написати хорошого підручника з педагогіки, сидячи в кабінеті, не відвідуючи шкіл, не працюючи практично у цій галузі, обмежуючись виключно теоретичним вивченням науки. «Це буде кабінетний твір, який не винесе негараздів і випробувань справи, пробного каменя всієї теорії» [9, с. 110]. Про те, яке величезне значення у справі навчання і виховання мають якості особистості вчителя писали багато видатних педагогів. Аналіз психолого-педагогічної, філософської літератури дозволив встановити своєрідність їх підходів до питання про вимоги до вчителя. До прогресивних діячів, чия теоретична і практична діяльність сприяла визначенню ролі вчителя у суспільстві, належать Г. Сковорода, М. Драгоманов, О. Духнович, Ю. Федькович, Х. Алчевська та інші. У ході наукового пошуку встановлено, що на думку С. Миропольського педагог повинен бути людиною освіченою, високоморальною, людяною із своїми вихованцями. Крім того, згідно з його поглядами, викладач повинен стежити за розвитком педагогічної науки, працювати над підвищенням своєї педагогічної майстерності та загальноосвітнього рівня. «У будь-яких умовах вчитель повинен сіяти знання, а в серцях-повагу до знань, до істини, до людської гідності, повагу до чужої особи й чужої віри, не кажучи про почуття товариськості й солідарності» - наголошував вчений [3, с. 232].

Висновки. Таким чином, аналіз педагогічної спадщини вітчизняного педагога С. Миропольського та сучасних історико-педагогічних досліджень

актуальним завданням педагогіки музичного мистецтва, адже саме в останньому закладені людино- і культуротворчі засоби, знання про які та застосування їх у цілях запобігання негативним модусам "виверження" неадаптивної, самовільної активності, вияву можливих якісних новоутворень з позитивною або навпаки модальністю створюватиме гуманітарного спрямування творчої активності школяра. Світові музично-методичні ідеї кінця XX – початку XXI ст. зафіксували специфічну рису педагогіки музичного мистецтва – людиномірну і праксіологічну спрямованість, яка дедалі більше орієнтує науковий інтерес вітчизняних дослідників на формулювання наукових концептів впровадження холістських і праксіологічних основ в теорію і методику музичного навчання. Певною мірою зазначені тенденції знайшли своє відбиття на конвенційному рівні вітчизняної загальної освіти, зокрема в констатації актуальності компетентнісного змісту системи освітнього цілепокладання, що зауважено в певних положеннях Закону України "Про освіту" (1991р.), Державної національної програми "Освіта" (1993р.), "Національної доктрини розвитку освіти України" (2002р.), "Концепції національно-патріотичного виховання" (2009р), "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" (2013р.).

У сучасному соціально-гуманітарному знанні активність визначається у філософському, біологізаторському і психологічному тезаурусах. Складність визначення творчої активності полягає у тому, що і творчість і активність є сутнісно аналогічними поняттями. Так, у концепціях Д.Богоявленської, В.Дружиніна, Я.Пономарьова творчість розглядається як активність особистості. Дослідження у галузі педагогіки музичного мистецтва свідчить про те, що основний науковий інтерес в останні десятиліття сконцентровано на підготовці майбутнього вчителя мистецтва. Зокрема, Г.Падалка у вирішенні проблеми стимулювання творчої активності майбутніх вчителів музики пропонує розуміти її як приведені в дію внутрішні творчі імпульси, бажання створювати нове у різних сферах музично-виховної роботи [8, 63]. Вітчизняні програми музичної освіти школярів (О. Лобова, Л. Масол, О. Ростовський, Б.Фільц, Л.Кондратова та ін.) сьогодні функціонують в якості регулятору освітнього процесу. Разом із цим, враховуючи надзвичайну цивілізаційну динаміку, методологічні, теоретичні і праксіологічні концептуальні ідеї щодо творчої активності школяра на уроці музичного мистецтва мають оновлюватись відповідно принципу культуровідповідності. Відтак, суперечність між наявністю різного рівня наукових педагогічних та психологічних концепцій творчого розвитку особистості школяра та невизначеністю стану проблеми праксіологічного супроводу розвитку творчої активності учня засобами мистецтва в теорії та практиці музичного навчання; між спрямованістю програмних документів, суспільних та освітніх процесів на забезпечення умов для творчого самовиявлення особистості у загальноосвітньому навчальному закладі та відсутністю культуровідповідної, людиноцентрованої методичної моделі формування творчої активності школярів на уроках мистецтва вказують на теоретичну лакуну у визначенні цього поняття в теорії і методиці музичного навчання, що і постає проблемою для подальшого вивчення.

Формулювання мети статті та завдань полягає в теоретичному обґрунтуванні і визначенні культуровідповідного смислу поняття творчої

10. Ярковой О. М. Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / О. М. Ярковой. – Х., 2002. – 19 с.

Педагогіка

УДК:372.878:37.036

доктор педагогічних наук, професор Сегеда Наталя Анатоліївна
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь)

АКТУАЛІЗАЦІЯ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОГО СМИСЛУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРА НА УРОЦІ МУЗИКИ

Аннотация. В статье предложено педагогическое понимание творческой активности школьника на уроке музыке, которое соответствует современному уровню психолого-педагогической науки и философским платформам, заложенным в идеях холизма и праксиологии. Используя основные принципы данных подходов (принцип целостности и ценности успешных действий) мы дали педагогически обоснованное определение творческой активности школьника на уроке музыке. Это системная организация творческих действий, которая реализуется в креативном поведении. Данное поведение направлено на создание оригинального осмысленного творческого результата – художественно-исполнительской интерпретации музыкальных произведений. Соответствующее культуре рассмотрение смысла творческой активности школьника на уроке музыки в контексте идей холизма и праксилогии актуализирует развивающий, обучающий и воспитательный потенциал педагогического сопровождения данного процесса.

Ключевые слова: развитие, творческая активность, школьник, музыкальное искусство, творческое действие, целостность, ценность, успешность.

Annotation. The article suggested pedagogical understanding of the creative activity of students on the lesson of music, which corresponds to a modern level of psychological and pedagogical sciences and philosophical platforms, embedded in the ideas of holizma and praksiologi. Using the basic principles of these approaches (the principle of integrity and value of successful action) we have a pedagogically sound definition of the creative activity of students in class music. This is a systematic organization of creative action, being implemented in creative behaviour. This behavior is aimed at creating an original creative output-conscious art and performance interpretation of musical works. A culture of the sense of the creative activity of students on the lesson of music in the context of the ideas of holizma and praksilogii updates the developmental, learning and educational potential of teaching support this process.

Keywords: development, creativity, student, music art, creative action, integrity, value, success.

Вступ. Наукова рефлексія з використанням принципу конструктивного “врівноваження” сучасних соціогуманітарних концептуальних ідей постає

дозволяє стверджувати, що в педагогічній теорії та практиці у другій половині XIX – початку XX століття були вироблені досить ґрунтовні вимоги до професійно-педагогічної підготовки педагогічних кадрів в спеціальних навчальних закладах, створений образ зразково-показового вчителя, який вбирав в себе синтез трьох головних елементів: духовно-морального, громадянського та професійного. Підкреслено, що професійний елемент особистості педагога повинен включати: загальну, спеціальну теоретичну та практичну підготовки. Проаналізовані історико- педагогічні матеріали дають можливість стверджувати, що циклу психолого-педагогічних дисциплін відводилося значне місце, доведено значення психолого-педагогічних знань як для вчителя так і для суспільства в цілому.

Література:

1. Багалей Д. И. Миллер Д.П. История города Харькова за 250 лет его существования (с 1655-го по 1905-й год) / Д.И.Багалей Д.П.Миллер: Истор. моногр. - Т.2. - Харьков, 1912. - 973 с.

2.Демков М. О задачах русской педагогики / М.О. Демков // Русская школа. - 1892. - №5-6. - С. 78-106.

3. Миропольский С.И. Воскресная школа и педагогический курс при Харьковской семинарии / С.И.Миропольский // Журнал Министерства Народного Просвещения. - 1868. - №138. - С. 217-245.

4. Миропольский С. И. Доклад о первом заседании учредительной и редакционной комиссии С-Петербургского Педагогического Общества 14 октября 1872. / С.И.Миропольский. // Семья и школа. - 1873.- № 7. - С.40-50.

5. Миропольский С. И. Задачи, план и силы обществ для распространения грамотности в России / С.И.Миропольский. // Семья и школа.- 1873.- № 7.- С. 139-184.

6. Миропольский С.И. Из школьной жизни // Наша начальная школа. - 1873. - №2.- 1875. - №10.

7. Миропольский С.И. К вопросу об образовании народних учителей / С.И.Миропольский. // Наша начальная школа. – 1873. - № 2,3.

8. Миропольский С. И. Практическая организация педагогических классов при женских гимназиях Министерства народного просвещения / С.И.Миропольский. // Журнал Министерства Народного Просвещения. - 1879. - № 201. - С.1-33.

9. Миропольский С. И. Руководство к начальному обучению для учителей народных школ / С.И.Миропольский.// Журнал Министерства Народного Просвещения, - 1871. - №153. - С. 108-132.

10.Панасенко Є.А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX – початку XX ст. –Автореф. канд. пед. наук. – Луганськ, 2001. – 20 с.

Педагогіка

УДК:371.091.12:502/504

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри
інноваційної діяльності в АПК Демешкант Наталія Андріївна
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (м. Київ)

ПРОЕКТ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ПІДГОТОВКИ В СУЧАСНОМУ ПРИРОДНИЧО-АГРАРНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Аннотация. Статья посвящена теоретико-методическим аспектам использования метода проектов в учебной деятельности учебного заведения. В статье представлены этапы реализации метода проектов, даны характеристики форм презентации проектов, а также критерии их оценки. Представлены научно-методические рекомендации использования метода проектов в современных естественно-аграрных университетах.

Ключевые слова: метод проектов, университет, учебный процесс.

Annotation. The article is devoted to theoretical and methodical aspects of using project method in the educational process. Stages of project's implementation, characteristics of presentation's project forms, criteria for their evaluation have given in the article. Scientific and methodical recommendations of using projects in modern universities of environmental and agricultural sciences are present in the article too.

Keywords: project method, university, educational process.

Вступ. Актуальність дослідження методичних і практичних підходів використання в навчальному процесі вищої школи методики проектів визначається суттєвими змінами в сучасному освітньому просторі, спричинених, перед усім, активними перетвореннями в соціальній і економічній сферах суспільства. Загальна тенденція сучасної освіти визначається як соціально-особистісна. Така освіта передбачає формування здібностей до саморозвитку на підставі оволодіння культурою, активного прагнення до самовдосконалення, творчої діяльності, адаптації в суспільстві, комунікації і кооперації. Це вимагає вдосконалення існуючих і розробки нових форм і методів підготовки фахівця, що володіє високим рівнем професіоналізму. Вирішенню окреслених завдань відповідає також розробка і застосування відповідних форм і методів навчання, що дозволяють активізувати самостійну пізнавальну діяльність студентів і забезпечують підготовку майбутнього спеціаліста, здатного не лише до виконавської діяльності, але й до самостійного творчого вирішення проблем. Звернення до інноваційних методів, в рамках яких можна розглядати метод проектів, представляється сучасним.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності методу проектів, здійсненні історичного екскурсу його появи та розвитку, розкритті етапів реалізації та оцінки в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу статті. Ідея проектів з'явилася в XVIII столітті в архітектурних академіях Франції. Звідти поширилася на університети Німеччини, а далі на технічні вищі навчальні заклади США.

дошкільного віку. Розробка та обґрунтування культуровідповідної моделі управління діяльністю ДНЗ як відкритою соціальною системою щодо розвитку образотворчої діяльності дошкільнят.

Засідання 8 (квітень). Психологічне підґрунтя культуровідповідного управління розвитком образотворчої діяльності дошкільнят. Обґрунтування важливості та сутності психологічного підґрунтя щодо управління розвитком образотворчої діяльності дітей дошкільного віку.

Висновки. Таким чином, на засадах визначення сутності управлінської культури педагогів дошкільної освіти та обґрунтування актуальності становлення досліджуваної якості в ланці післядипломної педагогічної освіти розроблено перспективний план діяльності відкритого методичного майданчика ДНЗ. Окреслено зміст засідань відкритого методичного майданчика щодо формування досліджуваної особистісно-професійної якості педагога. Засадами ефективного формування управлінської культури чинних педагогів дошкільної освіти визначено положення андрагогіки, що узагальнюють особливості дорослої людини, які необхідно враховувати в процесі набування нею освіти, розкривають методологічні підходи, андрагогічні принципи, закономірності, педагогічні технології ефективної освіти дорослих людей. Вважаємо необхідним подальше дослідження певних аспектів проблеми формування управлінської культури педагогів дошкільної освіти як умови ефективного розвитку образотворчої діяльності дітей дошкільного віку.

Література:

1. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Васильченко Лілія Володимирівна. – Запоріжжя, 2006. – 278 с.

2. Горюнова Т. М. Развитие управленческой культуры будущего педагога дошкольного образования: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Татьяна Максимовна. – Н. Новгород, 2002. – 218 с.

3. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Губа Анатолій Васильович. – Луганськ, 2010. – 512 с.

4. Змеев С. И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов / С. И. Змеев. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 152 с.

5. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівників загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Королюк Світлана Василівна. – К., 2005. – 237 с.

6. Медведь В. В. Розвиток управлінської культури в професійно-технічному навчальному закладі: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Медведь Валерій Володимирович. – К., 2007. – 284 с.

7. Пономаренко Т. О. Теорія і методика формування управлінської культури керівників дошкільної світи освіти: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Пономаренко Тетяна Олександрівна. – Луганськ, 2013. – 671 с.

8. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика: монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2005. – 384 с.

9. Сухорукова Г. В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. Я. Янцур: підручник / за заг. ред. Г. В. Сухорукової. – К.: Видавничий Дім „Слово", 2010. – 376 с.

– узагальнити результати експериментально-педагогічної діяльності щодо формування управлінської культури педагогів дошкільної освіти як умови ефективного розвитку образотворчої діяльності дошкільнят;

– розробити науково-методичні рекомендації щодо формування управлінської культури педагогів дошкільної освіти як умови ефективного розвитку образотворчої діяльності дітей дошкільного віку;

– розробити та узагальнити відповідний науково-методичний супровід формування управлінської культури педагогів дошкільної освіти як умови ефективного розвитку образотворчої діяльності дошкільників.

При розробці змісту програми діяльності відкритого методичного майданчика ми виходили з необхідності формування цілісної управлінської культури чинних педагогів дошкільної освіти на підґрунті сформованих засад досліджуваної якості в попередній ланці професійної освіти. Тож до програми був включений матеріал, опрацювання якого зумовлює засвоєння сутності та особливостей здійснення культуровідповідного управління розвитком образотворчої діяльності дошкільників на підставі актуалізації сформованої управлінської культури як особистісно-професійної якості педагога.

У контексті нашого дослідження розроблено узагальнений зміст засідань відкритого методичного майданчика дошкільного навчального закладу.

Засідання 1 (вересень). Управлінська культура педагогів дошкільної освіти як умова культуровідповідного управління якістю освіти дітей дошкільного віку. Розробка та обґрунтування культуровідповідної моделі управління розвитком образотворчої діяльності дошкільників.

Засідання 2 (жовтень). Організаційна функція в контексті культуровідповідного управління розвитком образотворчої діяльності дітей дошкільного віку. Розробка та обґрунтування культуровідповідної моделі організації ефективного розвитку образотворчої діяльності дітей на різних етапах дошкільного дитинства.

Засідання 3 (листопад). Культуровідповідність педагогічного аналізу та планування як функцій управління розвитком образотворчої діяльності дошкільників. Розробка та обґрунтування культуровідповідної моделі педагогічного аналізу та планування розвитку образотворчої діяльності дошкільників у різних вікових групах.

Засідання 4 (грудень). Координуюча та стимулююча функції культуровідповідного управління розвитком образотворчої діяльності дітей дошкільного віку. Розробка й обґрунтування культуровідповідної моделі керування (координації, стимулювання) розвитком образотворчої діяльності дошкільників.

Засідання 5 (січень). Контроль як функція культуровідповідного управління розвитком образотворчої діяльності дошкільників. Розробка та обґрунтування культуровідповідної моделі контролю щодо розвитку образотворчої діяльності дітей у різних вікових групах ДНЗ.

Засідання 6 (лютий). Культуровідповідне управління інноваційною діяльністю щодо розвитку образотворчої діяльності дітей дошкільного віку. Розробка та обґрунтування культуровідповідної моделі управління інноваційною діяльністю щодо розвитку образотворчої діяльності дошкільників.

Засідання 7 (березень). Культуровідповідне управління діяльністю ДНЗ як відкритою соціальною системою щодо розвитку образотворчої діяльності дітей

Першим теоретиком методу проектів вважається американський педагог Д. Дьюї, який на початку XIX століття пов'язав ідеї демократії в суспільстві з використанням методу проектів у навчальній діяльності [2]. Вчений вбачав у спонтанному зацікавленні учнів напрямок організації поля їхньої активності навколо певного проекту. Метою проекту було рішення практичних завдань, взятих із щоденного життя. В Європі метод проектів поширився в 20-30-х роках XX століття. Інформацію щодо використання напередодні II світової війни цього методу в процесі навчання природничих дисциплін знаходимо працях польського вченого В. Карповіча (W. Karpowicz), який вважає проект як спільну роботу викладачів і учнів над певною тематикою [3].

Варто пригадати приклад неусвідомленого використання методу проектів сільським агрономом М. Сюдаком в загальноосвітній школі с. Турковичі на Волині (Рівеньська обл.) в 1921-1930 роках XX століття. Не знаючи жодної інноваційної методики навчання, він щодня використовував в багатонаціональній школі, директором якої він був, метод проектів, поєднуючи навчання в школі з щоденним життям села, що налічувало 88 господарств і близько 1000 населення, та з проблемами навколишнього природного середовища. Організовані ним громадські акції за участю учнів, мали на меті перетворення відсталого волинського села шляхом освіти, і з педагогічної точки зору мало чим відрізнялися від відомого в світі "Home Projekt Plan" [6].

Польський вчений-педагог Т. Котарбіньський (T. Kotarbiński) зазначав, що метод проектів є шляхом пошуку правильних рішень, спосіб діяльності, використаний з усвідомленням можливостей застосування. Якщо подібні підходи будуть до всіх методів навчання, то звісно це будуть ефективні методи [4]. Інше визначення пропонує В. Оконь, який наголошує, що метод проектів – це цілеспрямовано і систематично використовуваний спосіб праці викладача зі студентами, що дозволяє студентам оволодіти знаннями одночасно з уміннями, практичного використання їх, а також розвиток розумових здібностей і зацікавленості [5].

Метод проектів як правило, зараховується до практичних методів, і полягає на самостійній реалізації студентами завдань, підготовлених викладачем на основі раніше визначених засад. Дидактичні проекти поділяються на два види: дослідницькі, що мають на меті розвиток знань і умінь, та проекти місцевого характеру, що являють собою акції в місцевому природному середовищі. Викладач, що є ініціатором проекту, повинен розуміти, що проект – це не єдиний метод навчання, як йдеться в деяких джерелах. Проект є цілою програмою дій, що включає цілі, методи, технології і засоби навчання. Відповідно іменування проекту стратегією є цілком виправданим. Метою проекту як стратегії є формування відповідальної життєвої позиції, комунікабельності, почуття власної вартості, прояву ініціативи, уміння співпрацювати, чесності і дисциплінованості [9]. Належним чином організований навчальний процес дозволяє не лише набувати знання, але передусім формує уміння розв'язування проблем як в типових так і в не типових ситуаціях. Дотримання цієї вимоги стає можливим у випадку вирішення багатьох цілей і завдань, використання різних методів і засобів навчання, тобто йдеться про вироблення стратегії навчання. Освітня стратегія є цілеспрямованим використанням певних засобів і методів навчання в навчальному процесі [8].

Найбільш відповідною для використання в навчальному процесі природничих вищих навчальних закладів, на наш погляд, є проблемна стратегія. Вона полягає на такій організації навчального процесу, щоб його учасники самостійно здобували знання шляхом розв'язання теоретичних і практичних проблем. Використання проблемної освітньої стратегії повинно концентруватися перед усім на формуванні умінь точного висловлення думки, аналізування причинно-наслідкових зв'язків, результатів спостережень і дослідів, пошуку інформації, рішення теоретичних і практичних проблем та формулюванні висновків. В проблемній стратегії повинні використовуватися активні методи, методи, що полягають на керівництві самостійною роботою, ситуаційне навчання, спостереження та моделювання. В зазначених методах виділяються такі етапи: визначення проблеми; аналіз проблемної ситуації; формулювання гіпотези; перевірка гіпотези (якщо гіпотеза правильна, то її необхідно включити до системи знань, якщо ні – необхідно визначити чому вона не підтвердилася); фіксування і використання нових знань.

Оскільки реалізація проекту відбувається переважно в польових умовах, цей метод вважається найбільш ефективним в природничій освіті. Під час таких занять можна досліджувати, спостерігати, відкривати і формулювати проблеми. Метод проекту є наукою «про природу в природі», спричинює посилення емоційного зв'язку з найближчим природним середовищем, що в результаті мотивує до конкретної природоохоронної діяльності.

Розроблені на рубежі минулого століття ідеї методу проектів з часом зазнали певної еволюції, в результаті якої він зайняв позицію інтегрованого компонента розробленої і структурованої системи освіти. Сучасне розуміння проектного навчання пов'язане з поняттям «проективність» - тенденцією, що порівняно недавно з'явилася в освіті. Реалістичність реалізації проекта в соціально-професійній сфері, системна організація таких видів діяльності як аналіз наявної ситуації, постановка актуальних професійних проблем і уміння перетворювати їх в конкретні завдання, аналіз і оцінка проекта – характеристики, що відповідають сучасним вимогам і цілям підготовки фахівців будь-якого спрямування.

Крім того, важливим є факт, що проектне навчання відповідає ідеям компетентнісного підходу. Метод проектів можна віднести до одного зі специфічних методів підготовки компетентних спеціалістів.

На думку українських вчених, здійснення актів переходу від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від потенційного до актуального, від природного до штучного потребують діяльності особливого типу. Такою діяльністю і виявляється проектування та його головне концептуальне завдання – проект [1]. Метод проектів – це організація навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів, які поступово ускладнюються. Використання методу проектів сприяє інтенсифікації навчально-виховного процесу, інтеграції предметних знань, розвитку творчого потенціалу студента та умінь експериментально-дослідницької діяльності.

Згідно змісту документу, відомого під назвою «Агенда 21», прийнятого на всесвітньому саміті в Ріо-де-Жанейро у 1992 році, освітній проект є одним із оптимальних методів навчання, що дозволяє підготувати молодь до екорозвитку, оскільки стимулює пізнавальну, емоційну і практичну активність у осіб, залучених до його виконання, а крім того змушує виконувати

людина розраховує на невідкладне застосування досвіду, отриманого в процесі навчання; дорослий навчається з метою вирішення актуальної життєвої проблеми, досягнення конкретної мети, тож прагне до самореалізації, самостійності, самокерування; навчальну діяльність дорослого детерміновано часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками, які сприяють або перешкоджають процесу навчання; доцільним є навчання, що організується у формі спільної діяльності тих, хто навчається, та педагогів на всіх його етапах (планування, реалізації, оцінювання й, певною мірою, корекції).

Результати аналізу ряду досліджень (С. Болтівець, Б. Гадзецький, С. Змєєв, В. Пуцов та ін.) дозволили окреслити основоположні андрагогічні принципи, що склали підґрунтя експериментально-педагогічної діяльності нашого дослідження щодо формування управлінської культури чинних педагогів дошкільної освіти: пріоритет самостійного навчання дорослих, самостійної організації ними власної навчальної діяльності; спільна діяльність усіх учасників освітнього процесу; використання досвіду тих, хто навчається, як джерела їх власного навчання та навчання співгрупників; індивідуалізація навчання; його системність; контекстність; невідкладна актуалізація результатів навчання; елективність навчання, надавання дорослій людині певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, місця власної навчальної діяльності; розвиток освітніх потреб тих, хто навчається; усвідомленість навчання учасниками освітнього процесу.

Основуючись на вищеозначеному, розроблено перспективний план діяльності відкритого методичного майданчика на базі ДНЗ № 60 м. Краматорська. Зміст перспективного планування окреслюється таким чином:

– з'ясувати значення та сутність управлінської культури педагогів дошкільної освіти як умови культуровідповідного управління освітнім процесом у ДНЗ;

– вивчити теоретико-методологічні й науково-методичні засади ефективного розвитку образотворчої діяльності дітей дошкільного віку;

– визначити критерії та показники стану управлінської культури педагогів дошкільної освіти як умови розвитку образотворчої діяльності дітей дошкільного віку;

– здійснити аналіз стану сформованості управлінської культури педагогів дошкільної освіти як умови розвитку образотворчої діяльності дошкільників, визначити рівні її розвитку;

– розробити критерії й показники розвитку образотворчої діяльності дітей на різних вікових етапах дошкільного дитинства;

– вивчити особливості та рівні розвитку образотворчої діяльності дітей дошкільного віку в різних вікових групах;

– розробити, обґрунтувати й упровадити систему формування управлінської культури педагогів дошкільної освіти як умови ефективного розвитку образотворчої діяльності дошкільників;

– розробити, обґрунтувати й упровадити систему ефективного розвитку образотворчої діяльності дітей в різних вікових групах ДНЗ;

– дослідити кореляцію між рівнем сформованості управлінської культури педагогів дошкільної освіти та рівнем розвитку образотворчої діяльності дошкільників;

конвертованих з багатьма складними явищами суспільно-економічного розвитку людини в конкретно-історичних умовах.

Визначення сутності поняття „доросла людина” в низці праць (Ю. Кулюткин, М. Ноулз, В. Слободчиков та ін.) дозволяє констатувати [8], що до дорослих людей можна віднести будь-яку людину, яка в житті поводиться усвідомлено й відповідально, займається певною справою. Доросла людина, на відміну від недорослої, має відносно сформовані фізіологічні й психологічні функції, зокрема емоційно-вольової сфери. Доросла людина відрізняється достатньо високим рівнем самосвідомості: вона усвідомлює себе більш самостійною, самокерованою, незалежною в матеріальному (економічному), юридичному, моральному, психологічному відношеннях особистістю. Важливою відмінністю дорослої людини визначається наявність у неї суттєвого життєвого досвіду, який постає у трьох різновидах: побутовому, професійному, соціальному.

Звернемо увагу на те, що до специфічних характеристик зрілої особистості часто відносять „розвинуте почуття відповідальності, потребу в піклуванні про інших і потребу в передачі своїх знань й свого життєвого досвіду іншим; здатність до активної участі в професійній діяльності, здатність конструктивно розв’язувати життєві проблеми на шляху до самореалізації, прагнення до самоактуалізації власного „Я” через „Я-буття” до „Я-співбуття”, а потім – до „Я-самобутність” (термін В. Слободчикова)” [6, с. 137].

Теоретико-методологічні та науково-практичні засади сучасної післядипломної педагогічної освіти, її завдання, зміст, принципи, закономірності, функції, структура, тенденції розвитку вивчалися в низці спеціальних досліджень (А. Зубко, А. Кузьмінський, В. Маслов, В. Олійник, Л. Пермінова, Н. Протасова, Т. Сорочан та ін.). Модернізація, реформування системи вітчизняної післядипломної педагогічної освіти на засадах європейського досвіду створюють умови для оновлення методології, теорії та практики освіти дорослих, сприяють орієнтації на творчий розвиток упродовж життя, стимулюють професійно-особистісне вдосконалення в інформаційному суспільстві, що становить запоруку підготовки конкурентоспроможного спеціаліста в галузі управління освітою дітей дошкільного віку.

Методологічними засадами формування управлінської культури педагогів дошкільної освіти як умови ефективного розвитку образотворчої діяльності у нашому дослідженні визначено сукупність провідних наукових підходів: системного, синергетичного, гуманістичного, компетентнісного, андрагогічного, аксіологічного, культурологічного, акмеологічного.

Загальними вимогами до формування досліджуваної якості слугували такі (Л Даниленко, Н. Сергєєв, Н. Клокар, В. Пуцов, Л. Набока, Л, Сігаєва, С. Щенніков та ін.): неперервність професійної підготовки; її доступність, гнучкість, що уможливлює індивідуальний вибір параметрів, темпу, маршруту навчання; її інноваційність; практична спрямованість; ефективність; різноманітність та адекватність навчальних методів; активність об’єктів (суб’єктів) навчання, їх самоорганізація, самонавчання, саморозвиток тощо.

Підґрунтям ефективного формування управлінської культури чинних педагогів дошкільної освіти були визначені вихідні положення андрагогіки (С. Змєєв) [4]: дорослій людині належить провідна роль у процесі власного навчання; доцільним є використання життєвого досвіду дорослого як важливого джерела його власного навчання та навчання його колег; доросла

дослідження поза стінами навчального закладу, в безпосередньому контакті з природним і соціально-культурним середовищем [7].

Дидактичною одиницею методу проектів є реально створена для студентів проблема та шляхи її розв’язання, що набувають рис проектної діяльності. Потрібно зазначити, що проектам крім пізнавального аспекту притаманні емоційно-ціннісний, особистісний, діяльнісний та творчий аспекти. Саме емоційно-ціннісні й творчі компоненти змісту визначають ступінь значущості проекту та самостійності його виконання. В процесі підготовки студентів до участі у проекті викладач повинен представити принципи роботи над проектом. Для досягнення навчальних і виховних цілей необхідно наголосити на значенню співпраці і спів відповідальності в проектній групі.

Плануючи опрацювання проекту, необхідно: окреслити тему проекту; обґрунтувати студентам цілі проекту; визначити завдання для кожної групи; зазначити джерела інформації; запропонувати форми презентації проекту; пояснити критерії оцінки. Рисою, що виділяє проект від інших методів навчання, є його надпредметне, цілісне і інтегроване визначення проблем. Безсумнівною перевагою є також можливість врахування в процесі його виконання природоохоронних ініціатив місцевих громад.

В типовому навчальному проекті формування у студентів умінь і компетенцій необхідно пов’язати з етапами його реалізації:

1. Вибір теми пов’язаний з визначенням цілей проекту. Необхідно використати пропозиції всієї групи, здійснити їх відбір на підставі прийнятих критеріїв. Далі сформулювати тему і цілі проекту. Студенти працюють в групах по 4-6 осіб, обирають лідера і встановлюють принципи співпраці.

2. Добір і опрацювання інформації повинні опиратися на використання різних джерел (літератури, нормативно-правових актів, опитування, консультації, інтернет), критиці і перевірці цих джерел. Необхідно здійснити відбір інформації, залишаючи найважливішу і оригінальну.

3. Презентація проекту: студенти в групі обговорюють і обирають спосіб презентації, випробовують і перевіряють різні способи фіксування і презентування зібраних матеріалів. При підготовці до публічного виступу студенти повинні підготувати відповідні дидактичні засоби.

Форми представлення проектів можуть бути у вигляді: природничих майстер-класів для своєї групи, при цьому студенти приймають ролі експертів, екскурсоводів, інструкторів, проводять практичні заняття, одночасно презентуючи висновки досліджень; виставки гербарних матеріалів зібраних в процесі роботи над проектом; проведення польових занять на прокладеній членами своєї проектної групи дидактичній стежці в околицях навчального закладу; демонстрування фільму, знятого в процесі реалізації проекту; дидактичної гри з екологічною тематикою для студентів певної групи; випуску газети з тематикою, що відповідає темі проекту; макету екосистеми міста; моделей, планів екологічного розвитку території навчального закладу тощо.

4. Самооцінка реалізації проекту групою складається з аналізу: успіхів і прорахунків в реалізації проекту; причин не виконання всіх завдань; характеристики перебігу співпраці в групі, окреслення моментів, які необхідно покращити; думка студентів інших груп щодо ходу виконання проекту; визначення дій, що були б зроблені в інший спосіб в разі повторення проекту.

5. Оцінювання викладачем виконаного студентами проекту опирається на попередньо окреслених критеріях, а саме: змістовна відповідність, врахування

вступних вимог і складності проблеми; використання відповідної літератури, нормативно-правових актів тощо; графічний супровід (продуманість, естетичність виконання, відображення гіпотези проекту); спосіб презентації проекту, зацікавленість слухачів, комунікабельність, спосіб аргументації; співпраця з колегами і викладачем; уміння робити самооцінку.

Оцінювання – це збір, аналіз і інтерпретація інформації на тему проекту з метою оцінки результативності і ефективності отриманих результатів. Оцінювання проміжне (в процесі виконання проекту) і підсумкове створюють умови підвищення якості проекту. Оцінювання повинно носити подвійний характер: оцінювання викладачем: оцінка групи і самооцінка та оцінювання студентами: перебігу проекту, дидактичних засобів і викладача.

Звертаючись до досвіду організації навчальної діяльності у природничих і аграрних університетах Польщі, цікавим і вартим наслідування є використання методу проектів не лише як дидактичного елементу, але також як системи. На це вказують кілька експериментальних освітніх проектів, запроваджених, зокрема, у Варшавському природничому університеті (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie), на яких базується підготовка всіх напрямів і освітніх рівнів (бакалаврат, магістратура, аспірантура). До таких «вісьових» проектів належали теми «Сталий розвиток як гарантія майбутнього», «Сучасні технології в сільському господарстві», «Агротуристика і охорона навколишнього середовища». Численні дослідження стали підгрунттям для створення системи навчання, центральною віссю якої є проект, а теоретичні і практичні заняття носять допоміжний відносно проекту характер, формують систему необхідних для виконання його певного етапу знань і практичних умінь. Така система навчання користується величезною популярністю у студентів та викладачів, які беруть участь у реалізації проекту, оскільки відходить від рутинного навчального процесу і разом з тим є джерелом для великої кількості дослідницьких робіт як щодо організації самого експерименту, так і робіт, пов'язаних з дослідженнями студентів. Йдеться про комплексний підхід у використанні методу проектів, коли студент, проходячи всі освітні рівні, залучений до виконання проекту. На перших курсах завдання участі в проекті пов'язані з підготовкою до участі в груповій роботі, розвитком комунікабельності, уміння ефективного спілкування і безконфліктної співпраці. На наступних курсах участь у проекті ускладнюється. Студенти повинні сформувати свій стиль у груповій роботі, знайти свою роль у виконанні поставлених завдань, відповідно до індивідуальних здібностей та умінь. Таким чином, на кожному етапі навчання відбувається формування скоріше психосоціальних компетенцій, ніж фахових. Це пояснюється тим, що не варто очікувати фахової компетенції від осіб, які не готові до командної роботи, тобто не мають сформованого гуманістичного аспекту групової роботи над проектом. На наступних етапах навчання 4-5 особові групи самостійно визначають спосіб опрацювання теми і внутрішню структуру проекту, визначають способи розв'язання завдань проекту і презентації його висновків. Поступово ускладнюється також тематика проектів. Проекти набувають інтердисциплінарного характеру, поєднують знання з різних дисциплін. Варто також підкреслити, що на рівні магістратури і аспірантури реалізатори проектів самостійно формулюють тематику своїх проектів, узгоджуючи її з центральним «вістовим» проектом навчального закладу. Таким чином, проекти набувають творчого характеру.

В. Медведь, Т. Пономаренко, О. Хмизова, М. Якібчук, О. Ярковой та ін.); теоретико-методологічних, науково-практичних засад сучасної післядипломної педагогічної освіти (С. Вершловський, С. Гончаренко, А. Кузьмінський, Ю. Кулюткін, В. Маслов, В. Олійник, Л. Пермінова, Н. Протасова, Т. Сорочан, Т. Сущенко, Є. Тонконога та ін.); генезису зображувальної діяльності дошкільників (В. Мухіна); класифікації видів образотворчої діяльності (Т. Казакова, Т. Комарова, В. Космінська, Н. Сакуліна та ін.); проблем художньої творчості дітей дошкільного віку (Н. Ветлугіна, І. Дзержинська, В. Єзикеєва, Т. Казакова та ін.) тощо.

Отже, результати аналізу теорії і практики проблеми дослідження свідчать про наявність наукової бази щодо можливості її вирішення. Разом з тим, теорія й методика формування управлінської культури педагогів дошкільної освіти як умови ефективного розвитку образотворчої діяльності дошкільників зостається недостатньо дослідженою.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у вивченні особливостей формування управлінської культури педагогів дошкільної освіти як умови ефективного розвитку образотворчої діяльності дошкільників; визначенні сутності управлінської культури педагогів дошкільної освіти й актуальності формування досліджуваної якості; окресленні андрагогічних засад формування управлінської культури; розробці перспективного плану та змісту формування означеної особистісно-професійної якості.

Виклад основного матеріалу статті. На засадах результатів аналізу низки досліджень (Л. Васильченко [1], Т. Горюнова [2], А. Губа[3], С. Королюк [5], В. Медведь [6], Т. Пономаренко [7], О. Ярковой [10] та ін.) у найбільш загальному вигляді управлінську культуру педагогів дошкільної освіти можна визначити як інтегровану, складну за змістом, соціально зумовлену якість фахівця, яка синтезує значну кількість особистісних та професійних характеристик, включає педагогічні цінності, мотиви, управлінські знання, уміння й навички, особистісні якості, що призначені для актуалізації в практиці творчої управлінської діяльності з метою підвищення її ефективності, оптимізації педагогічного процесу, розвитку дитини дошкільного віку.

При цьому ми виходили з того, що основу управлінської культури становить управлінська компетентність, яка закладається на етапі університетської підготовки як готовність до здійснення управлінської діяльності на засадах культуровідповідності. Управлінська культура набуває цілісності в процесі професійної діяльності, тривалого виконання управлінського циклу, завдяки самоосвіті та цілеспрямованому її вдосконаленню в системі післядипломної педагогічної освіти, розвиваючись до рівня управлінського професіоналізму.

Тож у контексті нашого дослідження були визначені засади формування цілісної управлінської культури чинних педагогів дошкільної освіти, які характеризуються як андрагогічні, оскільки вивчається певний аспект проблеми освіти дорослих людей.

Виходячи з того, що андрагогіка вивчає закономірності навчання дорослих людей, у контексті нашого дослідження потребує визначення означена вікова категорія. При цьому ми дотримуємося позиції учених (Б. Ананьєв) стосовно того, що сутність категорії „вік" розглядається як сумація зростання, загальносоматичного, статевого й психічного дозрівання, зрілості та старіння,

Педагогіка

УДК [373.2.091.113: 005.3 – 043.83] – 047.48 (043.3)
доктор педагогічних наук, професор Пономаренко Тетяна Олександрівна
Маріупольський державний університет (м. Маріуполь);
завідувач ДНЗ № 60 Огурцова Світлана Василівна (м. Краматорськ);
методист ДНЗ № 60 Курильченко Тетяна Євгеніївна (м. Краматорськ)

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВИ РОЗВИТКУ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей формирования управленческой культуры педагогов дошкольного образования как условия эффективного развития образотворческой деятельности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова. Управленческая культура педагогов дошкольного образования, образотворческая деятельность детей дошкольного возраста, последипломное педагогическое образование, андрагогика.

Annotation. This article is devoted to the peculiarities of formation of managing culture of the teachers of preschool education as a condition of effective development of image creative activity of the children of preschool age.

Keywords: managing culture of the teachers of preschool education, image creative activity of the children of preschool age, post-graduate pedagogical education, androgogics.

Вступ. Результати аналізу стану вітчизняної дошкільної освіти свідчать, що управлінська діяльність педагогів (завідувачів, методистів, вихователів) дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) часто здійснюється без урахування сучасного рівня розвитку теорії і практики управління, тенденцій, що склалися у світовій системі освіти дітей дошкільного віку. Між тим аналітики вказують, що серед чинників, які впливають на ефективність діяльності ДНЗ в сучасних умовах, виключне значення має культура управління як результат актуалізації управлінської культури педагогів.

Спеціалістами визнається, що „ … образотворча діяльність організується і функціонує як специфічне образне пізнання дитиною соціуму та себе в ньому, як середовище оволодіння образотворчістю, що надає дитині можливість урізноманітнювати форми комунікації із соціумом, моделювати „картину світу”, передавати особисті враження про нього… , переживати почуття захопленості, радості, здивування, творчого піднесення, самоцінності; позбавлятися небажаних комплексів … ” [9, с. 7].

Виходячи з виключної значущості вищеозначених аспектів дошкільної освіти та основуючись на положенні про залежність її якості від рівня управлінської компетентності, управлінської культури педагогів, визначено проблему нашого дослідження.

Результати аналізу теоретичних засад досліджуваної проблеми свідчать про вивчення: загальнотеоретичних аспектів формування управлінської культури фахівців (В. Алфімов, Л. Карамушка, О. Мармаза, В. Семиченко, Є. Хриков та ін.); проблеми формування управлінської культури фахівців різних освітніх галузей (Л. Васильченко, Т. Горюнова, А. Губа, С. Королюк,

Висновки. Таким чином, комплексне використання методу проектів дозволяє сформувати нову генерацію творчих, професійних, конкурентоспроможних фахівців, здатних співпрацювати в команді та керувати нею. В Україні на сьогодні проекти теж є досить поширеним методом, хоча виступає під різними назвами, або є елементом організації занять і, як правило, не виділяється з їх шерегу. Не сприймається також як системна діяльність, запроваджена комплексно в усьому навчальному закладі. В зв’язку з цим нами розроблено науково-методичні рекомендації щодо удосконалення методики використання методу проектів в процесі підготовки майбутніх фахівців:

1. Ефективність професійної підготовки студентів може бути суттєво покращена в результаті застосування проектного навчання як технології самостійної пізнавальної діяльності. Проектне навчання може розвивати професійно-особистісний потенціал студента за рахунок залучення в творчий процес проектної діяльності; ініціювання активності; створення атмосфери спілкування, творчості, особливої форми педагогічної підтримки з боку викладача і саморефлексії з боку студента.

2. Проектне навчання виступає засобом інтеграції предметних і професійних (психолого-педагогічних) знань на підставі змістово-інформаційних, операційно-діяльнісних і виховних між предметних зв’язків, реалізує свої можливості щодо підвищення ефективності фахової підготовки студентів, а саме шляхом формування професійних (організаторських, проектувальних, комунікаційних) умінь, творчої самореалізації; розвитку здібностей працювати в команді; розвитку здібностей до рефлексії з приводу творчого застосування професійних умінь і авторства в проектній діяльності.

4. Умовами забезпечення ефективності професійної підготовки студентів в процесі проектного навчання є: формування готовності до проектної діяльності, конструювання професійно спрямованого змісту навчання, організація творчого, локального освітнього середовища.

Література:

1. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико зорієнтований зб. / Кер. авторського колективу С.М. Шевцова; наук. кер.і ред. І.Г. Єрмолаєв. – К.: Департамент, 2003. – 500 с.

2. Hedewig R. Teorie und Pracxis interdisyiplinare Projektarbeit im Biologieunterricht der alten Bundeslander / R. Hedewig // Interdisziplinare Themenbereiche und Projekte im Biologieunterricht; red. H. Bayrhuber. – 1994. – 280p.

3. Karpowicz W. Metodyka nauczania biologii / W. Karpowicz. – Warszawa: PWN, 2003. – 270s.

4. Kotarbiński T. O pojęciu metody / T. Kotarbiński // Zeszyty Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Warszawskiego (Том 1). – Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 2007. – S.11-26.

5. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej / W. Okoń. – Warszawa: Żak, 1998. – 460s.

6. Szymański M.S. O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia / M.S. Szymański. – Warszawa: Żak, 2000. – 286s.

7. Tkaczyk L. Edukacja środowiskowa drogą do zrównoważonego rozwoju / L. Tkaczyk // Świadomość ekologiczna a rozwój regionalny w Europie Środkowo-Wschodniej; red. E. Rydz, A. Kowalak. – Słupsk:Wyd. Nauk. Akademii Pomorskiej, 2008. – S. 301-310.

8. Tuszyńska L. Edukacja ekologiczna dla nauczycieli i studentów / L. Tuszyńska. – Warszawa: WSP, 2006. – 235s.

9. Zielińska M. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – praktyczne rozwiązania / M. Zielińska // Edukacja środowiskowa w społeczeństwie wiedzy; red. L. Tuszyńska. – Warszawa: Wydział Biologii UW, 2010. – S. 145-163.

Педагогіка

УДК 378:009(045)

асистент кафедри сучасних європейських мов
Западинська Ірина Георгіївна
Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ (м. Вінниця)

СТАН ВИЩОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КІНЦІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Анотація. Стаття присвячена питанню стану вищої гуманітарної педагогічної освіти в кінці XIX – на початку XX століття. Схарактеризовано чинники становлення системи освітніх закладів з підготовки вчителів для гімназій та прогімназій, викладено результати аналізу поглядів провідних освітніх та суспільних діячів другої половини XIX – початку XX ст.

Ключові слова: гуманітарна педагогічна освіта, освітні заклади, професійна підготовка вчителів.

Аннотация: Статья посвящена вопросу состояния высшего гуманитарного педагогического образования в конце XIX - начале XX века. Охарактеризованы факторы становления системы образовательных учреждений по подготовке учителей для гимназий и прогимназий, изложены результаты анализа взглядов ведущих образовательных и общественных деятелей второй половины XIX - начала XX в.

Ключевые слова: гуманитарная педагогическое образование, образовательные учреждения, профессиональная подготовка учителей.

Annotation. The article deals with the highest state of humanitarian teacher education in the late XIX - early XX century. The factors of educational institutions system characterized for teacher training of high schools and progimnasium, the analysis results of the leading educational and public figures shown in the late XIX - early XX century.

Keywords: humanities teacher education, educational institutions, teachers training.

Вступ. В статті описано основні етапи розвитку гуманітарної педагогічної освіти. Саме в цей період становлення та розвиток педагогічної освіти обумовлювався низкою чинників: падіння кріпосницького ладу й інтенсивний розвиток промисловості, виникнення та розвиток суспільно-політичного руху, складовою частиною якого був педагогічний рух. Тому розуміння місця та ролі вчителя, визначення його високої суспільної місії пробудження свідомості та національної самосвідомості має вагоме значення.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завданнями статті полягають у виявленні тенденції розвитку вищої гуманітарної педагогічної освіти другої половини XIX – початку XX сторіччя: створення у вищих

- *методичного:* розвинені методичні вміння у галузі медіаосвіти (наприклад, уміння дати установку на медіасприйняття, пояснити причини, умови та характер виникнення явища, вміння розвивати сприйняття учнів, виявляти рівні їх розвитку у галузі медіакультури, вибирати оптимальні методи, засоби і форми проведення занять, дослідницькі вміння тощо) і яскраво виражений педагогічний артистизм (загальна педагогічна культура, зовнішній вигляд, самопрезентація, самоконтроль, наявність зворотного зв'язку з аудиторією тощо);
- *практично-операційного*: систематична медіаосвітня діяльність у процесі навчальних занять різних типів, активна дослідницька медіапедагогічна діяльність;
- *креативного:* яскраво виражений рівень творчого потенціалу в медіаосвітній діяльності (тобто прояв гнучкості, мобільності, асоціативності, оригінальності, антистереотипності мислення, розвитку уяви, фантазії тощо) [3].

Висновки. Таким чином, при підготовці майбутнього вчителя мистецтва дуже важливим є формування медіаграмотності як основної складової професійної компетентності вчителя. Впровадження в освітній процес методичної системи з формування медіаграмотності, яка заснована на вищеперерахованих принципах дозволить підготовити кваліфікованих спеціалістів нового рівня, які зможуть критично аналізувати наявні медіа ресурси та створювати нові, при цьому будуть здатні до самостійної творчої діяльності у медіасередовищі.

Література:

1. Курліщук І.І. Медіаосвіта студентства у сучасних соціально-педагогічних тенденціях і проблемах / І.І.Курліщук // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченко. – 2013. – № 3 (262). – С. 113-120

2. Медіаосвіта (медіаграмотність). Навчальна програма (для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників)/ К.М.Левківський, В.Ф.Іванов, В.І.Даниленко, В.П.Мележик, О.В.Волошенюк, В.О.Мороз. – Київ, 2011. – 102с.

3. Медіаосвіта та медіа грамотність: підручник/ Ред.-упор В.Ф.Іванов, О.В.Волошенюк; За науковою редакцією В.В.Різуна. – Київ: Центр Вільної Преси, 2013. – 352с.

4. Морозова А.А. Критерии оценки медиаграмотности населения: он-лайн тестирование / А.А.Морозова // Экономические, юридические и социокультурные аспекты развития регионов: сб. науч. тр. – Челябинск: НОУ ВПО „ЧИЭП им. М.В.Ладошина”, 2012. – С.176-179

5. Столбникова Е.А. Медиаграмотность современных педагогов как профессиональная компетентность / Е.А.Столбникова // Медиаобразование. – 2006. - № 2. – С.55-62

6. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А.В.Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64с.

7. Шубенко Н.О. Формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами аудіовізуальних мистецтв: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти”/Н.О.Шубенко. – Київ, 2010 – 20с.

медіаграмотності, критичного мислення та критичного ставлення до інформації, починаючи з молодшого шкільного віку.

Дослідники і педагоги різних країн світу у своїх дослідженнях часто підкреслюють потребу медіаосвіти майбутніх вчителів, як основної складової професійної підготовки. Передбачається, що медіаграмотний педагог зуміє:

- заохочувати і розвивати в учнів бажання ставити обґрунтовані проблемні питання, пов'язані з медіа;
- використовувати у викладанні дослідницьку методику, коли учні зможуть самостійно шукати (медіа)інформацію, щоб відповісти на різні питання, застосовувати знання, отримані в навчальному курсі до нових областей;
- допомагати учням розвивати здатність використовувати різноманітність первинних джерел (медіа)інформації, щоб дослідити проблеми і потім зробити узагальнені висновки;
- організовувати проведення дискусій, де учні зможуть навчитися толерантно слухати інших і тактовно висловлювати власні думки; підтримувати відкриті обговорення, де немає категоричних відповідей на багато запитань;
- заохочувати учнів міркувати над їх власним медійним досвідом [2].

Вивчення стану практики вищої школи показує, що майбутні вчителі не підготовлені до роботи з інформацією. Відсутнє цілеспрямоване педагогічне керівництво формуванням медіаграмотності у студентів.

Методична система формування медіаграмотності майбутнього вчителя музики заснована на наступних принципах:

- *Діяльнісний* - навчання в процесі і за допомогою інформатизації/медіатизації;
- *Позиціонування* - викладання і навчання завжди ведуться з чітко визначених позицій по відношенню до процесу інформатизації/медіатизації (позиції користувача, спеціаліста, дослідника);
- *Технологічності* – сукупність змісту та методів навчання повинна представляти собою педагогічну технологію, яка статично достовірно забезпечує відтворюваність результатів навчання. Передбачає використання при навчанні механізмів контролю (зворотного зв'язку) і корекції процесу навчання.
- *Безперервності* – технологія повинна спиратися на вже сформовані якості особистості: інформаційну культуру, комп'ютерну грамотність тощо .

Питання формування медіаграмотності мають особливе значення для системи вищої мистецької освіти. Майбутні вчителі мистецьких дисциплін зобов'язані бути медіаграмотними. Це один з показників професійної компетентності педагога, тобто розвитку професійних знань і умінь, необхідних йому для медіаосвітньої діяльності.

Сформованість медіаграмотності майбутнього вчителя музики характеризується високим рівнем наступних показників:

- *мотиваційного:* різнобічні мотиви медіаосвітньої діяльності: емоційні, гносеологічні, гедоністичні, моральні, естетичні та інші; прагнення до вдосконалення своїх знань та умінь в галузі медіаосвіти;
- *інформаційного:* систематична інформованість, великі теоретико-педагогічні знання в галузі медіаосвіти;

навчальних закладах кафедр педагогіки, інтеграція загальнонаукової університетської та педагогічної освіти; розробка авторських програм з навчальних дисциплін загальнонаукового та спеціального (фахового) циклів; обґрунтування педагогічної освіти як спеціальної післяуніверситетської та створення у зв'язку з цим педагогічних курсів на базі університетів.

Виклад основного матеріалу статті. Протягом дореформеного періоду в царській Росії педагогічні кадри для гімназій значною мірою поповнювалися лише вихідцями з-за кордону. Саме тому Міністерство народної освіти мало потурбуватися про підготовку кваліфікованих кадрів, однак це питання тривалий час залишалося невирішеним.

Урядове реформування початкової та гімназійної освіти у першій половині XIX століття (реформи 1802-1804 рр., 1828-1835 рр.) зумовило необхідність реорганізації педагогічної освіти, збільшення кількості вчителів. Нестача педагогів для середньої ланки освіти в наступні роки лише загострила проблему їх професійної підготовки.

Наздоганяючи освічену Європу та розв'язуючи проблему з украй необхідними державі кваліфікованими кадрами, уряд, вирішуючи свої стратегічні плани щодо зміцнення російських імперських впливів у регіоні, був змушений на початку XIX століття розгорнути в Україні значне освітянське будівництво, надаючи особливої ваги розвитку університетської освіти [7].

На території України було утворено три навчальні округи, що зберігалися до 1917 р.:

- Харківський, створений у 1803 р., що включав Харківську, Воронезьку, Курську, Пензенську, Тамбовську губернії та область Війська Донського;
- Київський, створений у 1832 р., до якого входили Київська, Волинська, Подільська, Полтавська, Чернігівська губернії;
- Одеський, створений у 1832 р., що об'єднував у собі Катеринославську, Таврійську, Херсонську та Бесарабську губернії.

В організаційному плані на чолі кожного округу стояв університет – Харківський, Київський, Новоросійський (Одеський). Вища гуманітарна педагогічна підготовка в цих університетах забезпечувалася діяльністю історико-філологічних факультетів, де готували вчителів історії, російської словесності, давніх та сучасних мов. Крім університетів професійну підготовку вчителів гуманітарних спеціальностей здійснювали Ніжинський історико-філологічний інститут князя Безбородька та Вищі жіночі курси в Києві, Харкові, Одесі.

Діяльність університетів протягом XIX століття визначалася статутними вимогами (1804, 1835, 1863, 1884 рр.), що обумовлювали їхню структуру та зміст діяльності, створення при них навчальних закладів і керівництва ними; визначали посадові обов`язки та права професорсько-викладацького складу й студентів, сутність діяльності рад і правлінь університетів, функцій училищних комітетів тощо. У монографії Н.М.Дем`яненко зазначається, що університетські статути у початковому вигляді існували недовго, вони видозмінювалися, доповнювалися додатковими розпорядженнями, на їх підставі створювалися статути окремих вищих навчальних закладів [3, с. 21].

Зміст статутів протягом XIX століття відзначався непослідовністю щодо статусу, прав та свобод навчальних закладів. Так, за статутом 1804 р. університети являли собою центри просвіти та виконували функції органів

управління навчальними закладами округу. Цим нормативним документом вищим освітнім закладам надавалася широка автономія та самостійність у вирішенні питань внутрішнього устрою. Статут 1835 р. вніс зміни до зазначеного положення: попечитель мав обов'язково жити на території навчального округу та виконувати обов'язки нагляду й контролю за всіма навчальними закладами. Статутом 1863 р. відновлювалося університетське самоврядування, оскільки на попечителя навчального округу покладався обов'язок здійснення лише нагляду за діяльністю університету. Статут 1884 р. вже суворо регламентував діяльність вищих навчальних закладів: у діяльності університетів було ліквідовано принцип виборності, навчальні заклади позбавлялися автономії, змінювався викладацький склад, радам університетів дозволявся виключно контроль за навчальним процесом, було ускладнено порядок прийому абітурієнтів на навчання [7].

Разом із тим статут 1884 р. проголошував «свободу викладання» і «свободу слухання», введення принципу конкуренції викладачів, за яким один і той же предмет викладався різними педагогами. За прикладом німецьких університетів запроваджувалася система гонорарів, за якою, окрім загальної університетської сплати за навчання, студенти мали сплачувати викладачам окремо за кількістю проведених ними лекційних та практичних годин, окремо на користь університету (по 5 руб. за кожне півріччя та 1 руб. за недільний час) [7]. Суттєвих змін зазнала організація навчального процесу: навчальні плани та програми надавалися міністерством (воно ж мало затверджувати й розклад занять).

Вимоги зазначеного статуту доповнювалися низкою урядових положень, інструкцій та розпоряджень: «Правила для студентов и сторонних слушателей Императорских Российских университетов» (1885 р.), «Инструкция для инспекции» (1885 р.), «Правила о зачете полугодий студентами Императорских Российских университетов» (1885 р.) тощо.

Зазначені нормативні документи мали на меті налагодження університетського життя. Але на практиці вони нерідко створювали зворотній ефект, призводили до повного розладу в навчальній та адміністративній частині, утруднювали діяльність університетів [7].

Таким чином, протягом XIX століття університети України пройшли тривалий шлях постійних реформацій, вплив яких на розвиток вищої освіти був суперечливим та неоднозначним.

Першим вищим навчальним закладом, у якому здійснювалася підготовка педагогів гуманітарного напряму на території Наддніпрянської України став Харківський імператорський університет, створений у 1803-1805 рр. Навчальний заклад був освітнім центром Харківського навчального округу, до якого входило 372 навчальні заклади [12, с. 147; 12, с. 127]. Його заснування пов'язане з діяльністю В.Н.Каразіна, ініціативу якого щодо створення університету було підтримано широкою українською громадськістю.

Першим нормативним документом, який визначав організаційні основи створення та діяльності Харківського університету, стали «Попередні правила народної освіти», прийняті 24 січня 1803 р. «Попередні правила» в частині про університети доповнювалися університетськими статутами. Статут 1804 р. передбачав єдину для всіх університетів імперії навчально-наукову структуру. Вона включала в себе чотири відділення або факультети: моральних й

(диктофон, аудіо та відео диски, флеш-карти, знімні жорсткі диски, принтери і факси, колонки тощо).

Психологічні критерії - вони рідко розглядаються медіадослідниками, але при цьому відіграють насправді ключову роль в процесі оцінки медіаграмотності особистості. Найголовніше в цій групі критеріїв - це усвідомлення необхідності медіаосвіти, інтуїтивне визначення власного рівня медіаграмотності, оскільки неможливо визначити невідоме. А в даному випадку для частини людей цілком можуть бути не відомі такі речі, як поняття медіаосвіти та медіаграмотності, а, отже, повна відсутність усвідомлення вивчення таких дисциплін. Медіаосвіта можлива лише тоді, коли людина буде усвідомлювати необхідність у власній медіаграмотності.

Мовнорозумові критерії - вміння правильно розуміти ситуацію і висловлювати письмово і усно свої думки, вміння мислити об'єктивно, спираючись на безліч різних точок зору, вміння робити висновки та обгрунтовувати свою точку зору.

Освітні критерії - рівень і спеціалізація вже існуючої освіти (саме отриманої освіти в даному випадку, а не професії, так як вони можуть бути абсолютно різними) накладає відбиток на рівень медіаграмотності будь-якої людини. Наприклад, журналіст, лінгвіст, педагог, економіст, психолог за освітою будуть вже більш медіаграмотними в силу своєї освіти.

Вікові критерії - вік людини також важливо враховувати, бо від нього залежить існуючий рівень медіаграмотності. В рамках даного критерію варто враховувати дві складові - чим старша людина, тим, як правило, вона більш далека від сучасних ЗМІ (зокрема Інтернету), але, в той же час, старше покоління має усталені погляди на життя, здатність до більшого аналізу і критики.

Соціальні критерії – це соціальне становище людини: його матеріальний достаток, соціальні ролі, професія, цінності та прагнення в житті. З одного боку, ці критерії надають змогу виявити досягнення необхідного рівня медіаграмотності. З іншого боку, показують вже існуючий рівень медіаграмотності людини.

Критерії доступності - вони полягають у тому, що кожна група населення по ряду ознак (соціальних, матеріальних, територіальних, професійних тощо) має різний доступ до засобів масової інформації і комунікації.

Професійні критерії - сфера діяльності та отримана освіта, накладає відбиток на рівень медіаграмотності будь-якої людини. Наприклад, ті, хто працює у сфері журналістики, освіти, комунікації будуть більш медіаграмотними, виходячи з роду діяльності.

IQ-критерії - це вплив інтелекту, розумових та інших подібних здібностей на сприйняття інформації, аналіз, осмислення, критику, логічне мислення, при цьому важливі бажання та здібності до навчання [4].

Особливе значення проблема медіаграмотності набуває при роботі майбутнього вчителя мистецтва з дітьми. Засоби масової інформації та Інтернет, посівши пріоритетні позиції в формуванні у дітей картини світу, стали представляти особливу загрозу для усталеної вразливої дитячої психіки. Збільшення впливу на дитину неконтрольованої інформації про світ, людину, суспільство, природу актуалізує проблему інформаційної освіти, формування

самостійного вирішення проблем пошуку інформації, її оцінки і етичного використання, а медійна грамотність спрямована на те, щоб людина знала особливості впливу медіа інформації, володіла навичками критичного аналізу, вміла забезпечувати раціональну взаємодію з медіа в інтересах самовираження [1].

На сучасному етапі розвитку суспільства, процеси глобальних соціальних змін диктують впровадження нових підходів до підготовки майбутніх педагогів, а саме постають питання про умови навчання й виховання студентів, специфіку управління педагогічним процесом та професійну компетентність майбутнього вчителя. Становлення та розвиток інформаційного суспільства призвели до кардинальної зміни інформаційно-освітнього середовища.

Однією з ключових компетентностей, необхідних майбутньому вчителю музики для ефективного функціонування в інформаційному середовищі є медіаграмотність, що визначається як здатність адекватно взаємодіяти з потоками медіа інформації в глобальному інформаційному просторі: здійснювати пошук, аналізувати, критично оцінювати і створювати власні твори, поширювані за допомогою різних засобів масової інформації і комунікації, у всій різноманітності їх форм [3]. У цих умовах система освіти повинна забезпечити потребу суспільства в критично мислячих медіаграмотних фахівцях, здатних ефективно використовувати медіасередовище для розв'язання різного роду професійних, суспільних і особистих завдань.

Результатом процесу медіаосвіти є медіаграмотність (В. Гура, А. Короченський, В. Монастирський, С. Пензин, Л. Усенко, А. Федоров, J. Pungente, I. Rother, D. Suess, Ch. Worsnop) [6, с. 23]. У такому визначенні сходяться багато дослідників. Але при цьому низький рівень медіа грамотності може бути обумовлений відсутністю медіаосвітніх дій по відношенню до індивіда або групи людей, оскільки не можна сказати, що люди, які не отримували медіаосвітніх уроків, можуть мати виключно нульовий рівень медіаграмотності. В даному випадку логічніше виділити п'ять рівнів медіаграмотності: дуже низька, низька, середня, висока і дуже висока. При цьому медіаграмотність як результат медіаосвіти може займати позицію тільки при високому і дуже високому рівні. Але для того щоб приступити до медіадіяльності, для початку необхідно визначити вже існуючий на даний момент рівень медіаграмотності особистості [4]. За основу ми взяли критерії оцінки медіаграмотності, запропоновані Морозовою О., і розділили їх умовно на кілька груп:

Інформаційні критерії - один з найпоширеніших способів оцінки рівня медіаграмотності людини, оскільки в першу чергу багато дослідників намагаються оцінювати саме знання людьми необхідних, достовірних, авторитетних джерел інформації. Наскільки людина володіє інформацією, наскільки вміє її аналізувати, інтерпретувати, стежити за інформацією, піддавати її критичному осмисленню і так далі.

Технічні критерії - це другий з найпоширеніших критеріїв для визначення медіаграмотності, так як він доповнює перший і визначає уміння та навички правильного користування засобами масової інформації і комунікації саме з технічної точки зору - вміння користуватися комп'ютером і іншими електронними ЗМІ, рівень їх освоєння, а також визначення технічних навичок використання Інтернету та іншого сучасного технічного забезпечення, призначеного для отримання, збору, обробки та зберігання інформації

політичних наук; словесних наук; фізичних і математичних наук; лікарських і медичних наук.

Гуманітарні науки викладалися в Харківському університеті на шести кафедрах: красномовства, віршописання та російської мови; грецької мови та грецької словесності; старожитностей та латинської мови; східних мов; всесвітньої історії, статистики та географії; історії, статистики та географії Російської держави.

Про популярність Харківського імператорського університету як вищого навчального закладу свідчить динаміка чисельності студентів, яка протягом XIX століття постійно збільшувалася: у 1805 р. їх було 57, у 1810 — 118, в 1860-х роках — приблизно 425, у 1887 — 1520.

У другій половині XIX століття навчальний заклад був науково-освітнім центром Слобідської та Лівобережної України. Загальна кількість його вихованців у дореволюційний період перевищила 15 тисяч осіб. На початку XX століття за кількістю студентів і професорсько-викладацького складу він перебував на четвертому місці в імперії [7, с. 36].

Значною подією у розвитку вищої гуманітарної педагогічної освіти стало відкриття Київського Імператорського університету Св. Володимира. Його історія розпочалася 8 листопада 1833 р. від подання представлення міністра освіти С.С.Уварова про заснування вищого навчального закладу на базі перенесеного до Києва Кременецького ліцею. 15 червня 1834 р. відбулося урочисте відкриття університету.

Перший набір студентів складав 62 особи, що вступили на єдиний на той час філософський факультет з історико-філологічним та фізико-математичним відділенням. У 1835 р. відкрито юридичний, у 1841 – медичний факультети. У такому складі університет працював до 1917 р.

Ще з середини XIX століття університет став одним із осередків гуманітарної науки і передової громадської думки в Україні. Засновуючи в Києві університет, російський уряд переслідував, перш за все, політичні інтереси й мав на меті використання університету як засобу прищеплення польській молоді «загального духу російського народу». Отже, Київський університет мав обслуговувати насамперед польське населення Київщини, Волині та Поділля, як воно фактично і було в перші десятиліття існування цього вищого навчального закладу. Університет св. Володимира повинен був стати засобом «морального і розумового злиття» поляків з росіянами. Гуманітарна педагогічна освіта в університеті здійснювала історико-філологічним факультетом, що мав три відділення: класичне, слов'яно-російське та історичне. За 1834 – 1883 рр. історико-філологічний факультет закінчили 422 кандидати і 186 дійсних студентів [2, с. 85].

У другій половині XIX століття Київський університет являв собою вагомий освітній центр загальноєвропейського значення. Кількість його студентів у 1883 р. зросла до 1700; у 1913 р. вона становила 5000. До 1917 р. університет підготував близько 20 тисяч фахівців [7]. Наукову та викладацьку діяльність здійснювали 160 професорів та доцентів.

Значною подією у розвитку вищої освіти на Півдні України стало відкриття Новоросійського університету, який було створено на базі Рішельєвського ліцею в 1865 році. Провідну роль у створенні зазначеного навчального закладу відіграв попечитель Одеського навчального округу М.І.Пирогов, за ініціативи й активного сприяння якого південноукраїнський

регіон отримав в особі університету значний науковий та просвітницький центр. Обгрунтовуючи необхідність його створення, освітній діяч зазначав: «Для того, щоб запобігти занепаду освіти цілого краю, є один засіб, радикальний і вірний – перетворення ліцею на університет» [1].

Склад студентів було представлено в основному випускниками гімназій Одеського та Київського навчальних округів. Разом із тим певну його частину становили представники населення Дону, Кубані, Кавказу, Бессарабії, а також особи зі етноконфесійних спільнот, що населяли Південь України – болгари, серби, македонці.

На перший курс у 1865 р. вступили 175 абітурієнтів чоловічої статі, а в 1911 р. Імператорський Новоросійський університет прийняв на перший курс і жінок-випускниць гімназій [7].

У порівнянні з Харківським та Київським університетами Новоросійський характеризувався найменшим обсягом підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей. Характеризуючи цю ситуацію, Ю.В.Довженко зазначає, що історико-філологічний факультет навчального закладу протягом тривалого часу залишався зовсім нечисленним. Спочатку він налічував 40-60 студентів. У 1870 р. кількість осіб, що навчалися на факультеті, зросла до 120, однак це була найбільша кількість студентів факультету зазначеного навчального закладу протягом усього досліджуваного періоду [4 с.92]. Університет, як вищий навчальний заклад для слов'ян усього Балканського півострова, здобув статус наукового центру Півдня, став координаційним центром для науковців півдня України завдяки створенню при ньому кількох наукових товариств: природничого, юридичного, історико-філологічного.

Однак чисельність учителів-випускників Харківського, Київського, Новоросійського університетів не задовольняла потреб середніх навчальних закладів у педагогічних кадрах. За таких обставин одним з відомих центрів гуманітарної педагогічної освіти в Україні другої половини XIX – початку XX століття стає Історико-філологічний інститут князя Безбородька в Ніжині.

Його відкриття було обумовлене ініціативою міністра освіти Д.А.Толстого перетворити Ніжинський юридичний ліцей на історико-філологічний інститут за аналогією до створеного закладу в Санкт-Петербурзі, що здійснював підготовку вчителів гуманітарних спеціальностей для гімназій.

Ніжинський історико-філологічний інститут як єдиний педагогічний вищий навчальний заклад на Чернігівщині був призначений для підготовки вчителів класичних мов, історії, російської мови та словесності. Вагомим чинниками його створення стала міцна матеріальна база та викладацький склад Ніжинського юридичного ліцею, яка дозволяла з незначними витратами та значною економією часу реорганізувати навчальний заклад.

До закладу приймались особи чоловічої статі не молодші 17 років, які закінчили повний курс навчання в гімназії або чотири класи духовної семінарії. Випускники гімназій зараховувалися без екзаменів, а семінаристи складали при вступі іспит з латинської, грецької та російської мов.

На початку 70-х рр. XIX століття право отримати вищу гуманітарну педагогічну освіту отримали жінки. Такі можливості відкрилися перед ними завдяки функціонуванню Вищих жіночих курсів у Києві, Харкові, Одесі.

Київські Вищі жіночі курси, відкриття яких неодноразово ініціювалося Київським університетом (1872-1876 рр.) [9 с.129], розпочали свою роботу в 1878 р. Цей заклад організовувався професором Київського університету

якої виступають мас-медіа [1, с.113]. Тому ми дотримуємося думки, що сьогодні перед вищою педагогічною освітою України стоїть задача сприяння формуванню високого рівня медіаграмотності майбутніх вчителів загальноосвітніх шкіл.

Аналіз сучасної професійної підготовки вчителя мистецтва дав змогу виявити ряд суперечностей: між традиційним змістом мистецької освіти та потребами часу (учні значну кількість інформації, у т. ч. музичної та мистецької, одержують з медіапростору); між важливим місцем медіаграмотності у професійному становленні і розвитку особистості та відсутністю технологій її формування у майбутнього вчителя мистецтва; між соціальним замовленням на медіакомпетентних фахівців у сфері мистецької освіти та їхніми реальними знаннями, вміннями, навичками. Відтак постає проблема підготовки майбутнього вчителя мистецтва відповідно до сучасних вимог.

Проблемам медіаосвіти та медіаграмотності присвячена значна увага в сучасній педагогічній науці. У цій галузі широко відомі роботи Л. Баженової, О. Баранова, О. Волошенюк, Н. Габор, Л. Зазнобіної, В. Іванова, Л. Мастермана, В. Монастирського, Н. Найдьонової, С. Пензіна, Г.Поличко, О. Спічкіна, Ю. Усова, О. Федорова, Н. Хилько, І. Челишева, О. Шарикова та ін. У дисертаційних дослідженнях останніх років, присвячених проблемі медіаосвіти та медіаграмотності студентства, висвітлюються різні її аспекти. Зокрема, теорія і практика медіаосвіти, феномени медіакультури та медіаграмотності стали предметом наукового дослідження І. Бекешкіної, О. Буріма, В. Возчикова, О. Вишняка, І. Жилавської, Т. Жилінської, Ю. Казакова, А., Н. Костенко, Литвинова, О. Мурюкіна, Л. Скокової, О. Столбнікової, А. Ручки, І. Фатєєвої, Р. Шульги, С. Шумаєвої.

Проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя музики в контексті потреб медійного суспільства, освітньо-виховної функції музичних радіо- і телепередач, впливу засобів масової комунікації на формування молодіжної субкультури досліджують О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова та інші. Питання медіакультури в контексті закономірностей педагогічної інтеграції у загальній мистецькій освіті розглянуто у працях Л. Масол.

Отже, проведений аналіз сучасних наукових джерел засвідчив, що накопичено певний досвід упровадження елементів медіаосвіти у професійну підготовку майбутніх педагогів. Проте процес формування медіаграмотності майбутнього вчителя мистецтва не став предметом спеціальних досліджень.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання даної статті полягають в акцентуації ролі медіаосвіти в підготовці майбутнього вчителя мистецтва, формуванні медіаграмотності як основної складової професійної компетентності вчителя, та подальшого її використання в загальноосвітньому процесі.

Виклад основного матеріалу статті. Глобальний характер процесу інформатизації, динамічний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та нових медіа висунули на перший план необхідність спеціальної інформаційної підготовки людей, особливо підростаючого покоління, провідним видом діяльності якого є навчальна. В інформаційній підготовці фахівцями умовно виділяються дві різні області: інформаційна грамотність і медійна грамотність. Інформаційна грамотність асоціюється з готовністю до

викладання Дніпр.: Наука і освіта, 2004. - с. 25-26.

3. Гальскова Н.Д. Сучасна методика навчання іноземної мови. – М., АРКТИ – ГЛОССА. 2000. – 165 с.

4. Муреева СВ. Розвиток міжкультурної компетенції майбутніх юристів при вивченні класичної латини. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2001. – 23 с.

5. Славгородська Л.В., Кусков В.В., Тарасова І.Ю. Науковий текст як предмет комунікативного навчання іноземної мови // Дидактико-педагогічні основи навчання іноземної мови науковців. – Л., 1988. – С. 202-204.

6. Хрестоматія з історії педагогіки. – М., 1936. Т. IV. – 548 с.

Педагогіка

УДК [378.091.33:004]:78.071.4

аспірант кафедри теорії і методики музичної освіти
та хореографії Покатильська Ганна Віталіївна
Навчально-науковий інститут соціально-педагогічної
та мистецької освіти Мелітопольського державного
педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь)

ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЯК АКТУАЛЬНИЙ НАПРЯМОК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА

Аннотация. В статье рассматривается проблема необходимости формирования медиаграмотности при подготовке студентов к педагогической деятельности, предлагаются уровни и критерии сформированности медиаграмотности и методические принципы по её формированию у будущего учителя искусства.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, медиаобразование, медиаграмотность, будущий учитель искусства.

Annotation. The article considers the problem of necessity development of medialiteracy in the preparation students to teaching, available levels and criteria of development medialiteracy and methodological principles of its formation of future art teacher.

Keywords: professional training, mediaeducation, medialiteracy, the future teacher of art.

Вступ. Стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа нагально потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними. Мас-медіа надають можливість глобальної комунікації, забезпечують шляхи приєднання країни до світової спільноти. За статистикою, на взаємодію із різноманітними медіа (преса, радіо, кіно, телебачення, Інтернет) припадає вагома частка вільного часу громадян України, чим зумовлюється їх значний вплив на всі верстви населення, передусім дітей і молодь. За умов такої активної модернізації українського суспільства значної актуальності набуває питання медіаосвіти, особливо такої прогресивної верстви суспільства як студентство. Відомо, що студенти окрім спеціальної інформації, розширюють свої знання і світогляд, за рахунок соціальної інформації, основним джерелом

С.С.Гогоцьким як приватна установа, під посереднім відданням і найближчим наглядом опікуна навчального округу [10 с.73]. Такий статус позбавляв курси будь-яких прав. Єдиним правом, яке отримували курсистки, була можливість слухати лекції професорів університету.

Вищі курси для жінок називалися педагогічними, оскільки «…вивчення педагогіки та складання з неї іспиту були визнані обов'язковим для слухачок історико-філологічного відділення» [5 с.54]. Як зазначає О.М.Ліхачова, мета курсів полягала в тому, щоб дати можливість жінкам продовжити свою гімназійну або інститутську освіту [8 с. 603]. Київські Вищі жіночі курси були приватним навчальним закладом з університетським статусом, складалися з двох відділень – історико-філологічного та фізико-математичного. На початку свого існування вони були дворічними, проте через складність і багатопредметність навчальних планів термін навчання було продовжено до трьох, а пізніше – до чотирьох років за зразком Санкт-Петербурзьких Бестужевських курсів [8 с.122].

За досить короткий проміжок часу курси набули великої популярності серед українського населення: залишаючись єдиними в XIX столітті Вищими жіночими курсами в Україні, вони заповнювалися майже виключно уродженками українських територій: у 1880-81 н. р. мешканки «південних губерній» становили 330 з загальної кількості 357 слухачок, причому в різний час були представлені практично всі губернії Наддніпрянської України. Проте відсутність у випускниць курсів будь-яких прав, порівняно з особами з середньою освітою, була головною причиною відпливу слухачок до завершення навчання.

Після закриття курсів у 1889 р. з боку Ради Київського університету здійснювалися неодноразові спроби їх поновлення. Керівним документом, на основі якого курси продовжили своє функціонування у 1906 р., стало «Положення про Вищі Жіночі Курси, засновані в м.Києві», затверджене ще 28 травня 1881 р. [оп.161, стр.32., с. 13, 37-39]. Згідно Положення, курси переслідували подвійну, освітньо-професійну мету: надати жінкам, що закінчили курс жіночих гімназій, інститутів та інших середніх навчальних закладів, можливість продовжити подальшу освіту та підготуватися до педагогічної діяльності. Після їх закінчення курсистки отримували право на роботу домашньої наставниці чи вчительки з правом викладання усіх обов'язкових предметів 7-річного курсу жіночих гімназій відомства Міністерства народної освіти.

Як вищий навчальний заклад, курси користувалися надзвичайною популярністю, так незважаючи на збільшення плати за навчання, кількість слухачок історико-філологічного відділення у 1909 – 1910 н.р. складала 1159 осіб [13, с. 14].

Одеські вищі жіночі курси виникли восени 1906 р. на базі трьохрічних жіночих педагогічних курсів, відкритих у 1903 р. Їх виникнення, за твердженням К.Шохоля, було обумовлене бажанням курсисток здобути загальну вищу освіту, у той час, означені педагогічні курси забезпечували лише професійну педагогічну освіту [13, с. 16].

У своєму складі курси мали історико-філологічний та фізико-математичний факультети, навчання на яких тривало чотири роки і проводилося за планами й програмами, затвердженими радою курсів.

Курси працювали на засадах самофінансування – матеріальним підґрунтям

їх діяльності були кошти, що надходили у вигляді плати за навчання (150 крб. за рік), добровільних пожертвувань, меценатських внесків тощо. Отже, уряд отримував добре підготовлених спеціалістів з вищою педагогічною освітою, не витрачаючи коштів на їх підготовку.

У 1907 р. розпочали свою діяльність Харківські приватні вищі жіночі курси у складі двох факультетів – історико-філологічного та фізико-математичного, а в 1916 р. Катеринославські вищі жіночі курси.

Для вступу до Харківських вищих жіночих курсів абітурієнткам необхідно було подати атестат про середню освіту, або скласти іспити, від яких звільнялися особи, що мали звання домашньої вчительки чи наставниці.

Діяльність курсів підпорядковувалася Попечителю Харківського навчального округу, який затверджував навчальні програми і мав виняткові повноваження у галузі кадрової політики, перш за все у формування викладацького складу [9, с. 121].

Керівництво навчальним закладом здійснювала вища педагогічна рада, що складалася з професорів та викладачів, які працювали на курсах. Лекції та практичні заняття вели професори Харківського університету і особи, що мали право на викладання в університеті (Д.І.Багалій, В.П.Бузескул, М.Ф.Сумцов та ін.). Наприклад, у 1916 р. на історико-філологічному факультеті курсів працювало 29 університетських викладачів, у тому числі 19 професорів, 8 приват-доцентів, 2 лектори [11, с. 23].

Висновки. Аналізуючи проблеми вітчизняної університетської педагогічної освіти, Л.Ф.Курило зазначає, що провідними історичними тенденціями становлення та розвитку вітчизняної університетської педагогічної освіти у другій половині XIX – на початку XX століття були: 1) обумовленість стратегічних завдань та напрямів вітчизняної університетської педагогічної освіти суспільним вектором урядових освітніх реформ, загальноросійськими статутами та статутами класичних університетів України; 2) здійснення університетами організаційно-методичного керівництва діяльністю шкіл, гімназій та училищ у навчальних округах; 3) підготовка вчителів для середніх навчальних закладів Наддніпрянщини у педагогічних інститутах, створених при Харківському та Київському університетах; 4) забезпечення спеціальної педагогічної освіти викладачів гімназій, шкіл та училищ через університетські педагогічні курси (1858 – 1867 рр.); 5) зміцнення системи університетської педагогічної освіти за рахунок розширення мережі класичних університетів; 6) посилення загальнопедагогічної підготовки на факультетах університетів України; 7) участь університетів у діяльності педагогічних курсів, створених при навчальних округах [6].

Таким чином, в кінці XIX – на початку XX століття в Україні склалася повна мережа вищих навчальних закладів і гуманітарних зокрема, до якої входили університети, вищі педагогічні навчальні заклади, вищі жіночі курси. Історична роль університетів України у становленні вищої педагогічної освіти у цей період полягає, насамперед, в тому, що саме у класичних університетах, створених на території України було закладено її теоретичні та організаційно-практичні підвалини.

Література:

1. Бобров В.В. Становлення і розвиток ліцеїв і гімназій Півдня України у XIX – на початку XX століть: дис. … кандидата пед. наук: 13.00.01 / Володимир Вікторович Бобров.- К., 1998. - 250 с.

розвитку студентів за трьома напрямками: когнітивному, діяльнісного, особистісного.

Когнітивний (пізнавальний) критерій ґрунтуються на кількісних і якісних описах ефективності процесу навчання, прийнятих в педагогіці і психології:

- поповнення (приріст) знань у порівнянні з вихідним станом даного студента;
- реальний обсяг знань;
- актуалізація знань при вирішенні пізнавальних і практичних завдань;
- застосування знань у нових ситуаціях;
- ефективність використання в практичній діяльності.

Діяльнісний критерій дозволяє оцінити сформованість пізнавальних і практичних умінь:

- повноту операційного складу даного вміння;
- засвоєння опорної теоретичної основи вміння;
- інтегрованість (комплексність);
- стійкість;
- гнучкість (перенесення в нові ситуації); дієвість.

Особистісний критерій дозволяє оцінити розвиваючий характер освітнього процесу:

- мотиви навчання;
- динаміку інтелектуального розвитку;
- особистісний сенс отриманих знань;
- задоволеність процесом навчання;
- готовність до самоосвіти.

Одним з важливих завдань педагога є керівництво процесом формування професійно-спрямованої особистості. Від педагога вимагається з одного боку, добре володіння предметом, з іншого боку, педагогічна майстерність.

Процес оновлення у сфері навчання іноземної мови у вищій школі створюють ситуацію, в якій педагогам надано право і можливість самостійного вибору моделей побудови курсів навчання предмета, навчальних посібників та інших навчальних засобів. У цій ситуації необхідно підходити до вирішення низки методичних проблем з точки зору активізації діяльності всіх учасників педагогічного процесу і, перш за все, викладача. Педагог виступає в ролі носія знань [5].

Висновки. Проблема професійно-орієнтованої підготовки майбутніх бакалаврів права засобами англійської мови – складна проблема загальної педагогіки, яку можна вирішити на основі аналізу досягнень наук: педагогіки, філософії, психології, культурології, лінгводидактики. Іноземна мова за професійним спрямуванням – це галузь навчання, що швидко розвивається. Її відрізняє тісний зв'язок теорії з потребами практики навчання, зростаюча спеціалізація курсів. Першочерговою задачею є аналіз викладачем потреб студентів, цілей, завдань, функцій, для виконання яких потрібна іноземна мова.

Література:

1. Абрамович Г.В. Суть іншомовної компетентності як мети та результату професійної технічної освіти // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. - Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2005. - № 4.

2. Волченко О.М. Особливості здібностей студентів до професійного оволодіння іноземною мовою // Наука і освіта - 2004: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції. - Т. 42: Сучасні методи

На першому етапі професійна орієнтованість передбачає вивчення країнознавчих матеріалів, пов'язаних з юридичної спеціальністю. Основою навчання читання та устої мови є тексти, що відображають структуру вищої освіти Великої Британії та США, спеціальної освіти, зокрема, юридичної освіти Великої Британії та США, судової системи, вищих органів управління вже на першому етапі студенти набувають екстралінгвістичні знання, засвоюють найбільш частотну термінологічну лексику.

На другому – третьому етапах студенти отримують відомості про системи англо-американського права, права справедливості, кримінального права, права підприємницької діяльності. Таким чином, студенти на заняттях не тільки розвивають різні види комунікації, а й долучаються до світової культури та історії.

Навчання бакалаврів права англійської мови за професійним спрямуванням сприяє формуванню високопрофесійної особистості, здатної не тільки вирішувати практичні та творчі завдання, але і створювати нові закони, у тому числі з використанням за умови критичного осмислення деяких правових ідей минулого [1].

Навчання бакалаврів права англійської мови за професійним спрямуванням сприяє формуванню вироблення певної системи професійної підготовки фахівця-правознавця нового типу. Мета професійної підготовки бакалавра права розуміється як проект дій і очікуваний результат, що визначають характер і системну упорядкованість, зміст форм, методів і технологій різних етапів становлення майбутніх фахівців.

Професійно-орієнтована підготовка бакалаврів права – це феномен дійсності і являє собою процес засвоєння системи професійних знань і основних умінь (аналітико-діагностичних, організаційних, конструктивних, комунікативних), розвитку найважливіших професійно-особистісних якостей (емоційної стійкості, толерантності і т.д.).

Цей процес інтегративний. Його основою є формування професійної орієнтованості особистості бакалавра права. Ітегративність підготовки виражається в професійному орієнтуванні, змісту всіх предметів, що вивчаються у вищому навчальному закладі.

Культурологічні дисципліни допомагають майбутньому юристові зрозуміти взаємозв'язок і взаємодію історії і культури, права, залежність концепцій права від соціокультурних та етнічних особливостей країн і народів. Професійно-предметні дисципліни вивчаються як основна наука. Особливе місце в процесі підготовки бакалаврів права займає вивчення іноземної мови. В рамках міждисциплінарних зв'язків даний предмет тісно пов'язаний з усіма правовими дисциплінами.

Комунікативність навчання іноземним мовам по праву можна вважати провідним принципом сучасної лінгводидактики. Пізнавальна діяльність в межах вузу є переважно навчально-пізнавальною. Це означає, що вході всього курсу навчання йде поступове накопичення інформації, поступальний рух від простого до складного в кожній навчальній дисципліні.

Ефективність системи навчання в повній мірі визначається тим, наскільки послідовно вона враховує об'єктивні закономірності, згідно з якими відбувається засвоєння іноземної мови в навчальних умовах, насамперед у немовних середовищі. Критерієм ефективності курсу можуть бути показники

2. Владимирский-Буданов М.Ф. Указ. соч. – Прилож. VI. – С. XXXVIII – XXXIX: Академические списки университета Св. Владимира (1835 – 1884) // Составлен и издан под. ред. проф. В.С. Иконникова. – К., 1884.– 200 с.

3. Дем'яненко Н.М. Ретроспектива педагогічної освіти в Україні (XIX – початок XX ст.): [монографія] / Дем´яненко Н.М., Важинський І.П.. – М.: МПА, 2002. – 240 с.

4. Довженко Ю.В. Тенденції освіти і педагогічної думки Півдня України другої половини XIX – початку XX ст.: Дис. на здобуття наук ступеня канд.. пед наук: 13.00.01 – Київ, Націон. Пед.. ун-т імені М.П.Драгомонова, 2012. – 211 с.

5. Кобченко Катерина Аркадіївна. Київські вищі жіночі курси в контексті боротьби за освіту жінок в Україні (1878-1920): дис... канд. іст. наук: 09.00.12 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. - К., 2004. - 20 с.

6. Курило Л.Ф. Проблеми вітчизняної університетської педагогічної освіти в XIX – на початку XX століття: дис. … кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 / Курило Людмила Федорівна. – Луганськ, 2007. – 218 с.

7. Левицька Н.М. Вища гуманітарнв освіта Наддніпрянської України (друга половина XIX – початок XX ст.): Монографія / Н.М.Левицька. – К.: НУХТ, 2012. – 392 с.

8. Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в Росии. 1856-1880. –С.-Пб.: тип М.М.Стасюкевича, 1901. - 648 с.

9. Малинко И.Г. Деятельность Высших женских курсов на Украине/ Малинко И.Г. // Вопросы истории СССР. – 1983. – Вып.28.

10. Нижник В. Жінка та вища освіта в Російській імперії в другій половині XIX ст.(На прикладі Київських жіночих курсів. // Наукові записи з української історії. – 2006. – Вип. 18.

11. Отчёт о деятельности высших женских курсов, учреждённых обществом взаимопомощи трудящихся женщин за 1915 год (9-й 20. Справочная книга «Весь Харьков» за 1917 год существования). - Харьков,1916.

12. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (XIX – початок XX ст.). – К., 1991. – 360 с.

13. Шохоль К. К вопросу о развитии высшего женского образования в России // Журнал Министерства Народного Просвѣщенія. – Петербург, 1913. – часть XLVI. – Іюль. – С. 1-58.

Педагогіка

УДК:371.4

старший викладач Золотарьова Олена В'ячеславівна
Навчально-науковий професійно-педагогічний інститут
Українська інженерно-педагогічна академія (м. Слов'янськ)

ПИТАННЯ ЦІННОСТЕЙ У ФІЛОСОФСЬКИХ, ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Аннотация. Статья посвящена философско-психологическим исследованиям понятий ценности и ценностные ориентации студентов технических высших учебных заведений. Проведен анализ научных подходов на проблему ценностных ориентаций у студентов в процессе воспитательной работы.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, аксиология, воспитание.

Annotation. Article is devoted to philosophical and psychological research concepts of values and values orientation of students of technical universities. The analysis of scientific approaches to the problem of value orientations of students in the educational work.

Keywords: values, values orientation, axiology, educational.

Вступ. В сучасних складних умовах економічної, духовної кризи в українському суспільстві, втраті моральних ідеалів, антропного характеру кризових явищ у політичній, соціально-економічній сферах суспільства особливого звучання, актуальності набуває проблема формування ціннісних орієнтацій студентів вищих технічних навчальних закладів перед якими на сьогоднішній день постає проблема адаптації до нових реалій соціуму та освітнього процесу. Вимоги сьогодення, інтеграція національної освіти до європейського освітнього простору, зумовлюють необхідність підготовки фахівців, які здатні самостійно визначати вектори свого особистісного та професійного життя, формулювати цілі своєї життєдіяльності, впливаючи тим самим на навколишнє середовище. Домінантою, підгрунтям подальшого розвитку соціуму визнані ціннісні орієнтації людини, її духовний світ.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності поняття «цінність», «ціннісні орієнтації» у філософських та психологічних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу статті. Аксіологія – теорія цінностей (від axio – цінність, logos – слово, вчення) – філософське вчення про природу цінностей, їхньому місці в реальності та структурі ціннісного світу, зв'язку різноманітних цінностей між собою, соціальними та культурними чинниками та структурою особистості.

Представники цієї теорії (М.Каган) підкреслюють, що це одна з молодих розділів філософії. Звичайно проблема цінностей у широкому значенні постійно виникала в періоди знецінення культурної традиції та дискредитації ідеологічних основ суспільства. На думку дослідників (М.Каган, К.Бакрадзе, Л.Чухіної) саме криза афінської демократії примусили Сократа вперше поставити питання «Що є благо?», яке достатньо повно характеризує основне питання теорії цінностей. В результаті аналізу основних положень античної та середньовічної філософії, доходимо висновку, що ціннісні (етико-естетичні та релігійні) характеристики не відокремлювалися від реальної дійсності. Отже, онтологія та аксіологія були нероздільні, невід'ємні одна від одної частини. Саме тоді, коли поняття «буття» розділяється на 2 елементи: реальність та цінність, виникає аксіологія як самостійна галузь філософських досліджень. Головна задача аксіології – розкрити місце цінності в загальній структурі буття та її ставлення до фактів реальності [1].

Останню тезу яскраво підкреслює думка М.Кагана, який вважає, що узагальненого уявлення про цінність та закономірності її вияву в різноманітних конкретних формах не було до середини пришлого століття (М.Каган). Так, наприклад, вчений стверджує, що назви досліджень Ф.-Й фон Рінтелена «Поняття цінності в духовному розвитку Європи» та Л.Столовича «Нарис з історії естетичної аксіології» не зовсім коректні, тому що, до XIX століття не можна говорити ані про «аксіологію», як філософську теорію

В процесі навчання іноземна мова є предметом засвоєння, тоді як в житті він виступає в якості засобу вирішення не тільки мовних, а й соціальних і професійних завдань.

Професійно-орієнтоване навчання дозволяє реалізувати основні завдання навчання:

1) пізнавальне (знання про світ, про мову, про країну досліджуваної мови);
2) регулятивну (взаємодії з іншими людьми);
3) емоційно-оцінну (вираз думки, розвиток поглядів і переконань);
4) етикетну (уміння вступати в мовний контакт з іншими людьми) [3].

Професійно-орієнтоване навчання сприяє створенню та розвитку пізнавального інтересу, появі мотивації і в кінцевому підсумку робить навчання більш ефективним.

Нами виявлено наступний комплекс засобів, що забезпечують професійно-орієнтовану підготовку бакалаврів права англійської мови за професійним спрямуванням: залучення студентів у діяльність, адекватну майбутньої професійної діяльності, шляхом включення в зміст текстів, завдань, з професійним змістом, створення проблемних ситуацій на професійні теми, кейс-стаді, навчально-рольові ігри, оволодіння іншомовною термінологією, знання закономірностей, формування термінів, що дозволяє інтенсифікувати засвоєння і запам'ятовування.

Оволодіння основами аналізу професійно-орієнтованого тексту – це не тільки вміння сприймати інформацію, а й вміти проникнути в глибинну структуру тексту. Для цього слід навчити різним видам читання (пошуковому, переглядовому, вивчаючому). Для адекватного сприйняття змісту текстів необхідно розширювати кругозір, постійно поповнюючи тезаурус (фонові знання) реаліями історичного, соціально-побутового характеру.

Вивчення особливості граматичних засобів дає можливість практично користуватися англійською мовою у професійній діяльності.

Програми з іноземної мови за професійним спрямуванням на сучасному етапі мають знайомити студентів з особливостями мови науки і техніки. Характерною особливістю програм такого типу має бути індивідуалізація навчання, врахування потреб студентів у розвитку конкретних умінь і навичок, в переважному оволодінні певними видами мовленнєвої діяльності.

Кінцевими цілями оволодіння іноземною мовою за професійним спрямуванням є навчання студентів її активного використання в якості додаткового засобу спілкування, вироблення вміння висловлювати свої думки іноземною мовою і розуміти думки, виражені у вигляді тексту в процесі спілкування. Майбутній бакалавр права повинен володіти лексичним мінімумом однієї з іноземних мов (1200-2000 лексичних одиниць, тобто слів і словосполучень, що володіє найбільшою частотністю та семантичної цінністю) і граматичним мінімумом, що включає граматичні структури, необхідні для навчання усним і письмовим формам спілкування; вміти вести іноземною мовою бесіду-діалог загального характеру, дотримуватися правил мовленнєвого етикету, читати літературу за фахом без словника з метою пошуку інформації, перекладати тексти за фахом зі словником, складати анотації, реферати та ділові листи.

Професійно-орієнтована система навчання бакалаврів права англійської мови за професійним спрямуванням складається з декількох етапів.

мотивації і професійного творчого мислення, розвиток професійної значущості та перспектив використання англійської мови в майбутній діяльності.

Навчання іноземної мови за професійним спрямуванням відбуваєтьзя за умови реалізації основних цілей навчання: прагматичної та загальноосвітньої.

Прагматичний аспект навчання пов'язаний з формуванням певного комплексу знань, навичок, умінь, сукупність яких дозволяє успішно здійснювати іншомовне спілкування.

Загальноосвітній аспект означає розгляд навчання іноземної мови з позиції виховного, освітнього і розвиваючого впливу на особистість студента.

Загальноосвітні та виховні завдання визначаються комунікативними та пізнавальними потребами студентів-юристів: розширення кругозору, підвищення загальної культури, культури спілкування та мовлення.

Ідея цілісності педагогічної системи будь-якого вищого навчального закладу охоплює багатогранний і єдиний характер процесу навчання. Чимале значення приділяється дидактичним принципам навчання. На перше місце ставиться принцип спрямованості процесу навчання на підготовку висококваліфікованого фахівця, в тому числі і бакалавра права. Усі навчальні предмети будуються таким чином, щоб забезпечити реалізацію головної мети – підготовку висококваліфікованого фахівця. Даний принцип відображає не тільки мета освіти, але і його зміст. Не менш важливий принцип – принцип науковості. Забезпечити відповідність навчальних знань сучасному розвитку науки – значення цього принципу.

Принцип науковості включає в свої вимоги і менш великі принципи, що характеризують різні сторони науковості навчання. До них відносяться: систематичність, послідовність, наступність і доступність навчання. Практичним вираженням науковості є проблемність навчання. Послідовність викладу науки – традиційний принцип дидактики, сформульований ще Я. Коменським, І. Песталоцці і Ф. Дистервегом [6].

Важливою умовою формування професійної діяльності є присутність двох провідних типів взаємопов'язаних мотивацій: навчальної та професійної. Професійні мотиви адекватні кінцевої мети навчання. Навчальні мотиви закладені в самому процесі навчання, які обов'язкові і необхідні для успішного здійснення освітнього процесу.

Дослідження мотиваційних чинників при навчанні англійської мови за професійним спрямуванням має величезне значення для наукової організації та оптимізації викладання англійської мови на юридичних факультетах в немовних вищих навчальних закладах. Знання мотивів сприятиме підвищенню ефективності виховної роботи та рівнем викладання англійської мови.

Саме професійна спрямованість навчання майбутніх бакалаврів права іноземних мов дозволяє викладачеві формувати і розвивати у студентів інтерес до предмета, робити заняття дійсно важливими для майбутніх фахівців певного профілю.

Професійна орієнтованість – процес багатогранний, що вимагає врахування ряду специфічних факторів, таких як усвідомлений підхід до досліджуваного предмета, індивідуальна робота з кожним студентом, опора на самостійність, активізація знань, умінь і навичок, постійний акцент на професійну значущість іноземної мови, бачення перспектив його використання в науково-дослідній роботі [3].

цінностей, ані про цінність як об'єкт філософського дослідження. Останній факт дуже влучно прокоментував А.Штерн: «Без сумніву Платон, Аристотель та інші великі філософи, розробляючи проблеми етики, естетики, економічної теорії та інші, мали справу з цінностями, але вони не усвідомлювали, що добро, красота, корисність тощо мають спільне, що повинно стати предметом самостійної дисципліни.

Виникнення теорії цінностей у XIX-XX століттях дослідники М.Каган, Ткачова, пояснюють історичними передумовами розвитку філософії як науки. Так, антична філософія, маючи раціоналістичний характер такі «епіфеномени» культури як моральна, естетична, політична, релігійна свідомість, розглядали ці явища як маргінальні, другорядні. Людина для представників античності (Платон, Аристотель, Протагор) – носій логосу [1].

Середньовіччя на думку вчених (С.Аверінцева, М.Кагана) не формувало ґрунтовних аксіологічних уявлень, тому, що середньовічна філософія не в змозі була створити цілісне уявлення про природу цінностей, що б відображала її різноманітні модифікації. Обмеженість середньовічних уявлень пояснюється тим, що теологи того часу визнають єдину істинну цінність – Бога. «Усі ніші цінності – моральні, естетичні, політичні, навіть сама істина, - є для релігійної свідомості тільки еманаціями божества, маніфестаціями потойбічного світу, божественно-духовної енергії. Я назвав би це теологічної редукцією уявлення про цінності: аксіологія розчинилася тут у теології».

У XVII – XVIII ст. питання цінностей залишається перефирійними для філософії. Домінантою усіх філософських уявлень стало пізнання природи, що спирається на силу розуму. Дослідники того часу робили акцент на математичне знання – mathesis universalis.

Середина XVIII ст. знаменувалася усвідомленням однобічності раціоналістично-сцієнтичної орієнтації культури. Філософія цього часу характеризується французьким сентименталізмом, зверненням до проблем етики та естетики, вченням І.Канта, що стало теоретичною основою нового історичного типу європейської культури – Романтизму. «Романтизм завершив перехід від традиційної культури з її стабільними принципами… до культури особистісно-креативної, динамічної та інноваційної, ціннісне забезпечення якої сприймалося вже не як даність, божественне за своїм походженням, а як людське, що формується в культурі і тому мінливе як в історичному часі, так і в географічному просторі».

Отже, розвиток аксіології як важливого розділу філософської науки знаменувало зародження нової епохи. Саме праці Г. Лотце «Основи практичної філософії» Ф.Ніцше стали спробою подолати однобічне онтологічне уявлення про одноманітність людського буття та реальності. Не дарма М.Хайдегер високо оцінюючи вклад Ф.Ніцше в становлення аксіології вважав, що ідея цінності стала усвідомлюватися тільки через ідеї Ф.Ніцше[2].

На початку XX століття Г. Мюнстерберг у книзі «Філософія цінностей» спробував продемонструвати закономірності ціннісного усвідомлення світу. Цей факт – свідоцтво прискіпливої уваги до аксіологічної проблематики на початку XX століття, викликаний змани умов життя, наукової думки, духовного становлення усього людства.

Фундаментальну роль цінностей у духовному житті визначав засновник філософської антропології М.Шелер, підносячи релігійні цінності.

В.Віндельбанд взагалі вважав, що філософія – це вчення про загальнозначущі цінності. На його думку, основне завдання філософії – роздуми на вічними цінностями, які обґрунтовані високою духовною дійсністю.

М.Каган акцентує увагу на визначальній думці Гегеля про те, що маси заявляють свої права не тільки в політиці, але й і в усіх галузях духовного життя, надаючи життю тим самим іншого характеру, що в свою чергу створює нові моменти та веде до глибоких змін. Гегель попереджав про те, що у зв'язку з такими змінами виникає загроза втрати найвищого Отже, виникнення аксіології стало потребою часу: «… це призвело до розуміння культури як «світу втілених цінностей», та її вивчення стало зводиться до опису теорії цінностей, так народилася нова наука – історія культури, та з цих передумов зросла квазіісторична теорія «локальних цивілізацій» О.Шпенглера та його послідовників. Одночасно виявлення своєрідного ціннісного ставлення вилилося у дві різні групи наук за сучасної термінологією природничих та гуманітарних – за предметом пізнання, і за методом».

Останні десятиліття XX століття характеризуються тотальною «переоцінкою цінностей», що в свою чергу є відображенням кризи західного типу суспільного буття та культури. Як справедливо стверджує М.Каган: «Уявлення, що виникло на наших очах про новий історичний перелом – про зміну індустріального суспільства постіндустріальним, капіталізму, пост капіталізмом, модернізму, постмодернізмом, що породило ідею «кінця історії» (Ф.Фукуяма), - при одночасній високій активізації контактів Заходу та Сходу в умовах подолання колоніалізму та визнання принципового рівноправ'я культур усіх регіонів та всіх народів світу, не змогло знову не вивести проблему цінностей на авансцену теоретичного усвідомлення, рішуче витіснивши до недавнього часу домінуючий епістемологічний структуралізм.

Теоретичний аналіз різноманітних, неоднорідних поглядів на проблему становлення теорії цінностей свідчить про те, що існують неоднозначні різноманітні концепції, що викликають труднощі в їхньому осмисленні та спробах класифікаціях. Прикладом може слугувати думка А.Едель, який виокремив три напрямки аксіологічних досліджень: ідеалістичні, натуралістичні та прагматичні.

Дослідниця Т.Любимова визначає три типи теорії цінностей: теоретично-соціологічний, метафізичний або методологічний, негативно-критичний.

Відомий історик німецької класичної аксіології 20-років описав її чотири напрямки: «феноменологічний» (М.Шлер); «ідеалістичний» (Г.Ріккерт); «ідеалістично-реалістичний» (Г.Мюнстерберг) та «реалістичний» (А.Штернер).

У дослідженні М.Кіселя виокремлено п'ять типів теорії цінностей: натуралістичний психологізм, трансцендаталізм, персоналіст стичний онтологіям, культурно-історичний релятивізм та соціологізм.

Л.Столович поєднавши аксіологічні теорії Європи та Америки XX століття визначає сім течій в руслі аксіології: психологічні, натуралістичні, соціологічні, логіко-математичні, семіотичні, об'єктивно-онтологічні, феноменологічні, екзистенційні та теологічні [3].

Американський дослідник В.Векмайер виокремлює наступні підходи до розуміння природи цінностей: утилітарно-економічні, емоційно-інтуїтивистські, метафізичні, персоналістські, психолого-генетичні,

1) розширення економічних, політичних, культурних зв'язків між країнами;

2) доступу до великого інформаційного багатства допомогою міжнародних засобів масової комунікації;

3) міждержавної інтеграції в галузі освіти.

Практично, можна сказати, що вивчення англійської мови є показник сучасної освіти. Людина в свій повсякденної, в тому числі професійного життя, все частіше стикається з іноземною мовою. Оскільки орієнтуватися в новій ситуації без здатності до інтелектуального і соціальній взаємодії з особами, що говорять на інших мовах, стає все складніше, місце терміна "спілкування" пропонується термін "орієнтування" [3].

Проблеми вивчення іноземної мови професійного спрямування розглядаються в роботах А. Миролюбова, А. Парахіної, Р. Кузнецової Т. Шепеленко, С. Самойленко досліджували зв'язок навчання іноземної мови у немовному вищому начальному закладі з професійною підготовкою; Л. Богатикова, М. Кочнєв, І. Самойлюкевич розглядали проблеми навчання усному професійному спілкування іноземною мовою у немовному вищому начальному закладі; А. Оперенко, Т. Полякова, Е. Тарасова досліджували проблему професійно-орієнтованого фахового читання іноземною мовою у немовному немовному вищому начальному закладі. Дослідники О. Большакова, Л. Ємельянова, А. Мірзоян, Н.А.Новградська-Морська, Н. Петранговська, С. Тітов досліджували проблеми навчання професійно спрямованих іншомовних висловлювань. Але у сучасних дослідженнях ще недостатньо досліджена професійно-орієнтована підготовка бакалаврів права на прикладі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності поняття „професійно-орієтнована підготовка" й розкритті особливостей навчання бакалаврів права засобами іноземної мови за професійним спрямуванням.

Виклад основного матеріалу статті. В даний час існує багато визначень професійного орієнтування. До цього поняття можна віднести і професійне мислення, і професійну грамотність, і професійну орієнтованість, а також навчання для спеціальних цілей. В дослідженні ми дотримуємося термінів професійна орієнтованість. Професійна орієнтованість – це загальний напрям навчального процесу, спрямований на підготовку студента до майбутньої професійної та творчої діяльності за обраною спеціальністю.

Професійна орієнтованість при навчанні англійської мови за професійним спрямуванням при навчанні майбутніх бакалаврів права – це процес багатогранний, який вимагає врахування низки специфічних чинників, як рушійної сили формування та розвитку інтелекту професійно-орієнтованої особистості, до них можна віднести: соціальні, які відображають потреби суспільства у фахівцях високого рівня зі знанням іноземної мови; соціально-педагогічні, пов'язані з розвитком системи освіти;педагогічні, що включають діяльність викладача і студента при формуванні фахівця; психолого-педагогічні, пов'язані з інтелектуальною діяльністю з формування творчого мислення та професійної мотивації, а так само інформативність і актуальність змісту матеріалу, зв'язок з юридичною професією, усвідомлений підхід до вивчення предмета, індивідуальна робота з кожним з формування професійної

14. Сопов В. Ф. Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению / В. Ф. Сопов, Л. В. Карпуш HYPERLINK "http: // lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/auteurs/view/9189/source:default"ина; ред. Б. М. Пет HYPERLINK "http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url= /auteurs/view/4868/source:default"ров, И. Н. СидоHYPERLINK "http: // lib.mgppu.ru / opacunicode / index.php?url=/auteurs/view/11928/source:default"ров. – Самара: СамИКП, 2002. – 56 с. – (Библиотека практического психолога).

Педагогіка

УДК:378.22

аспірант кафедри професійної освіти та безпеки життєдіяльності, здобувач кафедри психології Пермінова Владислава Анатоліївна
Чернігівський національний педагогічний університет
імені Тараса Шевченка (м. Чернігів)

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ ПРАВА ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСИЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Аннотация. Статья посвящена профессионально-ориентированной подготовке бакалавров права в неязыковых вузах посредством английского языка профессиональной направленности. Определено значение профессионально-ориентированной подготовки, обозначены основные этапы, технологии обучения, знания, умения и навыки, мотивационная составляющая процесса обучения, а так же роль и задачи преподавателя.

Ключевые слова: профессионально-ориентированная подготовка, бакалавр права, английский язык профессиональной направленности.

Annotation. The article is devoted to professionally-oriented training of bachelors of law in higher educational establishments by means of English for specific purposes. The role of professionally-oriented training is determined, the author outlines the key steps of teaching technology, knowledge, skills, motivation component of the learning process, as well as the role and tasks of the teacher.

Keywords: professionally-oriented training, LLB, English for specific purposes.

Вступ. Соціально-економічні та політичні чинники визначають пріоритети у виборі іноземної мови і потреби в практичному використанні мови, як засобу повсякденного спілкування. Відомо, що соціально-економічна і політична ситуація в суспільстві формують соціальне замовлення по відношенню до підготовки фахівців з іноземних мов. Чим вище суспільна потреба в знанні мови і фахівцях, які володіють однією або декількома іноземними мовами, тим більш значущими стають прагматичні аспекти навчання предмета.

Чим вище в суспільстві потреби в нових професійних, особистих, культурних, наукових контактах з носіями іноземної мови, з досягненнями культури різних країн і чим реальніше можливість реалізувати ці контакти, тим, природно, вище статус іноземної мови, як засобу спілкування і взаєморозуміння. Статус англійської мови стає значущим внаслідок певних чинників, характерних для сучасного суспільства:

феноменологічні, інструменталістські, естетичні, гуманістичні, релятивістські, емпірико-пізнавальні, лінгвістичні.

Отже, наявність такого розмаїття підходів свідчить про великий інтерес різних наук до аксіологічної проблематики та відкривають потенційні вектори подальшого розвитку теорії цінностей, доповнюючи та вдосконалюючи її.

До цього моменту ми зупинялися здебільшого на поглядах європейських та американських вчених. Вітчизняна традиція теорії цінностей здійснювалася за межами історичного матеріалізму характерного для радянської епохи та втілювалася в працях з етики, естетики, логіки, соціології та соціальної психології. В цьому ракурсі варто відзначити доволі відомі прізвища С.Анісімова, О. Бакурадзе, Ю. Борєва, С. Гользентрихта, А.Гулиги, В.Дадонова, А.Здравомислова, В. Іванова, А. Івіна, В.Келле, К.Любутіна, М.Мамардашвилі, Е.Мамчур, Н.Мотрошиловой, І. Нарського, Б.Орлова, Н.Ейнгорн, С.Рубінштейна, Л.Столовича, М.Туровського, Н.Чавчавадзе, Л.Чухіної, Г.Шингарова, В.Ядова. та ін.

Взагалі переходячи до характеристики поняття «цінності» треба підкреслити, що існують більше двох сотень різноманітних визначень цього поняття, що іноді демонструють діаметрально протилежні погляди прихильників різних наукових підходів та шкіл.

Так, В. Сагатовський вважав, що систему цінностей суб'єкта визначає як особистісне підґрунтя образу життя. В рамках нашого дослідження теорія В.Сагатовського цікава розумінням структури аксіосфери в зв'язку з діяльністю яка може бути «екстрагенною», коли їх «досягнення диктуються зовнішньою необхідністю та «інтрогенною» коли мета діяльності визначається внутрішньою потребою суб'єкта. Дослідник до ключових цінностей першого порядку відносить: корисність, задоволення, визнання, володіння, істину, порядок. Ключові цінності другого порядку – щастя, радість, добро, свобода, правда, краса.

М.Туровський в аналізоване поняття вкладає розуміння цінності як способу адресувати особистості предметне багатство культури.

Вітчизняні наукові традиції пов'язані з розглядом цінностей в сфері належного, що береться в якості норми, ідеалу, цілі. В цій площині праці О.Бакарадзе відображають сутність цінності наступним чином: «Цінність не те, що є а те, що повинно бути». М.Богуславський вважає, що цінності – головним чином, ідеали суспільного життя, а на цій основі і особистої діяльності.

Схожий контекст визначення цінностей знаходимо у Н.Розова та І.Нарського. Н.Розов вважає цінністю «самостійний по відношенню до окремого суб'єкту інваріант оцінного досвіду, об'єктивований в штучних формах специфічної предметності.

Відповідно до наукових поглядів І.Нарського мають місце цінності-цілі та цінності-засоби. Це треба враховувати при дослідженні структури цінностей, визначенні критеріїв. Разом з тим цей розподіл умовний тому, що одна і та ж цінність може бути і метою, і засобом, внутрішнім стимулом та навіть критерієм людської діяльності [4].

Цікавий погляд М.Кагана, який вважає, що феномен цінності представляє перед усім багатомірне, складно-цілісне утворення, яке не можна звести тільки до певного стереотипу, до того чи іншого його конкретного вияву. В цьому контексті автор наполягає на тому, що багатостороння цілісність означеного феномену може бути змодельована лише філософією.

Науковці В.Куніцина, В. Нестеренко, В.Сержантов, стоять на позиціях, що світ цінностей перетворюється сьогодні в специфічний об'єкт активності людини.

Г.Гребеньков розглядає людину як носія особистісної ціннісної системи, стрункої організації своєї свідомості та в цілому життєдіяльності. На думку науковця, ця особистісна система цінностей є індивідуальним втіленням абсолютних цінностей (культурних універсалій) та конкретно-історичних цінностей простору – часу буття конкретної людини в дану епоху. Вчений справедливо зазначає, що людина як homo sapiens завжди виступає носієм особистісної системи цінностей, які : а) мають відношення до еволюції світу соціального як культури; б) до індивідуальних особливостей становлення людини соціальної, в діалектиці якої виникає особистісна система цінностей, «внутрішній психологічний формат буття якої є система психологічних установок, а зовнішній вияв – ціннісні орієнтації або аксіологічні функції особистості».

Вчені В.Грехніва, А. Гусейнова, Р.Апресян розуміють та пояснюють сутність цінностей як результат відображення відношення між суб'єктом і об'єктом. Це відбувається через співвідношення між потребою та об'єктом цієї потреби.

Погляди А.Мейногоа, Р. Перрі, Дж. Дьюї, К. Льюіса характеризуються твердженнями про те, що джерело цінностей в біопсихологічно інтерпретованих потребах людини. Цінності, за їхнім розумінням – можуть бути емпірично зафіксовані як специфічні факти навколишньої реальності.

Для представників аксіологічного трансценденталізму В.Віндельбанда, Г.Ріккерта, цінність – це ідеальне буття, буття норми, що співвідноситься з трансцендентною свідомістю. В цьому випадку цінності не залежать від людських потреб та побажань, що ведуть до виникнення проблем онтологічної природи «нормативної свідомості».

Персоналістський онтологіям М.Шелера як реальність ціннісного світу знаходить відображення в структурі людської особистості. На думку М.Шелера тип особистості визначається специфічною ієрархією цінностей, що становлять онтологічну основу особистості.

Свій вагомий внесок в теорію цінностей був зроблений і психологічної наукою. Показовим в цьому плані є праця А.Маслоу «До психології буття». Свою ціннісну концепцію дослідник називав «натуралістично наукою про людські цінності», а цінність в свою чергу трактується ним як вибраний принцип. Тобто, цінність на думку А.Маслоу – вибрана установка, похідна від потреб. В деяких випадках потреба розглядається вченим нерозривно, невід'ємно від цінності. Саме такі потреби (цінності) пов'язані між собою ієрархічно та еволюційно та в решті решт призводять до єдиної кінцевої мети – самоактуалізації.

Серед розмаїття визначень цінностей слід виокремити точку зору Р.Рокіча, який вважає, що цінності – є стійкі переконання. В цьому контексті певний спосіб поведінки або існування носить індивідуальний характер. Отже, Р.Рокіч вважав, що система цінностей являє собою певну стійку сукупність переконань. У цьому зв'язку, дослідник розглядає три типи переконань: екзистенціальні, оціночні та прогностичні. Останні відносяться до цінностей, що дозволяють орієнтуватися в бажаності – небажаності способів поведінки

гідність, свободу, цінність її фізичного, психічного, соціального здоров'я, змісту життя, добра, миру, честі, освіти, культури, сім'ї, права, моралі, духовності, права, суспільства, демократії, гуманізму, на засадах яких студент пізнає себе, оточуючий матеріальний та соціальний світ, ефективно здійснює соціально-ціннісне самовизначення і самореалізацію як особистість, громадянин, фахівець, творець свого життя, духовних та фахово-трудових цінностей. Метою наших подальших досліджень вважаємо необхідність розробки та вдосконалення методик психодіагностики формування загальнолюдських цінностей особистості підростаючого покоління України.

Література:

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Academia: Смысл, 2007. – 526 с.

2. Бех І. Д. Духовний розвиток особистості: поступ у незвідане / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 5–28.

3. Бубнова С. С. Методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности / С. С. Бубнова // Методы психологической диагностики / под ред. А. Н. Воронина. – Москва, 1994. – Вып. 2. – С. 144–157.

4. Выготский Л. С. Собрание починений: в 6 т. / Л. С. Выготский; ред. А. М. Матюшкин. – Москва: Педагогика, 1983. – Т. 3: Проблемы развития психики. – 368 с.

5. Григоренко В. Г. Професійно-педагогічна мотивація та технологія її формування: монографія / В. Г. Григоренко. – Одеса: Вид-во ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2003. – 147 с.

6. Диагностика самоактуализации личности (А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина) // Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – С. 426–433.

7. Карпенко І. П. Трансформація загальнолюдських цінностей в інформаційному суспільстві : автореф. дис. … канд. філос. наук: 09.00.03 Соціальна філософія та філософія історії / Карпенко Інна Павлівна; КНУ ім. Тараса Шевченка. – Київ, 2004. – 17 с.

8. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и метод. руководство / В. Н. Карандашев. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 72 с.

9. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Ленинград: ЛГУ, 1980. – 172 с.

10. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности / Д. А. Леонтьев // Гуманитарные проблемы современной психологии: Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – № 7. – С. 16–21.

11. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва: Наука, 1984. – 445 с.

12. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 352 с.

13. Осипцов А. Сутність загальнолюдських цінностей в психолого-педагогічних дослідженнях / Осипцов А.В.//Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. Слов'янськ, 2014 р. – Вип. LXVII. – С. 78–84.

особистості, як професійне життя, освіта, сім'я, суспільна активність, уподобання, фізична активність, психоматичне здоров'я. Цей тест включає нормативні дані, що отримані авторами на вибірках дорослих людей від 20 до 46 років.

Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості обґрунтована М. Фетіскіним, В. Козловим, Г. Майнуловим [6], яка визначає такі соціальні цінності, як професійні, фінансові, сімейні, соціальні, суспільні, духовні, фізичні, інтелектуальні.

В науковій праці С. Бубнової [3] обґрунтована методика діагностування реальної структури ціннісних орієнтацій особистості, що дозволяє системно оцінити такі цінності, як: відпочинок, приємне проводження часу, матеріальне благополуччя, пошук та насолоду красою, допомога та милосердя, любов, пізнавальна діяльність, природа, колектив, соціальний статус, визнання, влада, суспільство, соціальна активність, спілкування, здоров'я. Названа методика спрямована на дослідження ціннісних орієнтацій, цінностей загальнолюдського порядку в реальних умовах життєдіяльності людини.

Викладені методики психодіагностики ціннісних орієнтацій, потреб та загально-соціальних цінностей особистості у контексті нашого дослідження феномену загальнолюдських цінностей з позиції системного підходу дозволяють нам дійти узагальнення відносно того, що психологічні дослідження вище зазначеного аксіологічного явища дозволяють встановити гносеологічний міст між наукою (теорія цінностей) та практикою (формування особистості), на засадах якого тільки і можливе визначення сутності та структури дефініції «загальнолюдські цінності» студентів університетів, встановлення змісту соціально-педагогічних та психологічних умов формування їх особистості.

Висновки: Отже, систематизація теоретичних передумов психологічних досліджень загальнолюдських цінностей особистості, що базувалася на підґрунті філософського дискурсу, генези аксіологічних понять та загальнотеоретичних і методологічних підходів до їх пізнання на рівні системних аспектів, дозволила нам сформулювати низку аргументованих висновків. Свідомість людини в філософській та аксіологічній теорії розглядається, як найвища форма розвитку психіки, що притаманна тільки людині з відповідним категорійно-ціннісним відображенням дійсності, уявлень світу в психіці індивіда в формі узагальнених, понятійно-диференційованих та ціннісно-визначених образів, які забезпечують їй здатність до духовного життя, суспільної професійної трудової практики, пізнавально-виховної та культурологічної діяльності, спілкування за допомогою слів та мови. Інтегративність свідомості людини доводить, що феномен цінностей в структурі цілісного феномену культури людини і суспільства утворює систему аксіологічних категорій, які в структурі соціокультурних традицій суспільства своїм конкретним змістом, цінністю відновлюються в його культурі в якості цінностей індивідуума.

Результати дефінітивного дослідження та визначені теоретичні передумови психологічного дослідження загальнолюдських цінностей забезпечили нам гносеологічні умови формулювання сутності поняття «загальнолюдські цінності студентів» вищих навчальних закладів, що розглядалися, як індивідуалізована система особистісно-соціальних цінностей студента, в структурі яких він усвідомлює як цінність: життя людини, її

(інструментальні та операційні цінності) та існування (термінальні та змістові цінності).

Аналізуючи соціологічне трактування цінностей Р.Рокіча та психологічні погляди А.Маслоу, М.Каган справедливо підкреслював, що представлені погляди заслуговують на увагу та обговорення, але не можуть замінити філософське осмислення проблеми, що є визначальною в усвідомленні теорії цінностей.

Представник екзистенціальної психології В.Франкл в основу концепції особистості положив прагнення реалізації життя. Він виокремлює три види цінностей, що наповнюють життя людини змістом: творчі цінності, які втілюються в творчих вчинках і праці; чуттєві цінності, що знаходять втілення у повазі до природи, мистецтва, любові;цінності зв'язків, які виявляються у ставленні людини до власної долі, різноманітних життєвих обставин, стосунків між людьми.

На основі вивчення різноманітних наукових праць нами були зроблені деякі висновки та узагальнення, а саме:

- цінність – об'єктивна реальність, що знаходить своє відображення в духовній сфері людини, це вираз реальності, відображення відношень між людиною та об'єктами навколишньої дійсності;
- цінності прямо пов'язані з мотиваційно-потребнісною, чуттєво-емоційною сферами особистості та виникають як синтез свідомого та ірраціонального (емоційно-чуттєвого);
- цінності – підґрунтя для самоствердження, само актуалізації людини, регулятор її поведінки та життєвих пріоритетів, що впливають на смисл життя, як особистісну інтеграцію системи цінностей, що функціонують в суспільстві[1].

Отже, ми стоїмо на позиціях широких філософських поглядів М.Кагана, який розглядає «людину, її діяльність та поведінку в просторі суб'єктно-об'єктних відношень, як спосіб знаходження суб'єктом значення об'єкту для свого суб'єктивного буття, іншими словами – як надання цінності всьому, що входить в простір культури з світу природи, тим більше, всьому, що створено самою культурою, у вигляді «другої природи» та у вигляді різноманітних форм неприродного, нематеріального, ілюзорного, створеного фантазією небуття».

Теоретичний аналіз наукової літератури свідчить про те, що значна кількість дослідників розглядають питання опанування цінностей на індивідуальному рівні через поняття «ціннісні орієнтації». В ракурсі представленого дослідження це дуже суттєвий момент, який допомагає з'ясувати методологічну базу нашої дослідницької роботи.

Висновки. Отже, аналіз наукових підходів на проблему цінностей та ціннісних орієнтацій дозволяє зробити висновок, що цінності об'єкти реальної дійсності, що сприяють реалізації людських потреб. У ціннісних орієнтаціях відображається ставлення суб'єкта до об'єкта (цінності). Утілення в ціннісних орієнтаціях людини потреб, сподівань, прагнень, пріоритетів, душевно-духовних переживань визначає життєвий вибір та напрямки подальшого розвитку особистості. Більш того, ціннісні орієнтації відображають свідомість, моральність, духовність, емоційно-почуттєву сфери особистості. Не зважаючи на усю різноманітність ціннісних орієнтацій, описаних в науковій літературі можна відокремити наступні суттєві моменти:

- можливість сприймати духовні цінності, емоційно ставитися до них, а в перспективі на основі певних ціннісних орієнтацій і виробляти їх;
- креативно привласнювати реальну дійсність, розширюючи свідомість, світогляд, світовідчуття об'єктивного світу.

Література:

1. Философия культуры: учебное пособие / под ред. М. Каган-Санкт-Петербург, 1996. – 415 с.
2. Тугаринов В.П. О ценностях жизни и культуры / В.Тугаринов - Л.,1960. - 156 с.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Здравомыслов - М.: Политиздат, 1986. - 221 с.
4. Андрущенко В.П. Человек в системе духовной культуры развитого социализма: (Методол.-социол. аспекты проблем) - К.: Вища шк. Изд-во при Киев. Ун-те, 1984. – 168 с.

Педагогіка

УДК 371:13:17

кандидат педагогічних наук, доцент Каленський Андрій Анатолійович
Національного університету біоресурсів і
природокористування України (м. Київ)

ОБҐРУНТУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ПРИНЦИПІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. В статті обґрунтовані спеціальні принципи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін (міждисциплінарності, гуманізації і демократизації навчання, єдності теорії педагогічної етики і моральної практики, компліментарності, інтеграції та взаємодії етичного та педагогічного знання, морально-етичної рефлексивної спрямованості, морального вибору, системності).

Ключові слова: спеціальні принципи, міждисциплінарність, гуманізація; компліментарність, рефлексія.

Аннотация. В статье обоснованы специальные принципы развития профессионально-педагогической этики в будущих преподавателей специальных дисциплин (междисциплинарности, гуманизации и демократизации обучения, единства теории педагогической этики и моральной практики, комплиментарности, интеграции и взаимодействия этического и педагогического знания, морально-этической рефлексивной направленности, нравственного выбора, системности).

Ключевые слова: специальные принципы, междисциплинарность, гуманизация; комплиментарность, рефлексия.

Annotation. The article confirmation the specific principles of development of professional and pedagogical ethics of the future special discipline teachers (interdisciplinary, humanization and democratization of education, the unity of theory of teaching ethics and moral practice, complementarities, integration and interaction of ethics and pedagogical knowledge, moral and ethical reflexive orientation, moral choice, systematic).

структурного [2] та синергетичного підходів. У контексті цієї передумови систему загальнолюдських цінностей ми розглядаємо, як соціально-психологічне утворення, що імплантується в цілісну структуру особистості [2], на рівні її елементарних якостей аксіологічного порядку (нова морально-етична якість людини, що є результатом взаємодії комплексу загальнолюдських цінностей) врахування яких актуальне в практиці формування особистості [2].

Вплив педагогічних факторів формування особистості повинне носити системний характер в якому відображені системні ознаки вищезазначеного впливу та його результатів на рівні їх структурності, ієрархічності, функціональності, емерджентності та реляційності [2].

За аргументованим твердженням Н. Кузьміної [9], Д.Леонтьєва [10], системне дослідження соціально-категоричних явищ полягає у тому, що потрібно виокремити центральну ланку системи, встановити механізми взаємозв'язку її структурно-функціональних компонентів, що формують загальносистемні якості.

У контексті нашого дослідження шоста теоретична передумова психологічних досліджень феномену загальнолюдські цінності актуалізується узагальненням, об'єкт дослідження є системою цінностей особистості елементи, зв'язки, композиція якої утворюють поняття структури. Це поняття, за переконаннями І. Беха [2], Виготського [3], В. Григоренка [5], потребує комплексного дослідження об'єкта (загальнолюдські цінності), як єдиного цілого з позиції взаємозв'язків всіх його елементів, дослідження кожного елемента (цінності) системи в загальному процесі функціонування, розвитку та впливу загальносистемних якостей на кожен елемент цілого (загальнолюдські цінності).

Підкріплюється актуальність цієї передумови наявністю в теоретичних джерелах з проблеми загальнолюдських цінностей сучасних методик їх системного дослідження, керованого формування.

Низка наукових праць Д. Леонтьєва [10] присвячена модифікації методик дослідження ціннісних орієнтацій (18 інструментальних, 18 термінальних цінностей) М. Рокіча. Ця методика базується на процедурі ранжування «цінностей досягнення» та "цінностях-цілях".

Наукові праці В. Козлова, Г. Майнулова [6] розкривають зміст методики діагностики інтерактивної спрямованості особистості, яка дозволяє визначити у людини орієнтації на егоїстичні інтереси; орієнтацію на співпрацю; матеріальна орієнтацію.

Методичні розробки Д. Леонтієва [10] відображають шляхи дослідження ціннісних орієнтацій особистості: праця, спілкування, пізнавальна діяльність, суспільно-політична діяльність, матеріальні цінності, розвиток морально-етичних якостей, розвиток волі, формування ділових якостей. В цих розробках наводяться середні їх оцінки та стандартні відхилення.

Психологічна методика дослідження цінностей особистості обґрунтована В. Карандашевим [8] на засадах опитувальника Ш. Шварца, яка дозволяє оцінити такі типи цінностей, як: комфортність, традиції, добро, універсальність, самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада, безпека тощо.

Морфологічний тест життєвих цінностей людини (МТЖЦ), розроблений В. Соповим та Л. Карпушиною [14], дозволяє оцінити такі цінності

переконливо довели гносеологічну цінність «концепції свого майбутнього», яка полягає в реалізації ідеалів суспільства, в структурі яких втілюються загальнолюдські цінності особистості.

Отже, викладені теоретичні передумови психологічних досліджень феномену загальнолюдських цінностей в структурі культури людини та суспільства дозволяє нам сформулювати *шосту* передумову, яка полягає у вивченні психологічних закономірностей поведінки індивіда в умовах суспільних відношень, що за переконанням І. Беха [2], В. Григоренка [5], Б. Ломова [11], А. Маслоу [12], концентрується у вчинках, які відображають його соціально-ціннісні потреби, ціннісні орієнтації, загальнолюдські цінності в структурі особистості.

Отже, вчинок людини, як суспільний акт, відображає її суб'єктивне ставлення до оточуючого середовища, викликаючи в ньому суспільний ефект вчинків інших людей. Психологічним посередником цих вчинків такі вчені, як Л. Виготський [2], Кузьміна Н.[9], вважають систему сформованих загальнолюдських цінностей, конструктогенна властивість яких формує особистість. У контексті викладеної аргументації потрібно наголосити на тому, що дослідження психологічних закономірностей формування загальнолюдських цінностей передбачає опір на ведучі сфери і форми діяльності людини, на засадах яких відображається ціннісна гамма відношення особистості до свого середовища на рівні релевантності її свідомості суспільної свідомості.

Вчинки людини, як категорія діяльності, відображають індивідуальні та унікальні особливості особистості, в яких у процесах виховання, освіти, спеціалізації, соціально-ціннісної діяльності формується цінність для суспільства, що в процесі соціальної практики набирає статусу цивілізаційної цінності.

У зв'язку з викладеною аргументацією, ми розглядаємо вчинок людини, як свідому її діяльність, що оцінюється в аксіологічній площині особистості на рівні морально-етичного самовизначення свого відношення до цінності іншої людини, самого себе, групи людей, суспільства, до природи в цілому. Вчинок є основною одиницею соціальної поведінки людини, в якому знаходять відображення ціннісні орієнтації, потреби, культура особистості та суспільства, реалізація яких представляє внутрішній план (модель) діяльності, де локалізовані свідомо-сформульовані наміри, цілі, мотиви, очікувані результати та наслідки цього вчинку для людини та суспільства в цілому [2]. Вчинок, як категорія діяльності людини, реалізується та вимірюється показниками імплантації в ньому загальнолюдських цінностей, як основи його архітектоніки в загальній структурі особистості [1], що формується під впливом соціально-педагогічних факторів.

Отже, у контексті викладеної аксіологічної аргументації відносно сутності вчинків людини, які в її діяльності набирають позитивних або негативних характеристик, оцінка кожного із них повинна здійснюватися за переконанням І. Беха [2], В. Григоренка [5], Б.Ломова [11], А. Маслоу [12], на засадах врахування системи соціальних норм, ціннісних орієнтацій, потреб, цінностей, загальнолюдських цінностей, що культивуються в суспільстві.

Сьома теоретична передумова психологічних досліджень загальнолюдських цінностей обумовлена системною структурою цього аксіологічного явища ґенеза якого досліджується на засадах системно-

Keywords: specific principles, interdisciplinary, humanization; complementarities, reflection.

Вступ. Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей спирається на об'єктивно існуючі або передбачувані закономірності, що сформульовані як нормативні положення, якими слід керуватися, ці закономірності, реальні або передбачувані, стають спеціальними принципами. Ці принципи визначають загальну стратегію навчальної взаємодії всіх суб'єктів навчально-виховного процесу щодо розвитку професійно-педагогічної етики, а також обумовлюють, конкретизують і визначають мету зміст, методи, форми та прийоми цього процесу.

Формулювання мети статті. Метою статті є обґрунтування спеціальних принципів розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін.

Викладення основного матеріалу статті. Принцип (латинською principium – основа, першооснова) – першооснова, керівна ідея. Під принципом дії, по іншому названого максимою, мається на увазі, наприклад, етична норма, що характеризує відношення людей в суспільстві [3, с. 294]; фундамент деякої сукупності фактів або знань, вихідний пункт пояснення або керівництва до дій. Це нормативне загальне висловлювання, що містить певну вимогу до здійснення пізнавальної, практичної та духовної діяльності [1, с. 509]; основне, вихідне положення якої-небудь теорії, вчення тощо; внутрішнє переконання людини, погляд на речі [2, с. 396].

Сучасні принципи дидактики обумовлюють вимоги до всіх компонентів навчального процесу – логіки навчання, цілей і завдань, формування змісту, вибору форм і методів, стимулювання та аналізу досягнутих результатів.

Проблемою формування та класифікації дидактичних принципів займалися як зарубіжні (І. Гербарт, Я. Коменський, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо), так і українські педагоги, зокрема, Д. Ушинський і його послідовник Г. Ващенко.

До основних, загальновизнаних дидактичних принципів відносяться такі:

– свідомості і активності (врахування "двобічності" характеру навчального процесу; необхідність викликати у студентів бажання працювати самостійно, творчо; ефективне включення в навчальний процес активних методів, форм навчання; включення студентів у процес самостійного добування знань; розвиток у студентів наукового мислення та професійного творчого підходу до набуття знань, вмінню самостійно і вільно користуватися ними для вирішення конкретних виробничих завдань);

– наочності (чітке визначення дидактичної мети використання наочності; порядок і методика показу; вибір цілеспрямованої кількості наочності; послідовність демонстрації; поєднання окремих видів наочності; включення студентів у самостійний аналіз спостережуваних об'єктів; дотримання вимог культури показу; психологічні вимоги до оформлення наочності; наявність висновку викладача);

– систематичності і послідовності (суворе, логічне розташування навчального матеріалу як у навчальній програмі, так і в методах передачі знань студентам; послідовне оволодіння знаннями, вміннями та навичками і одночасне їх застосування на практиці);

– міцності (ефективно реалізувати вимоги перерахованих вище принципів; педагогічно доцільно і чітко організувати повторення, закріплення отриманих знань, формувати вміння і навички використання цих знань на практиці; систематично контролювати, оцінювати набуті студентами знання, уміння і навички; здійснювати індивідуальний, диференційований підхід до студентів в процесі організації навчально-виховної роботи);

– науковості (наявність у студентів системи теоретичних знань; достовірність фактів, явищ, закономірностей; наукова аргументація практичних висновків, дій);

– доступності (врахування: освітнього рівня, пізнавальних можливостей, професійної підготовки, характеру і досвіду, вікових особливостей, потреб та інтересів студентів);

– зв'язку теорії з практикою (професійна спрямованість усього навчально-виховного процесу; одержання відповіді на питання де, коли і як можна використовувати набуті знання в житті і на виробництві).

Таким чином, сучасні дидактичні принципи навчання спрямовані на отримання знань, умінь і навичок при комфортному навчальному процесі.

У формуванні, розвитку та вихованні морально-етичних норм майбутніх фахівців крім загальнодидактичних застосовуються і спеціальні принципи. Здійснено аналіз сучасних досліджень, в яких обгрунтовані такі принципи, що використовуються для підготовки в вищій школі майбутніх фахівців різного профілю.

Виходячи з узагальнення результатів досліджень російських та українських науковців (А. Бездухова; Д. Вербівського, І. Грязнова; О. Лапузіної; М. Лєвіної; О. Позднякової; Л. Сікорської; М. Ситникової; Л. Хоружої; А. Шарова), а також спираючись на проведений експеримент, визначено як загальнодидактичні, так і специфічні принципи розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей.

Основними принципами формування професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей є загальнодидактичні принципи, серед яких: об'єктивності і науковості; зв'язку теорії з практикою; послідовності і систематичності; доступності при необхідному рівні труднощів; наочності і різноманітності методів; активності студентів; міцності засвоєння знань, умінь і навичок у поєднанні з досвідом творчої діяльності, а також загальнопедагогічні принципи вищої школи, такі як: професійна спрямованість, проблемність навчання, системність інформатизованого навчання, соціальна відповідальність, креативність тощо.

Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей в сучасних умовах буде успішним, якщо він ґрунтується та забезпечується сукупністю таких спеціальних принципів:

1. Принцип міждисциплінарності в розвитку професійно-педагогічної етики забезпечує реалізацію всіх вищезгаданих принципів у руслі єдиних організаційно-педагогічних вимог до змісту і методів навчання студентів, забезпечує взаємодію, співпрацю викладачів різних дисциплін при складанні та впровадженні базисних і функціональних навчальних програм у групах, а також їх координацію.

мотиваційну сферу, ідеали, ціннісні орієнтації, переконання, здібності, характер людини та її морально-вольові, інтелектуальні, емоційні особливості.

Четверта передумова психологічних досліджень феномену «загальнолюдські цінності» обумовлюється конструктогенними властивостями мотиваційної сфери особистості [12], яка організує її діяльність на підґрунті вектору «мотив – ціль» в аспекті ціннісної сутності цілей соціально-життєвої практики людини.

Дослідження А. Маслоу [12] переконливо доводять, що потреби людини (соціально-біологічні) є потужними мотиваторами формування ціннісної структури особистості, її соціально-ціннісної спрямованості. В процесі формування особистості, її соціально-ціннісної структури, за переконанням І. Беха [2], В. Григоренка [5], А. Маслоу [12], реалізується диференціація, інтеграція, корегування її характерологічних показників спрямованості на рівні мотиваційної сфери людини.

Отже, мотиваційна сфера людини обіймає іманентну позицію в її психологічній структурі яка удосконалюється під впливом соціально-ціннісних факторів (культура, суспільство, політика, духовність, мораль, ціннісні соціальні орієнтації, освіта, потреби, право , естетика, духовність, праця, тощо) основу яких складають загальнолюдські цінності.

Психологічні дослідження закономірностей структурування загальнолюдських цінностей в аспекті мотиваційної сфери людини, її когнітивної мотивації, інтеріоризації та мотиваційної інтерпретації результатів керованого виховання особистості набувають виняткового значення для теорії, методики виховання та інших галузей педагогічної науки. У якості *п'ятої* теоретичної передумови психологічних досліджень загальнолюдських цінностей ми розглядаємо психологічні закономірності системи потреб людини, які мають каузальний тип взаємозв'язку з вище означеним аксіологічним феноменом особистості.

Психологічна структура потреб людини розглядається такими вченими, Є. Ільїн, Д. Леонтьєв [10], в аспекті їх актуальності для життєдіяльності індивіда. Перераховані вчені виділяють дві основні класифікації які підпорядковані одна одній:

а) базові потреби (матеріальні потреби, умови, засоби життєдіяльності соціальних та біологічних формах тощо);

б) потреби духовного, соціального, морально-етичного, естетичного, правового порядку, потреби творчості, пізнавально-освітньої виховної діяльності.

Актуалізуються в процесі формування загальнолюдських цінностей особистості ці потреби на закономірностях психологічної реалізації механізмів адаптації людини до умов матеріального та соціального середовища, яка за твердженням таких вчених, як Б. Ломов [11], Н.Кузьміна [9], А.Осипцов[13], є фундаментом формування життєвих цілей особистості (системоутворюючий фактор її буття). Життєво-соціальні цілі передбачають на засадах загальнолюдських цінностей особистості її реальні можливості продуктивного формування «концепції свого майбутнього» яке релевантне, за твердженням І. Беха [2], Б. Ломова [11] майбутньому суспільства. У контексті визначення актуальності четвертої передумови психологічних досліджень вище зазначеного аксіологічного феномену наводимо теоретичні аргументи таких вчених, як А. Асмолов [1], І. Бех [2], В. Григоренко[5], Б. Ломов [11], що



Рис. 1. Теоретичні передумови психологічного дослідження формування загальнолюдських цінностей особистості

В цьому аспекті передумов психологічного дослідження феномену загальнолюдських цінностей, за аргументованими висновками І. Беха [2], Карпенко І.[7], Кузьміної Н.[9], Леонтьєва Д.[10], Н. Фетискіна [6], особливої актуальності набирає саме кооперація психології з педагогікою та аксіологією, вона визначена нами, як *перша передумова. Друга передумова* випливає, за переконанням В. Сопова[13] та Є. Рапацевіча, з теорії соціально-культурологічної детермінації особистості, що характеризується індивідуальною системою потреб та цінностей загальнолюдського порядку, які потребують їх психологічного дослідження та врахування в процесі виховання.

Реалізація основних положень цієї теорії обумовлює актуальність індивідуального підходу до кожної людини в педагогічному процесі виховання її загальнолюдських цінностей, формування соціально-цілісної особистості. У зв'язку з викладеною нами аргументацією психологічні дослідження вищезазначеного феномену, за переконанням А.Асмолова[1], І. Беха [2], Л. Виготського [4], Д.Леонтьєва [10], А.Осипцова [13], повинні принципово проводитися з врахуванням тієї соціальної позиції, яку свідомо обіймає особистість, соціальних умов її діяльності (освіта, професійна, культурна, соціальна діяльність).

Третя передумова психологічних досліджень визначається актуальністю загальнолюдських цінностей в структурі способу життя особистості, тих соціальних функцій, які вона виконує шляхом виховання, трансформації, корегування та закріплення якостей, ціннісних орієнтацій, потреб, цінностей, що утворюють психологічні характеристики людини [1, 4].

У контексті актуальності цієї передумови такі психологи і педагоги, як А. Асмолов [1], С. Бубнова [3], А. Маслоу[12]переконливо доводять, що загальнолюдські цінності конструктогенно входять до структури психолого-соціальної спрямованості особистості, яка включає в себе потреби, інтереси,

2. Принцип гуманізації і демократизації навчання, передбачає врахування індивідуальних здібностей студентів, в умовах вільного вибору педагогом комплексу інноваційних форм, педагогічних технологій навчання; створення атмосфери полікультурності та інтелектуальної співтворчості в системі "педагог-студент". Утвердження гуманістичних цінностей у сучасному суспільстві висуває на пріоритетні позиції цінність самої особистості, багатство її духовного світу. Затвердження суб'єкт-суб'єктних відносин, перехід від монологу до діалогу в педагогічній діяльності – конкретні форми прояву гуманізації процесу навчання і виховання.

3. Принцип єдності теорії педагогічної етики і моральної практики. Діалектичний взаємозв'язок теорії педагогічної етики і моральної практики полягає в тому, що вони не можуть існувати одна без іншої. Наукове етичне знання в процесі еволюції розвивається на емпіричному і теоретичному рівні, але таким чином, що перше без другого існувати не може. Істинність етичної теорії перевіряється емпірією (моральною практикою), без емпіричних даних теорія залишається лише фантазією. Моральна практика є матеріальна, почуттєво-предметна діяльність людей. Практика грає трояку роль у пізнанні: практика є джерелом пізнання; практика є метою пізнання; практика є критерієм істини. І емпірія (моральна практика) залежить від теорії – практична діяльність спрямовується в рамках теоретичної етичної схеми. Емпіричний факт завжди навантажений певною пояснювальною схемою. Науковий факт є науковим тільки тоді, коли він може бути інтерпретований.

4. Принцип єдності моральної свідомості і моральної діяльності. Моральна свідомість – це усвідомлення особистістю норм моральності, взаємовідносин у суспільстві, ідей, уявлень, ідеалів, що функціонують у суспільстві. Це сукупність етичних знань, моральних поглядів, переконань, почуттів, потреб. Моральна діяльність – одна з основних сторін моралі; суспільна діяльність людини, оскільки вона підпорядкована здійсненню моральних цілей. Поняття моральна діяльність в етиці представляє певну абстракцію, за допомогою якої з усього різноманіття суспільної практики виділяється її моральна сторона – вчинки, оскільки вони продиктовані моральними мотивами (почуттям обов'язку, прагненням до добра, спрямованістю на здійснення суспільних та моральних ідеалів) і можуть бути піддані моральній оцінці.

5. Принцип компліментарності (додатковості) дозволяє відмовитись від логіки "або/або" і стверджує в додатковій освіті ідеї рівності педагогічних систем, дидактичних технологій, тобто признає можливість і навіть необхідність співіснування компонентів базової і навіть додаткової освіти з різними векторами розвитку. Принцип додатковості (компліментарності) передбачає підхід до розвитку майбутнього викладача спеціальних дисциплін як до сукупності взаємодоповнюючих процесів, трактування розвитку професійно-педагогічної етики як однієї з умов його розвитку поряд з природними, соціальними, суспільними, культурними умовами тощо.

6. Принцип інтеграції та взаємодії етичного та педагогічного знання. Зміст даного принципу визначається тим, що взаємодія етики як теорії моралі та педагогічної науки здійснюється не прямо, а за допомогою проміжних зв'язків, що існують між структурними компонентами етики. На прикладному рівні етика взаємодіє з педагогікою. Це проявляється в тому, що при обґрунтуванні теоретичної концепції викладач користується знаннями про мораль, систему

моральних цінностей, теорією оцінки поведінки, вчинків тощо, як "підготовленим" знанням, яке береться з теоретичної етики.

7. Принцип морально-етичної рефлексивної спрямованості процесу навчання студентів у вищому навчальному закладі, орієнтує викладача на розвиток здатності студентів до морально-етичної рефлексії, що проводить їх мотиви через лабіринти вибору, який має практичний сенс, крізь призму якого рефлексуючий студент оцінює результати морального вибору за критеріями золотого правила моралі, категоричного імперативу в статусі цінностей, передбачає створення морального контексту цього вибору, в якому укладені моральні орієнтири діяльності майбутнього викладача спеціальних дисциплін. Освоєння студентами знань "проходить" за всіма рівнями: як по лінії "конкретизація – абстрагування", так і по лінії "абстрагування – конкретизація".

8. Принципи морального вибору. Моральний вибір – це дія, що здійснюється на основі прийнятого рішення і яка заснована на моральних принципах, реалізація яких служить самовизначенню суб'єкта в системі цінностей і визначає лінію поведінки за допомогою сполученості та інтеграції вчинків.

Принципами морального вибору є:

– принцип нередукованого морального блага: благо не можна ні визначити через інші сутності, ні звести до досягнення інших (неморальних) благ. Зокрема, це означає, що моральне благо не може полягати в отриманні натурального блага. Редукція морального блага до приватної цінності небезпечна тим, що суб'єкт моралі може прагненням до цієї цінності виправдовувати порушення моральних заборон, оскільки відмовлятися від морального блага є безумовне зло. Часткова моральна цінність у разі такої редукції (тобто коли її приймають за моральне благо) виявляється спокусою;

– принцип негативності: моральне благо полягає в тому, щоб не робити зла. У моралі є не тільки заборони, але й позитивні моральні цінності (благочинство, допомога хворим або тим, кому загрожує небезпека, самопожертва тощо), але ці цінності не можуть безумовно кваліфікуватися як моральне благо, бо втрачають свою моральну цінність в тому випадку, коли вимагають застосування неетичних засобів (порушення моральних заборон);

– принцип зростання суб'єкта моралі: моральне благо не можна знайти відразу на все життя в результаті одного вчинку. Прагнення до морального блага – це шлях духовного зростання;

– принцип вчинку, скоєного "тут і зараз": моральне благо знаходиться, або втрачається у вчинку, на який людина вирішується в конкретній ситуації морального вибору, що ставить перед нею сувору альтернативу між добром і злом. Цим моральне благо схоже на щастя, яке людина відчуває в певні конкретні моменти життя, але, як вчили ще еллінські мудреці, нікого не можна назвати щасливим, поки він не прожив своє життя до кінця;

– принцип диктату совісті: моральна поведінка вимагає уважно слідувати за попередженнями совісті про спокуси, що виникають і враховувати уроки, які несуть докори сумління;

– принцип взаєморозуміння: відносини з людьми слід будувати насамперед на визнанні їх людської гідності, яка зумовлює необхідність досягти взаєморозуміння. Для цього потрібно самому прагнути зрозуміти іншого, навіть в умовах різкої неприязні до нього. Ніхто не має права виносити

формування загальнолюдських цінностей особистості у студентів вищих навчальних закладів України у їх сучасному навчально-виховному процесі з урахуванням вимог сучасної парадигми освіти. Тема нашого наукового дослідження є складовою частиною комплексних програм "Духовний та пізнавальний розвиток особистості" в рамках наукової діяльності Маріупольського державного університету та програми науково-дослідної роботи Інституту духовного розвитку людини Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля "Духовність особистості: методологія, теорія і практика".

У науковому просторі теоретичних та методологічних основ проблем виховання загальнолюдських цінностей особистості, їх психологічні аспекти формування культурних детермінант, психолого-педагогічні умови процесу виховання загальнолюдських цінностей особистості знаходять своє відображення у роботах А. Асмолова, І. Беха, І. Карпенко, В. Карандашева, В. Козлова, Д. Леонтьєва, Г. Мануйлова, А. Осипцова, Н. Фетискіна, Г. Шевченко. Викладені вченими філософські закономірності генези загальнолюдських цінностей, сучасні актуальні дослідження психологічного вивчення закономірностей та особливостей їх формування пов'язане з необхідністю оптимізації виховного та навчально-виховного процесу, який ґрунтується як на теоретико-методологічних засадах , психологічних характеристиках їх структури та інструментальності, так і на соціальному попиті на формування загальнолюдських цінностей особистості сучасної молоді, студентів на сучасному етапі функціонування вищих навчальних закладів України.

Формулювання мети статті та завдань. Основною метою та завданням нашого дослідження є спроба систематизувати теоретичні передумови психологічного дослідження закономірностей формування загальнолюдських цінностей. У статті ми аналізуємо теоретичні джерела з проблеми загальнолюдських цінностей, розглядаємо передумови психологічного дослідження загальнолюдських цінностей особистості, як один з компонентів комплексного підходу до гармонійного виховання студентів, спираючись на сучасні методики психолого-педагогічної діагностики вихованості у студентської молоді загальнолюдських цінностей особистості.

Проведення дослідження забезпечувало використання таких сучасних методів: аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння даних спеціальної науково-методичної літератури; обґрунтування системи закономірностей, психолого-педагогічних умов продуктивного виховання загальнолюдських цінностей особистості у суб'єкта вищої професійної освіти.

Виклад основного матеріалу статті. Аналіз дефініції «загальнолюдські цінності» як категорії в психологічному аспекті, закономірності їх виховання можливо зрозуміти тільки в структурі відношень «особистість – суспільство», в межах яких формуються ціннісні орієнтації, особисті цінності, потреби, культура людини та суспільства в цілому. У своєму дослідженні ми визначили сім передумов (Рис.1), які, на нашу думку, дають психологічні уявлення відносно впливу суспільних факторів на розвиток ціннісної сфери особистості та її реалізації у повсякденному житті.

9. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі "школа – вищий заклад освіти": дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Стасюк Варвара Дмитрівна. – Одеса, 2003. – 280 с.

10. Хоменко-Семенова Л.О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності / Л.О. Хоменко-Семенова / – Київ, 2013.

11. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева.–М.: АПО,1998.–Т. 2.–440 с.

Педагогіка

УДК 378.03.(045)

завідувач кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини, кандидат педагогічних наук, доцент Осіпцов Андрій Валерійович
Маріупольський державний університет (м. Маріуполь)

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Аннотация: в статье представлена характеристика предпосылок психологического исследования формирования общечеловеческих ценностей личности у студентов высших учебных заведений; дается обобщенный анализ методик изучения и диагностики формирования общечеловеческих ценностей личности как в учебно-воспитательном процессе, так и в социуме.

Ключевые слова: общечеловеческие ценности, предпосылки психологического исследования, индивид, индивидуальный подход, мотивационная сфера, социум, социально-педагогические аспекты.

Annotation. The paper presents the characteristics of the prerequisites of psychological research of formation of human values in the students in higher educational estabioshments; provides a consolidated analysis of methods of study and diagnostic techniques of the formation of human values of the personality in the educational process, as well as in society.

Keywords: human values, the prerequisites of psychological research, an individual, an individual approach, motivational sphere, society, social and pedagogical aspects.

Вступ. Прагнення до прекрасного завжди було притаманне людському суспільству. Кожна нація, кожний етнос віками виробляв свої філософські, соціально-культурологічні, психолого-педагогічні уявлення відносно загальнолюдських цінностей, серед яких неповторну цінність мали цінності духовні, естетичні, морально-етичні, на засадах яких продуктивно формувалася соціально цілісна особистість [7,с.8]. Загальнолюдські цінності, як психолого-педагогічні характеристики особливості, викликали увагу багатьох психологів [1, 2, 4, 7, 10, 11, 12, 13,], які намагалися їх класифікувати в аспекті взаємозв'язку культури людини та суспільства. Враховуючи це, ми вбачаємо необхідність розгляду означених питань у контексті генези феномену «загальнолюдські цінності», що дозволить підійти до визначення психологічних аспектів сутності цього поняття та інструментальності

моральний вердикт щодо інших, нікому не дано морального права не помічати "незручних" для себе людей. Досягти миру і тим більше приязні не завжди в наших силах, але це ще не привід "впритул не бачити" тих, з ким нас зіштовхує життя. Мораль вимагає намагатися бути реалістом: враховувати одночасно абсолютизм і категоричність моральних вимог і конкретні особливості ситуації, в які нас занурює життя;

– принцип рефлексивності моралі: моральні судження суб'єкта повинні співвідноситися тільки до власних міркувань, незалежно від моральної поведінки оточення. Фактично моральні цінності та зразки моральних суджень людина черпає у своєму культурному середовищі. Тому неприйнятне оточення несе в собі моральну небезпеку, формуючи антиморальну свідомість суб'єкта, яка ще не досягла необхідної автономії – здатності йти проти природного потоку подій, не давати собі розпуститися і слідувати природним бажанням. З цим пов'язана категоричність морального імперативу: моральні вимоги пред'являються тільки до самого себе, незалежно від конкретної ситуації і моральності оточення;

– принцип конвертованості утилітарних цінностей: досягнення утилітарного блага не для себе, але для іншого має моральну цінність. Альтруїстичне ставлення прагматичним цінностям як би "конвертує" їх у моральну заслугу. Зробити корисне або приємне для самого себе – це не моральний (у кращому випадку, допустимий вчинок). Але зробити те ж саме для іншого – значить внести в цю дію моральний зміст;

– принцип негативного прецеденту: порушення моралі є не тільки зло, але воно стає край негативним як створення прецеденту, що показує можливість порушення. Руйнування системи моральних орієнтирів є більш небезпечним, ніж будь-яке конкретне моральне зло.

9. Принцип системності розвитку професійно-педагогічної етики. Він обумовлює розгляд сутності розвитку професійно-педагогічної етики майбутнього викладача спеціальних дисциплін у своїй власній системності і в структурі більш масштабної системи (розвитку: педагогічної культури викладача; морально-етичних норм та культури суспільства), в яку предмет (явище) входить як компонент цієї системи. Принцип системності розвитку професійно-педагогічної етики майбутнього викладача розкриває і збагачує такі діалектичні категорії, як: якість, загальний зв'язок, взаємодія, розвиток, вдосконалення. У цьому принципі на перше місце ставиться не аналіз складових частин об'єкта, а його характеристики, як певного цілого, розкриття механізмів, що забезпечують цілісність об'єкта.

Висновки. Педагогічна інтерпретація даних принципів повинна бути здійснена в рамках етико-педагогічного підходу в системі розвитку професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін вищих навчальних закладів аграрної та природоохоронної галузей, що забезпечує взаємодію етичного та педагогічного знання, так і сполучення загальнонаукового і конкретнонаукового рівнів методології. Напрямками подальших досліджень є розгляд педагогічних умов розвитку професійно-педагогічної етики.

Література:

1. Лебедев С. А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории) / С. А. Лебедев. – М.: Академический Проект, 2008. – 692 с.

2. Локшина С. М. Краткий словарь иностранных слов / С. М. Локшина. – 10-е изд., стер. – М.: Рус. яз., 1988. – 633 с.

3. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 4-еизд. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.

Педагогіка

УДК: 378.147

старший викладач кафедри романо-германських мов і перекладу
Канівець Олександр Миколайович
Національний університет біоресурсів
і природокористування України (м. Київ)

ВЕТЕРИНАРНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ВІД НАЙДАВНІШИХ ЧАСІВ ДО 20-Х РОКІВ ХХ СТ.

Аннотация. Статья посвящена освещению истории становления и развития ветеринарного образования в Украине (до 20-х годов ХХ ст.). На основе анализа работ ученых, которые исследовали первоисточники, автор пришел к выводу, что истоки профессионального образования, в том числе и ветеринарного, следует искать в Киевской Руси. В Средние века ветеринарная подготовка осуществлялась в цехах, где мастера обучали учеников практическим навыкам. Киево-Могилянская академия стала новым этапом развития отечественной ветеринарной мысли. В XIX ст. центром ветеринарной подготовки был Харьков.

Ключевые слова: ветеринарное образование, ветеринарная подготовка, цех.

Annotation. The article is devoted to enlightening of the history of formation and development of veterinary education in Ukraine (20-ies of XX century). Based on analysis of works of scientists, who researched original sources, the author came to conclusion that the origin of professional education, including veterinary, traces to Kiev Rus. In Medieval centuries veterinary training was carried out in master shops, where masters taught their pupils practical skills. Kiev-Mohyla academy became a new stage in the development of domestic veterinary thought. In the XIX century Kharkov was the center of veterinary training.

Keywords: veterinary education, veterinary training, master shop.

Вступ. Проблема професійної підготовки вітчизняних лікарів ветеринарної медицини нерозривно пов'язана з дослідженнями історичного становлення ветеринарної освіти. Вивчення фундаментальних принципів, які використовували наші предки у сфері професійної освіти, в тому числі й ветеринарної, має велике як практичне, так і морально-ціннісне значення.

Питання історії ветеринарної освіти України було переважно предметом досліджень С.К. Рудика і М.М. Стегнія.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу праць вітчизняних вчених висвітлити історичний розвиток ветеринарної освіти України, що входила до складу Російської імперії (до 20-х років ХХ ст.).

Особистісний аспект – педагогічні умови, що сприяють підвищенню особистісних якостей при підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості:

– стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів, формування у них потреби в самоосвіті;

– формування у студентів педагогічного свідомості і мислення, творчого підходу до вирішення проблем, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю;

– налаштовування студентів на саморозвиток, самовдосконалення, творчу самореалізацію.

Висновки. Професійна діяльність соціального педагога у сільській місцевості має ряд особливостей. Суть її полягає в тому, що соціальний педагог має справу з молоддю у процесі їхнього розвитку, соціального становлення в особливих умовах сільського соціуму. Тому підготовка висококваліфікованого спеціаліста соціального педагога до роботи з молоддю сільської місцевості повинна відбуватися в кращих педагогічних традиціях навчально-виховного процесу, з використанням різноаспектних педагогічних умов.

Під педагогічними умовами професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості ми розуміємо комплекс засобів навчально-виховного середовища, що забезпечать регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу, сприятимуть успішному здійсненню поставленої мети, за умови ефективної оптимізації освітнього процесу та забезпечать результативність процесу підготовки соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості. Також нами визначені та обгрунтовані педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості.

Література:

1. Баловсяк Н. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності / Н. Баловсяк // Вісник Луганського педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2005. – № 4. – С. 21.

2. Бражнич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи: дис. канд. пед. наук / О. Г. Бражнич. - Кривий Ріг, 2001. - 238 с.

3. Булахова Я.В. Педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультімедійних програм: дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Булахова Яна Володимирівна. – Луганськ, 2007. – 280 с.

4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою магістратури.–К.: Центр навчальної літератури, 2006.–384 с.

5. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури / О.І. Гура / 2005. -224.с.

6. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический проект / Э.Ф. Зеер / 2003.

7. Краткий психологический словарь. / Ред.- сост. Л. А. Карпенко. Под общей ред. А. Н. Петровского, М. Г. Ярошевского. - Ростов-на-Дону, Изд-во "Феникс". - 1998. - 512 с.

8. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія.–Х.–К.: Книжк. вид-во «Каравела»,1998.–150с.

– структуризація змісту навчального матеріалу протягом терміну навчання у вищому навчальному закладі;

– науково обгрунтований відбір необхідної і навчальної інформації, її оперативне оновлення;

– визначення обсягу та якості засвоєння знань, уміння застосовувати їх у різних практичних ситуаціях;

– формування мотивації майбутнього соціального педагога до набуття теоретичних знань та умінь до роботи з молоддю сільської місцевості;

– формування у майбутніх соціальних працівників до роботи з молоддю сільської місцевості професійної спрямованості щодо професійної діяльності у соціальній сфері;

– використання на навчальних заняттях інтерактивних технологій [10];

– проведення професійної діагностики та відповідного коригування процесу професійно-педагогічної підготовки студентів на всіх його етапах;

– педагогічний контроль і корекція процесу формування соціально-педагогічних вмінь і навичок майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості;

– реалізація компетентнісного підходу до професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості;

– підвищення ролі самостійної роботи студентів та чіткої організації їх самостійної діяльності у навчальний та позанавчальний час;

Згідно подання навчального матеріалу – педагогічні умови науковості і посильної складності:

– забезпечення різнорівневого змісту навчальних і практичних завдань, відповідно до набутих знань та умінь студентів;

– озброєння студентів теорією та методикою різних способів навчання, вміннями і навичками оцінки та самооцінки якості оволодіння теоретичним матеріалом;

– організація педагогічної рефлексії з метою формування соціально-педагогічних умінь і навичок для роботи з молоддю сільської місцевості;

– спрямування студентів на інтенсивне засвоєння взаємозв'язку характерних рис сільської молоді та впливу різноманітних на неї факторів зовнішнього соціального середовища;

– розроблення ситуативних задач, що мають професійну спрямованість (робота з молоддю сільської місцевості) для відповідності змісту навчального процесу майбутній професійній діяльності студентів;

– розробка і структурування змісту соціально-педагогічної діяльності з молоддю сільської місцевості у взаємодії з іншими видами соціально-педагогічної роботи;

– добір організаційних форм підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості;

– методичне забезпечення реалізації змісту як сукупність засобів комплексного впливу на розвиток професійного потенціалу особистості;

– побудова навчально-виховного процесу на основі контекстного навчання;

– поетапне здійснення підготовки студентів на основі взаємозв'язку теорії і практики, інтеграції професійно орієнтованих дисциплін, диференційованого підходу до вибору методів педагогічного впливу відповідно до рівня професійної готовності студентів.

Виклад основного матеріалу статті. Відомо, що «батько історії» Геродот (485-425 рр. до н.е.) з Ольвії плив Гіпанісом (Південним Бугом) у глиб материка. Вчені вважають, що Геродот був на території України і в своїй «Історії» зазначав, що місцеві жителі, крім пшениці, проса, цибулі, часнику, конопель вирощували різні трави й зілля, які широко використовували для лікування людей і тварин [1, 4].

«Батько медицини» Гіппократ (460-377 рр. до н.е.) особливо цінував медицину скіфів, що була популярна у його школі. Про методи лікування скіфів вчений згадує у своїй роботі «Про повітря, води і місцевості». Гіппократ пояснював виникнення хвороб у зв'язку з причинами, що оточують людину чи тварину (він, наприклад, описував «вертячку» у кіз [4].

На нашу думку, витоки вітчизняної ветеринарної освіти слід шукати в Київській Русі. Основою такого твердження є наступні факти. Князівський статут Володимира Великого визначав правові положення "лєчцов», які підлягали церковному суду. У зведенні юридичних норм Київської Русі «Руська правда» (XI ст.) та його продовженні «Правда Ярославичів», «Изборник Святослава» (1703) було затверджено право на медичну практику й встановлено законність одержання плати за лікування. Тут юридично узаконювалися ветеринарні фахові спеціальності – князівський конюх, пастух та вівчар [3, ст. 12].

С.К. Рудик стверджує, що металева підкова була винайдена саме в Київській Русі, де існували школи ковальського мистецтва, які пізніше перетворилися на цехи ковалів (на жаль, наші предки не залишили ніяких письмових джерел щодо свого винаходу). Проводячи паралель зі здобутками ветеринарії за кордоном, науковець зауважує, що тогочасні греки і римляни не володіли мистецтвом підковування коней. Приводом для такого твердження став той факт, що підкова не згадується в жодному зарубіжному історичному документі [3, ст. 12-13].

З 1496 р. у Росії діяв Конюшенний наказ (державне управління кінними заводами), на чолі якого стояв вибраний зі знатних дворян конюшенний. У 1705 р. Конюшенний наказ перетворили на Конюшенну канцелярію, яка займалася організацією кінських заводів і розвитком конярства [3, ст. 54-55].

У часи Середньовіччя основну роль у становленні ветеринарної справи відіграли, в першу чергу, цехи, а також козаки (їм для військових походів потрібні були здорові коні) та Києво-Могилянська академія (курс «Флоренової економії», наприклад, охоплював вивчення деяких хвороб людей і тварин). Цехи, в тому числі і цехи ковалів, як вважає С.К. Рудик, були осередками вищої освіти і мали всю атрибутику вищих навчальних закладів: статут, прапор, печатку тощо. Крім того, цехи отримували кубки-атрибути, що засвідчували місце, вагу і роль цеху в суспільному житті. Статут цехів виокремлював учнів (хлопців), підмайстрів (челядників, молодиків, бакалярів) і майстрів (магістрів) [3, ст. 12-40].

Після приєднання України до Росії у 1654 р., поступово була введена структура ветеринарної служби, що діяла по всій території імперії. У 1797 р. у всіх губерніях було організовано лікарські управи у складі інспектора або штат-фізика, оператора та акушера. Ці фахівці були зобов'язані запобігати та ліквідовувати хвороби тварин [3, ст. 55].

Перші законодавчі акти щодо ізолювання хворих тварин датуються XVI ст. Петро I, у зв'язку зі збільшенням військової кінноти та необхідністю її

лікувати, видав у 1715 р. указ про відкриття трьох «коновальних» шкіл (одна з цих шкіл мала відкритися в Лубнах, але, на жаль, втілити в життя петрівський указ не вдалося). У 1733 р. неподалік від Москви була відкрита коновальна школа-пансіонат, але через матеріальну скруту цей навчальний заклад невдовзі було закрито (в Європі перша ветеринарна школа була відкрита у французькому містечку Ліоні лише в 1762 р.) [2].

Перше ветеринарне відділення на теренах Російської імперії відкрилося при Петербурзькій медико-хірургічній академії в 1808 р. Згодом ідея відкриття ветеринарного відділення була підхоплена Московською медико-хірургічною академією.

На території України, що входила до складу Російської імперії, осередком ветеринарної освіти у XIX ст. став Харків. У 1805 р. був відкритий Харківський університет. Один з університетських підрозділів – факультет лікарських і медичних наук – мав шість кафедр, одна з яких називалася «худоболікування». Крім професорів, на кафедрі працювали викладачі-ковалі (коновали), які надавали на полях битв допомогу пораненим коням і воїнам, володіли глибокими знаннями з практичної ветеринарії та медицини.

У 1851 р. в тому ж таки Харкові відкрилося перше ветеринарне училище, яке, як стверджує С.К. Рудик, за статусом відносилося до навчальних закладів 1-го розряду, тобто вищих навчальних закладів Російської імперії. Навчання ділилося на так звані «розряди». Студенти першого розряду вчилися чотири роки і отримували кваліфікацію ветеринарного лікаря, тоді як студенти другого розряду вчилися три роки і ставали помічниками ветеринарного лікаря [3, ст. 77-83].

Офіційний поділ фахівців лікувальної справи на медиків і ветеринарів відбувся у 1821 р., коли Міністерство внутрішніх справ Росії виділило окрему посаду ветеринарного лікаря в кожну губернію. Цікаво зазначити, що диплом як лікарів, так і ветеринарних лікарів був одного зразка, і випускник мав право вирішувати, працювати йому з людьми чи з тваринами (переважно кіньми) [3, ст. с. 55].

1873 р. на державному рівні був затверджений устав про ветеринарні інститути, згідно якого «інститути є вищими навчально-практичними закладами для освіти ветеринарів». Беручи до уваги положення уставу, того ж таки 1873 р. Харківське ветеринарне училище отримало статус Харківського ветеринарного інституту [3, ст. 77-83].

У Києві ветеринарна освіта зародилася на базі сільськогосподарського відділення Київського політехнічного інституту. 27 вересня 1920 р. Управління вищими школами Києва видало наказ про відкриття в Київському політехнічному інституті ветеринарного факультету. Заняття на факультеті розпочалися вже 15 листопада того ж таки 1920 р. Рішення про відокремлення ветеринарного факультету від КПІ було прийнято наступного 1921 р., в результаті чого був утворений Київський ветеринарно-зоотехнічний інститут. У 1930 р. цей навчальний заклад розділився на два самостійні інститути – ветеринарний та зоотехнічний.

До жовтневої революції ветеринарних лікарів у Російській імперії готували чотири ветеринарні інститути: Юр'євський (Дерпський), Харківський, Казанський і Варшавський. Щорічно ці навчальні заклади випускали до 200 лікарів ветеринарної медицини, що не задовольняло потреб всієї країни. М.М. Стегній вважає, що професійну підготовку лікарів-ветеринарів в

методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [2].

В. Стасюк визначає педагогічні умови професійної підготовки як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей. Дослідник працював над педагогічними умовами, які сприяють удосконаленню професійної підготовки фахівців, серед яких зазначив: організацію і спрямування педагогічного процесу на формування та розвиток професійної готовності; застосування особистісно орієнтованого підходу і створення особистісно орієнтованих взаємовідносин; ліквідація дублювання змісту навчання, шляхом удосконалення та максимального розвитку міжпредметних зав'язків; використання віртуальних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій [9].

Опрацювавши вищезазначені поняття, можемо визначити термін "педагогічна умова" як комплекс засобів навчально-виховного середовища, що забезпечать регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу, сприятимуть успішному здійсненню поставленої мети, за умови ефективної оптимізації освітнього процесу та забезпечать результативність процесу підготовки соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості.

Аналіз практики свідчить про те, що підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості відбувається послідовно, шляхом використання спеціальних методик, методів та застосування новітніх педагогічних технологій.

Оскільки процес підготовки вимагає спільної діяльності викладача і студентів, важливе місце відводиться оптимальному застосуванню та формуванню педагогічних умов. Нашим завданням є визначити такі педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості, за яких вони з перших кроків самостійної професійної діяльності уже вмітимуть виявляти знання, систему вмінь, що визначають певний рівень професійної компетентності майбутнього фахівця, і є основою професіоналізму як здатності людини ефективно і якісно здійснювати певний вид діяльності.

Реалізація педагогічних умов підготовки соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості у професійній діяльності передбачає оптимізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів. У процесі професійного розвитку майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі відбувається не тільки суто професійна підготовка, а й формування потреби та особистісної готовності студентів оволодіти професією, прагнення набути професійної освіченості, майстерності, культури фахівця, що об'єднується загальним поняттям професійна компетентність.

На нашу думку, процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів сприятимуть підвищенню якості підготовки до роботи з молоддю сільської місцевості за реалізації педагогічних умов, які будуть різноаспектними, а саме *змістовні* – характеризуються раціональним і науково обґрунтованим відбором навчальної інформації, її структуризацією, розробкою, впровадженням і коректуванням навчального процесу [3]. До цієї групи можемо віднести:

– доповнення змісту фахових дисциплін у контексті підготовки до роботи з молоддю сільської місцевості;

Оволодіння будь–якою професією є довготривалим складним процесом, який має свої закономірності. Він охоплює декілька етапів, й у цілому називається процесом професіоналізації особистості–професійного розвитку та професійного становлення фахівця, генезису особистості у просторі та часі професійної діяльності [6]

Поняття "професійна підготовка" – це процес професійного розвитку фахівця, що забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок і якостей, практичного досвіду і норм поведінки, які забезпечують можливість у спішної роботи з певної професії, а також як процес повідомлення відповідних знань [11]. С. Вітвицька розглядає поняття "підготовка до педагогічної діяльності" як об'єктивний творчий процес, що ґрунтується на закономірностях, що зумовлені потребами соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, стратегічними завданнями реформування педагогічної освіти в Україні [4].

Домінуючою метою професійної підготовки С.Сисоєва визначає готовність майбутнього фахівця до професійного і особистісного розвитку [8].

Особливе місце у підготовці майбутнього соціального педагога до роботи з молоддю сільської місцевості, тобто освоєнні професії, займають педагогічні умови, які будуть створювати позитивну мотивацію у студентів до формування особистісних та професійних якостей, стимулюватимуть навчально-пізнавальну активність студентів, формуватимуть у них потреби в самоосвіті, саморозвитку та самовдосконаленні, а також формуватимуть у майбутніх соціальних педагогів педагогічну свідомість і мислення, творчий підхід до вирішення проблем, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю та сприятимуть культурі особистості, що є соціальною потребою суспільства.

Велика кількість педагогічних досліджень, які вивчають педагогічні умови у реалізації певних процесів, свідчить про певні розбіжності щодо тлумачення зазначеного поняття у сучасній науці. Тому вважаємо за доцільне уточнити власне бачення сутності зазначеного поняття.

Визначення педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості потребує уточнення поняття "педагогічні умови".

Використовуючи термін "педагогічні умови" ми будемо дотримуватися його значення, пов'язаного з процесом професійної підготовки майбутнього соціального педагога для сільської місцевості до роботи з молоддю, який буде навчатися за визначеною сукупністю умов.

Пошуки визначення поняття "педагогічні умови" показали, що цю категорію досліджували й обґрунтовували науковці І. Аксаріна, К. Дубич, О. Гура, Н. Житнік, М. Звєрєва, Ю. Костюшко, О. Мещанінов, В. Стасюк та ін.

Так, Н. Баловсяк педагогічні умови визначає як "сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності навчально-виховного процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне рішення поставлених в дослідженні і проектованих завдань" [1]. До них можна віднести ті, які свідомо створюються в навчально-виховному процесі і забезпечуватимуть найбільш ефективне його протікання.

Л. Карпенко зазначає термін "педагогічна умова" як певна обстановка чи обставина, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [7]. На думку О. Бражнич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту,

інститутах можна назвати юридичним оформленням того, що було нагромаджено історичною практикою нашого народу протягом тривалого часу [7].

Перше ветеринарне товариство на теренах України, що входила до складу Австро-Угорської імперії, було засноване в 1788 р. у Львові. Крім петербурзького і московського, існували ветеринарні товариства і на теренах України, що входила до складу Російської імперії, зокрема в Житомирі (1860 р.), Харкові (1890 р.), Одесі (1894 р.), Варшаві (1895 р.), Катеринославі (1903 р.), Києві (1903 р.). Ветеринарні товариства деякою мірою нагадували сучасні академії наук (там були кандидати до вступу, дійсні та почесні члени, а також члени-кореспонденти [5].

М.М. Стегній у своїй роботі, присвяченій вітчизняній історії лікувальної справи тварин зазначає, що на початку XX ст. на Київщини проводили роботу Київський відділ Російського товариства захисту тварин і Південно-Західне товариство ветеринарних лікарів, що об'єднувало ветеринарів Київської, Подільської та Волинської губерній. Ветеринарні товариства відігравали велике значення у становленні та розвитку ветеринарної справи. Так, зусиллями Південно-Західного товариства ветеринарних лікарів у 1904 р. була відкрита перша амбулаторна ветеринарна лікарня, серед населення проводилося добровільне страхування тварин. Не залишалися ветеринарні товариства осторонь і від проблем ветеринарної освіти [7].

У другій половині XIX ст. у губерніях Російської імперії були як урядові, так і земські або міські (тобто громадські) ветеринарні служби. Земська ветеринарія зародилася в 60-х роках XIX ст. і фінансувалася заможними меценатами, які підтримували народну освіту, охорону здоров'я, виділяли гроші на боротьбу з епізоотіями тощо [6].

Напередодні 1917 р. в Україні нараховувалося 26 бактеріологічних лабораторій і 158 ветеринарних амбулаторій, у яких працювало близько 680 ветеринарних лікарів і 710 ветеринарних фельдшерів. У 1920 р. в Росії проводили професійну підготовку шість, а в Україні – два ветеринарні інститути. Щорічно в 20-х роках минулого століття випускалося близько 750 ветеринарних лікарів, термін професійної підготовки зріс до п'яти років, збільшилася кількість годин, відведених на практичні заняття, вводилася обов'язкова виробнича практика [2].

Висновки. Таким чином, на основі праць вітчизняних науковців, які детально вивчили першоджерела, можна стверджувати, що зародження професійної освіти, в тому числі і ветеринарної, відбулося за часів Київської Русі. Про це говорить, зокрема, той факт, що при Володимирі Великому "лєчци», які лікували як людей, так і тварин, підлягали церковному суду, а право на лікування людей і тварин, а також отримання законної плати за свій труд було пізніше закріплено на законодавчому рівні у збірнику законів «Руська правда».

Після розорення Києва у 1240 р. монголо-татарами відбувся занепад науки і освіти. Центрами професійної майстерності в Середні віки стали цехи. Практичні знання передавалися від майстрів, яким допомагали підмайстри, до учнів.

Заснована Петром Могилою у 1659 р. Києво-Могилянська Академія була однією із найперших вищих освітніх інституцій на теренах сучасної України. Серед академічних дисциплін, які викладалися в академії, був курс

«Флоренової економії». Студенти, які опановували цей кур, вивчали деякі хвороби людей і тварин.

У XIX ст. велике значення у становленні та розвитку ветеринарної освіти відігравали ветеринарні товариства та земські ветеринарні організації, які спонсорувалися коштами заможних меценатів.

Центром ветеринарної освіти в Україні, що входила до складу Російської імперії у XIX ст. став Харків, де в цей період відкрилося перше ветеринарне училище, реорганізоване в Харківський ветеринарний інститут. Київський ветеринарно-зоотехнічний інститут був створений лише в 1921 р.

Література:

1. Білан С. О. Аграрна освіта в Україні: історичний аспект (90-ті роки XX – початок XXI ст.): автореф. дис. … канд. іст. наук: 07.00.01 / С. О. Білан. – К., 2005. – 20 с.

2. Вербицький П. І. Історія ветеринарної медицини України / П. І. Вербицький, П. П. Достоєвський, С. К. Рудик. – Київ.: Ветінформ, 2002. – 380 с.

3. Рудик С.К. Гордість «Харьковского Ветеринарного Института императора Николая I» (1805-1905). / С.К. Рудик / – К.: Академія наук вищої освіти України, 2009. – 376 с.

4. Рудик С.К., Рудик К.С. Історія всесвітньої ветеринарної освіти. / С.К. Рудик., К.С. Рудик / – Київ. – 2002. – 200 с.

5. Рудик С. К. Курс лекцій з історії ветеринарної медицини: навч. посібн. [для студ. вищ. навч. закл.]. / С.К. Рудик / – К.: Арістей, 2005. – 131 с.

6. Рибченко Д. В. Становлення сільськогосподарської освіти в контексті всесвітньої історії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/E-Journals/INB/2006-1/06rdvkvi.html – Назва з екрану.

7. Стегній М. М. Історія лікувальної справи тварин Київщини (кінець XIX ст. – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. вет. наук: 16.00.12 / М. М. Стегній; Нац. аграр. ун-т. – К., 2006. – 21 с.

Педагогіка

УДК: 37.041-047.22-057.875

старший викладач кафедри професійного англомовного навчання Касіянц Світлана Едуардівна
ЧДУ імені Петра Могили (м. Миколаїв)

ОБГРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Аннотация. В статье разработана и обоснована теоретическая модель формирования самообразовательной компетентности будущих экономистов. Охарактеризованы три блока модели: нормативно-теоретический, организационно-технологический и оценочно-результативный. Выделены основные этапы формирования самообразовательных умений студентов экономического профиля.

Ключевые слова: самообразовательная компетентность будущих экономистов, профессиональная подготовка, моделирование, модель.

Annotation. Theoretical model of future economists' self-educational competence formation is developed and grounded in the article. Three blocks of a

протягом усієї його історії сутність цього процесу залишається незмінною, виявляючись у взаємодії викладача й студента. Освітня складова має забезпечувати поглиблену фахову підготовку майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості, а також надбання студентами певного досвіду застосування та продукування її результатів у практичній діяльності з метою розв'язання проблемних професійних завдань у сфері соціально-педагогічної діяльності з молоддю сільської місцевості. Проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості є однією з актуальних серед проблем сучасної педагогічної теорії та практики. Перед вищими навчальними закладами постає завдання підготовки соціальних педагогів, здатних надавати сільській молоді кваліфіковану допомогу у вирішенні життєвих проблем, здійснювати соціальну, психологічну та педагогічну підтримку, сприяти попередженню негативних явищ у молодіжному середовищі сільської місцевості, забезпечувати сприятливі умови соціалізації. У педагогічній науці різні аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів вивчались дослідниками І.Звєрєвою, А.Капською, Г.Лактіоновою, Л.Міщик, В.Поліщук, С.Харченко та ін.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягають у розкритті сутності педагогічних умов, які сприятимуть якісній підготовці майбутніх соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості.

Виклад основного матеріалу статті. Готовність особистості до професійної діяльності активно обговорюється вченими різних галузей науки. Але для того, щоб визначити особливості професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з молоддю сільської місцевості, необхідно з'ясувати, що є власне поняття "професія". Адже в сучасному освітньому просторі існує наукова категорія "професія".

Слово "професія" походить з латинського profiteri – "говорити публічно", "професія" об'являти іншим о своєї діяльності, спеціальності". Видатний вітчизняний психолог Є.О. Климов виділяє декілька різнихзначень поняття "професія" [5]. По–перше, професія є спільнотою людей, які займаються вирішенням близьких проблем та мають приблизно однаковий образ життя, що визначається єдиною базовою системою цінностей та характеризуються певною самосвідомістю, складом особистості.

По–друге, професія є областю застосування сил щодо дослідження певного об'єкта дійсності, область, у якій людина виконує свої функції як суб'єкт праці, і яка створює йому умови для існування та розвитку.

По–третє, професія є історично розвиваючою системою, яка змінюється відповідно змін культурно–історичного контексту.

По–четверте, професія є областю самореалізації особистості, оскільки професійна діяльність не просто дозволяє виробляти якісь товари та послуги, але перш за все вона дозволяє людині реалізувати власнийтворчий потенціал і створює умови для його розвитку.

По–п'яте, професія є реальністю, яка творчо формується самим суб'єктом праці.

По–шосте, професія є певною діяльністю, роботою професіонала, тобто самим процесом реалізації трудових функцій.

2. Cairns R. English Teaching in Scotland. Concise Encyclopedia of Educational Linguistics / B. Spolsky // R.E. Asher University of Edinburg Pergamon, Elsevier Science Ltd Copyright 1999. – 902p

3. Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe, 2006, Eurydice. 80 p.

4. Hindle A. Towards Bilingualism the Primary School: Supporting New Arrivals as they Acquire English / Hindle A // A Scottish Perspective. Multilingual Matters Limited. - 1995. - 157 p.

5. Scottish Centre for Information on Language Teaching and Research. Early Primary Partial Immersion (EPPI) in French the Walker road experience.

6. Smyth G. Bilingual Learners Perspectives on School and Society in Scotland. / G. Smyth // A draft paper presented for discussion and development to the ESRC Creativity Seminar: Newcastle, November 2004. - 30p.

7. Mercator-Education information documentation research. – The Gaelic language in education in the UK. 2001. – 43 p.

Педагогіка

УДК:378.22.6(1–22)

аспірантка кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Опанасенко Оксана Віталіївна
Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З МОЛОДДЮ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Аннотация. В статье обоснована актуальность подготовки будущих социальных педагогов к работе с молодежью сельской местности. Раскрыто содержание термина "педагогические условия" при подготовке будущих специалистов. Определены педагогические условия по подготовке будущих социальных педагогов к работе с молодежью сельской местности.

Ключевые слова: социальный педагог, молодежь, сельская местность, педагогические условия, профессия, профессиональная подготовка.

Annotation. In the article the urgency of training of future social workers to work with young people countryside. The content of the term "pedagogical conditions" in preparing future professionals. The pedagogical conditions for the preparation of future social teachers to work with rural youth.

Keywords: social worker, youth, countryside, pedagogical conditions, profession, professional training.

Вступ. Сучасній Україні потрібні фахівці для соціально-педагогічної діяльності в сільській місцевості з конкурентно придатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування гармонійно розвиненої особистості. Отож необхідно оновити технологію їхньої підготовки до соціально–педагогічної діяльності в XXI столітті, третьому тисячолітті. У педагогічній науці сьогодні триває пошук нових ефективних шляхів удосконалення навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Навчання – один із найдавніших видів людської діяльності, однак

model are characterized: normative and theoretical, technological and organizational, assessment and appraisal. The basic stages of the formation of future economists' self-educational skills are distinguished.

Keywords: future economists' self-educational competence, professional training, modeling, model.

Вступ. Сучасна система освіти має сприяти стимулюванню й організації самостійної діяльності студентів, яким властиві потенціал саморозвитку і стійка мотивація до самореалізації, та які здатні нестандартно й творчо вирішувати проблеми, що виникають у професійній діяльності. Аналіз стану професійної підготовки майбутніх економістів у вітчизняних університетах свідчить, що характер організації навчального процесу, зміст навчально-методичних матеріалів, методичні прийоми роботи і рівень фахової підготовки випускників, необхідної для ефективної професійної самореалізації, не завжди відповідає сучасним вимогам ринку праці. Внаслідок цього, стає актуальним проблема проектування більш ефективної освітньої моделі, яка враховує інноваційні досягнення методичної науки.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті – обґрунтувати модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів в процесі професійної підготовки в університеті.

Завдання дослідження:

– вивчити стан досліджуваної проблеми у науково-методичній літературі;

– уточнити поняття „моделювання ” та „модель”;

– розробити і обґрунтувати теоретичну модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів;

– виділити основні етапи процесу формування самоосвітніх вмінь фахівця економічного профілю.

Виклад основного матеріалу статті. Основи моделювання є об’єктом дослідження таких науковців, як: В. Афанасьєва [1], Л. Капченко [8], В. Штоффа [11]. Аспекти застосування моделі у педагогічному дослідженні розглядаються у роботах: В. Беспалько [3], Н. Голуб [6], Ю. Делімової [7]. Питанню розробки моделей процесу формування різного роду компетентностей майбутніх економістів присвячені праці: Н. Баловсяк [2], Н. Боярчук [4], О. Ножовніка [9], Г. Чепорової [10].

Аналіз літератури показує, що метод моделювання дозволяє виділити, обґрунтувати та проаналізувати структуру і функціональні параметри досліджуваного об’єкту. Саме тому моделювання завжди визначається через поняття „модель”. Модель є засобом дослідження такого об’єкту, який вона представляє. В рамках даного дослідження при моделюванні процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів за основу береться визначення категорії „модель” В. Штоффа [11], який розглядає її як мисленнєво уявну та матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об’єкт дослідження, здатна заміщувати його так, що її вивчення дає нову інформацію про об’єкт [11, с.57]. Тобто, модель – це прообраз або прототип реального об’єкту, який систематизує наше уявлення і виступає шляхом пізнання певних явищ. У педагогічному моделюванні найбільш розповсюдженими є структурно-функціональні і теоретичні моделі, при побудові яких об’єкт розглядається як цілісна система, яка містить певні частини, компоненти, елементи, підсистеми.

Теоретична модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів характеризується як системна сукупність взаємопов'язаних компонентів, які здійснюються у процесі професійної підготовки у єдності їх характерних особливостей і створюють умови для успішної навчально-пізнавальної діяльності студентів та саморозвитку. Об'єктом моделювання є процес перебігу самоосвітньої діяльності майбутніх економістів, суб'єкти – студенти та викладачі. Метою моделювання є опис структури процесу формування самоосвітньої компетентності на основі виділених основних елементів, зв'язків між ними, що дозволяє забезпечити його протікання.

Спираючись на попередньо розроблені моделі науковців, які розглядають процес формування різних видів компетентностей студентів економічного профілю, а саме: Н. Боярчук [4], О. Ножовніка [9] та Г. Чепорової [10], стає зрозумілим, що дані моделі є відображенням реального навчального процесу, у якому сукупність форм, методів і прийомів спрямована на оволодіння студентських вмінь й навичок самоосвітньої діяльності, а також особистісного розвитку студентів. Сукупність блоків у моделі дозволяє чітко представити цілеспрямований процес формування самоосвітньої компетентності студентів в освітньому просторі. Зміст кожного компоненту або блоку варіюється впродовж навчання відповідно до змістовних модулів та тем дисциплін і впроваджується в рамках усіх організаційних форм навчання.

Структура та мета самоосвітньої компетентності є системоутворюючими компонентами у системі формування даного виду компетентності. Метою процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів є навчання студентів даного профілю раціонально організувати власну пізнавально-пошукову діяльність. З огляду на визначену мету у представленій моделі слід виокремити компоненти, що розкривають шлях досягнення цілі і визначають змістовне наповнення, методичне забезпечення процесу, педагогічні умови, рівні сформованості самоосвітньої компетентності за допомогою обґрунтованих критеріїв та очікуваний результат.

У зв'язку з цим, теоретична модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів містить три блоки: нормативно-теоретичний, організаційно-технологічний, оцінювально-результативний. Нормативно-теоретичний блок формулює теоретичні засади проблеми дослідження і включає цільовий (мета та задачі професійної підготовки майбутніх економістів) та теоретичний (концептуальна та нормативно-освітня підсистеми) компоненти. Другий блок, організаційно-технологічний, визначає поетапність перебігу процесу формування кожного з компонентів самоосвітньої компетентності, педагогічні умови, що сприяють успішній реалізації даного процесу, та методичне забезпечення, що стимулює навчально-пізнавальну діяльність економістів в процесі професійної підготовки. За допомогою оцінювально-результативного блоку проводиться аналіз змін в оволодінні майбутніми економістами знаннями й вміннями організації самоосвітньої діяльності і проводиться оцінка результатів освітнього процесу та досягнення поставленої мети. Даний блок відображає основні критерії та рівні сформованості самоосвітньої компетентності фахівців даного профілю, а також систематичну педагогічну діагностику та корекцію процесу формування самоосвітньої компетентності фахівців економічного профілю. Реалізація зазначених блоків даної моделі дозволяє активізувати пізнавальну діяльність економістів протягом всього навчання у вищому

мов. Гельську як предмет вивчають у школах великих островів на території Хайлендз (Highlands) [7].

Середня освіта починається у віці 12 років та триває до 16 років, учні можуть продовжити навчання до 18 років. Навчальна програма середньої освіти поділена на три етапи, перші два роки складає остання сходинка навчального плану, 3-4 роки навчання програма рівня стандарту, 5-6 роки навчання учні вивчають предмети програми Higher Still. Ці три сходинки середньої освіти мають назву - нижча школа, середня школа та вища школа. Гельську вивчають як предмет і вона є засобом навчання у середній освіті. Історія - найбільш поширений предмет, який навчають гельською, а також нерідко гельською здобувають знання з географії, економіки, математики, мистецтва. Учні мають право складати іспит гельською, щоб отримати ступінь. Слід згадати, що гельську вивчають, як предмет, так званий курс Gaidhlig для вільного володіння мовою у побуті та для академічних потреб. Близько 130 учнів вивчають систему мови, мовні одиниці та формують здатність послуговуватися ними, навчатися і складають іспит, щоб досягти стандартного рівня, це учні з гельськомовних сімей та діти, які не вивчали гельську у початковій школі. Курс вивчення гельської мови було введено у 1962 р. у 34 державних школах із загальної кількості 389 [7].

За статистичними даними 1995 р. в Центральному Единбурзі налічувалось приблизно двадцять двомовних шкіл та п'ятдесят таких шкіл у Глазго. У кожній із них навчалося в середньому по 200 учнів у віці від 5 до 12 років. На сім класів було чотири двомовних вчителі. В цих школах діти вивчали такі предмети: мистецтво, релігієзнавство, фізичне виховання, медицину, соціальні науки. Діти, котрі погано володіли англійською, мали додатковий урок з цього предмету. Такі школи існують для того, щоб зберігати національну мову і культуру, залучати молодь до пізнання національних цінностей, розповідати про традиції і звичаї свого народу, про його славне минуле [4 с 55-62].

Багатомовна освіта у Шотландії не обмежена вивченням лише гельської та англійської школах Outer Hebrides, Skye, західний Highlands, учні середньої освіти протягом перших двох років навчання вивчають гельську та іншу сучасну іноземну мову, з третього року навчання вони можуть обрати ще одну мову, або мови, які вони хочуть вивчати. В інших регіонах Шотландії, учні мають вибирати між гельською, французькою чи німецькою в перший рік навчання, або обрати гельську як другу мову на 2-3 рік, за умов такої програми досить часто вибір відбувається не на користь гельської [3].

Висновки. Отже, у Шотландії існують різноманітні форми двомовного навчання, які постійно змінюються і вдосконалюються у відповідності до потреб населення. Двомовне навчання у Шотландії сприяє вільному володінню як англійською, так і національною мовою, і, у такий спосіб підвищує конкурентоздатність, мобільності учнів, виховує у них толерантне ставлення до представників інших культур Двомовні школи у Шотландії - це перспективна галузь, що активно розвивається. У розвитку цієї освітньої галузі є значні успіхи, проте існують і проблеми, що потребують розв'язання.

Література:

1. Baker C. Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education / C. Baker. – Multilingual Matters Limited, 2008. – 217 p.

Дж.Грант (J. H. Grant), який досліджує процес становлення та розвиток гельсько-англійських початкових двомовних шкіл у Шотландії, відмічає, що завдяки інспектуванню шкіл, зросла батьківська зацікавленість у тому, щоб їх діти навчались гельською. Значна потреба у таких школах виявлена в Глазго та Аргілі. Бажання навчати дітей двома мовами походить від батьків, які не володіють гельською, але вважають за необхідне, щоб їх діти усвідомлювали своє походження і знали мову предків [1 с. 69]. Навчання гельської в дошкільному віці з 3-4 років контролює місцева влада, хоча основна мова англійська, але діти мають можливість знайомитися із гельською в процесі ігор, розробленим асоціаціями педагогів, що мають на меті збереження древньої мови. Якщо у 1982 році існувало 4 групи по 40 дітьми, то в наш час їх кількість становить 129 груп, які налічують 2020 дітей. Навчання у початковій школі починається з п'яти років і триває до 11 років. Початкова шкільна освіта поділена на три ступені: молодша -1-3 класи, середня 4-5 класи та вища 6-7 класи. Виконання програми та процесу оцінювання у початкових школах знаходиться під управлінням Національних Директив, розроблених національними комітетами та робочими групами, до складу яких входять представники від досвідчених вчителів та зацікавлені політичні партії. Програма поділена на шість предметів: мова, математика, природознавство, експресивне мистецтво (музика, драма, фізичне виховання), релігієзнавство та етика.

Слід зазначити, що шотландська система шкільної освіти має відмінності від англійської, валлійської та ірландської, вони полягають у:

1) Наявності Національної навчальної програми, що налічує 15 національних директив (норм) щодо різних аспектів білінгвального навчання;

2) Наявності національного тестування Р4 (у віці 8-9 років) та Р7(у віці 11-12 років), яке перевіряє рівень знань з мов.

3) Учнів двомовного навчання підтримують у загальноосвітніх школах, для них виділяється додатковий час, організовано гуртки, де вдосконалюють знання з мов [4 с 60-61].

Але, гельська без сумніву займає не достатньо стійку позицію. Для порівняння: у Північній Ірландії, приблизно 800 тис. осіб розмовляють ірландською гельською, в Уельсі близько 500 тис. громадян валлійською, у Шотландії тільки 80 тис. гельською.

У початковій школі гельську вивчають як предмет та використовують як засіб навчання різних загальноосвітніх предметів. У Шотландії існує 60 початкових шкіл з 2345 учнями, де гельська є засобом навчання. З них 49 розміщені на території високогір'я Хайлендз (Highlands) та островах Айлендз (Islands), а інші у великих та малих містах Лоулендз (Lowlands). Одна двомовна школа існує в м. Глазго, та 5 загальноосвітніх шкіл у районі The Outer Hebrides. Гельська середня освіта підтримується місцевою владою та відкрита для всіх бажаючих. Велика кількість дітей вступають до таких шкіл у сільських місцевостях з сімей в яких не володіють гельською. Всі учні вчаться за програмою мовної імерсії протягом двох років, а потім гельська домінує у вивченні кількох немовних предметів. Мета гельської середньої освіти навчити учнів вільно володіти гельською та англійською мовами до закінчення 7 класу. На території The Outer Hebrides не всі школи є повністю двомовними, існують також школи в яких тільки деякі предмети вивчають з використанням двох

навчальному закладі та забезпечує отримання професійних знань, вмінь й навичок, необхідних для успішної організації самоосвітньої діяльності майбутніх економістів.

При розробці моделі системи формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів враховуються такі задачі професійної підготовки, як: формування потреби у неперервному професійному саморозвитку, позитивного емоційно-ціннісного ставлення до пізнавальної діяльності, мотиваційної сфери особистості студента, спрямованого на задоволення пізнавальних потреб; оволодіння системою теоретичних та практичних знань, необхідних для здійснення самоосвітньої діяльності, і стратегіями її реалізації; розвиток вмінь моніторингу процесу перебігу самоосвітньої діяльності та самоаналізу досягнутих результатів.

Формування самоосвітньої компетентності майбутнього фахівця економічного профілю потребує застосування компетентнісного, особистісно-орієнтованого, акмеологічного та аксіологічного наукових підходів до реалізації навчально-виховного процесу й діяльності із саморозвитку студентів. Реалізація особистісно-орієнтованого підходу визначає студента як активного суб'єкта професійної освіти, визнає необхідність розвитку особистісно-професійних якостей та створює умови, що сприяють формуванню вмінь самоосвітньої діяльності. В рамках акмеологічного підходу навчально-виховний процес характеризується спрямуванням розвитку студентів на досягнення максимальної особистісної та професійної самореалізації під час навчання у вищому навчальному закладі, прагненням до постійного самовдосконалення, готовністю до креативної пізнавально-пошукової діяльності, формуванням високого рівня професійного сприйняття. Формування самоосвітньої компетентності фахівців економічного профілю в межах компетентнісного підходу відбувається на рівні ключових і спеціальних вмінь при вирішенні навчальних і професійних задач. Аксіологічний науковий підхід передбачає формування системи цінностей, що визначають мотивацію, спрямовану на саморозвиток і самовдосконалення майбутніх фахівців [2, с. 12].

Процес поступового формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів згідно розробленої моделі реалізується тільки в єдності таких напрямів професійної підготовки фахівців, як: навчальний та позанавчальний процес, а також самоосвітня діяльність студентів. Модель формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів враховує всі основні аспекти навчального процесу: зміст освіти, навчально-технологічні і оцінювальні аспекти діяльності викладача, та навчальну діяльність студентів. Вихідними даними при проектуванні теоретичної моделі виступають освітні й професійні стандарти з врахуванням цілей та змісту навчання. Відбір змісту самоосвітньої компетентності має узгоджуватися із загальними цілями професійної освіти, що відображені у освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівців економічного профілю, освітньо-професійній програмі та вимогах державних освітніх стандартів. Фахівець економічного профілю за освітньо-професійною програмою повинен організовувати власну діяльність, здійснювати ділове спілкування, орієнтуватися в сучасних концепціях наукових знань, володіти інструментарієм самовдосконалення, що сприятиме самореалізації особистості. Формування вміння економістів самостійно приймати обґрунтовані і ефективні рішення неможливе без оволодіння інформаційно-комп'ютерними технологіями. Фахівцям економічного профілю

необхідно вміти використовувати автоматизовані інформаційні системи; ефективно користуватися такими ресурсами, як міжнародний банк даних, здійснювати вибір потрібної бази даних з існуючих; проводити аналіз першоджерел, нормативно-правових документів, довідників, публікацій у періодичних виданнях економічної тематики; працювати з комп'ютерними базами даних органів державної статистики.

Теоретичне навчання, а саме вивчення дисциплін чотирьох циклів: загальноосвітнього, природничо-наукового, професійно-практичного і спеціалізованого, регламентованих освітньо-професійною програмою підготовки бакалаврів за напрямом підготовки „Економіка підприємництва" ставить за мету надання комплексу знань, необхідних для подальшої самоосвіти, вдосконалення професійних знань. Основна увага у вивченні цих дисциплін повинна приділятися формуванню вмінь економістів оцінювати ступінь важливості професійних знань на певному рівні. Зокрема вивчення дисциплін загальноосвітнього циклу спрямоване на отримання рівню теоретичної підготовки, достатнього для оволодіння професійними знаннями; природничо-науковий цикл передбачає оволодіння теоретичними знаннями з метою застосування їх на практиці; професійно-практичний цикл характеризується отриманням чіткого уявлення про професію, її специфіку; цикл спеціалізованої підготовки орієнтований на отримання спеціалізованих, професійно-важливих знань.

Аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики за напрямом підготовки „Фінанси і кредит зі знанням іноземної мови" [5] свідчить, що однією з функцій фахівців економічного профілю є навчально-методична, що передбачає діяльність з самоосвіти і підвищення кваліфікації. Майбутні економісти мають вміти вивчати літературу та інформаційні джерела фахового спрямування, використовувати організовані форми підвищення кваліфікації освітнього і професійного рівня. Зокрема, іншомовно-професійна функція, регламентована освітньо-кваліфікаційною характеристикою, включає самоосвітньо-пізнавальну та розвиваючу діяльність, що характеризуються наявністю мотивації до постійного самовдосконалення в академічній і професійній галузях, вмінням розподіляти час належним чином для можливості постійного підвищення професійної кваліфікації і самовдосконалення [5, с.25]. Навчально-виховний процес має бути спрямований на залучення студентів до діяльності, орієнтованої на розвиток пізнавальних здібностей студентів, їх мотивації і позитивного ставлення до навчання.

Нормативно-освітня підсистема запропонованої моделі формування самоосвітньої компетентності фахівців економічного профілю включає базові компетенції, необхідні студентові економічного профілю для організації самоосвітньої діяльності, такі як: соціально-особистісні, інформаційно-пошукові, проектно-конструкторські, учбово-пізнавальні та організаційно-управлінські компетенції, які передбачають вміння самостійно мислити, приймати компетентні рішення через цілеспрямоване систематичне навчання ефективним навчальним стратегіям. В той час як професійні компетенції, представлені у теоретичній моделі, включають інструментальні, загальноекономічні і спеціалізовані компетенції, що відображають готовність до аналізу, організації і планування, прийняття рішень, використання знань на практиці; здатність до самокритики; вміння працювати в команді,

Foghlam na Gaighlig) що мали назви (Highland Association, або Асоціація жителів Високогір'я), Гельська освітня асоціація (Gaelic Education Association) прагнучи зберегти мову оголосили потребу у двомовному навчанні. Були опубліковані спільні вимоги, що полягали у необхідності організації двомовного навчання у місцевості Gaidhealtachd та на деяких англомовних територіях, а також надати можливості дорослим та дітям по всій території Шотландії вивчати гельську у всіх загальноосвітніх закладах західного регіону, а саме в Аргулі (Argyll), Центральному Регіоні (Central Region) та містах Глазго і Единбурзі [5].

Офіційно у Шотландії гельську мову як мову навчання, було визнано у 1975 р. прийняттям Проекту двомовного навчання місцевою владою районів Outer Hebrides, Comhairle nan Eilean. Раніше гельською навчали лише у приватних навчальних закладах. З 1980-тих років почали виникати сумніви щодо необхідності глибокого вивчення шотландської гельської, адже мовою широкого використання і подальших перспектив для молоді залишалася англійська, тому білінгвальне навчання почали поступово скорочувати. В 1990-тих у початкових школах існувало лише декілька гельськомовних класів, а на рівні середньої школи їх було ще менше. Функціонував лише один гельськомовний коледж, гельську філологію вивчали тільки у кількох університетах [7 с.10-15].

Разом із тим, саме у цей час зароджується друга хвиля гельськомовного шкільництва. Перші початкові школи з викладанням гельською було відкрито у 1985 р. у містах Глазго та Інвернес. Відмінність цих шкіл від попередніх полягала у кращій організації навчання та розширенні навчального плану. За методом часткової імерсії гельською навчали не лише в початковій школі, а і середній, зокрема історію, географію, математику та соціальні науки. З часом цей проект отримав розповсюдження по всіх школах на території Шотландії. Його фінансування та підтримка стала здійснюватися за участі Уряду Великої Британії після офіційного визнання Європейською Хартією у 1992 р. гельської мови як регіональної, яку в 2001 р. ратифікував Уряд Великобританії. Батьки та діти сприйняли проект позитивно, бо він сприяв збереженню шотландської гельської мови. Станом на 2001-2002 навчальний рік, існувало 59 початкових шкіл, де навчалося 1859 учнів. У більшості об'єднували гельськомовні та англійськомовні потоки діяли паралельно. Перша повністю гельськомовна школа була відкрита у Глазго у 1999, а згодом місцева влада Західних Островів (*Western Isles*) відкрила ще 5 державних гельськомовних початкових шкіл. Використання гельської як мови опанування інших предметів поступово переходило у середню школу, і у 2001-2002 рр. вже налічувалось 14 шкіл, де навчалося 302 учні. Відповідно до закону про гельську мову (Gaelic Language Act, 2005) гельська мова набула однакового статусу поруч з англійською мовою та була створена комісія Bòrd na Gàidhlig, яка ввійшла до складу уряду Шотландії. Основною метою створення комісії було вдосконалення процесу навчання мови, та використання у повсякденному житті для збереження мовної рівності серед існуючих мов у Шотландії. Нині шотландську гельську досить активно застосовують в повсякденному житті, хоча вона і не стала основною мовою в Шотландії, але зберегла свої позиції і не зникла. Для порівняння: у 1900р. 6%, це 260 тис. Осіб населення Шотландії послуговувалися гельською, а в 2001 році число носіїв гельскої мови складає 58 тис. 652 осіб [7 с.20-25].

Чотири з десяти громадян зазначили, що не можуть ні читати, ні писати мовою своїх предків. Отже, гельська мова мала чітку тенденцію до зникнення.

Слід зазначити, що сучасне населення Шотландії етнічно дуже неоднорідне, зокрема існують значні відмінності між англомовними жителями рівнин, які мають змішаний етногенез (походження народів на базі різних етнічних компонентів), та населенням високогірних сіл, які вважають себе прямими потомками кельтів, і для яких шотландська гельська мова до недавнього часу була рідною мовою спілкування.

Впродовж 1980-х і 1990-х років Шотландія боролася за своє місце у політичному контексті Сполученого Королівства за можливість зберігати національні особливості у релігії, правовому устрої, застосуванні мов у суспільному житті і зокрема в системі освіти. У Шотландії є всесвітньо відома національна культура, в останні роки ще більш розширена система університетів, а також преса.

На початку XX ст. статистика свідчить, що 5% населення Шотландії розмовляє гельською, а це 250000 громадян. Це незважаючи на те, що у Освітньому Акті 1872 р. у Шотландії не було зазначено жодної рекомендації щодо збереження гельської мови, а навпаки, застосування гельської у школах каралося. Стівенс (Stephens) шотландський дослідник у галузі лінгвістики стверджує, що шкільна система у Шотландії була головним чинником занепаду гельської. Він вважає, що «…англійська мова домінувала у навчанні, створюючи негативне ставлення до гельської мови, пригнічуючи гельську культуру перспективністю англійської, що мотивувало обдарованих дітей покидати рідні місця та зливатися з англійською культурою» [1, с. 68].

Нині, будучи частиною Сполученого Королівства, Шотландія має свою власну освітню систему, яка є дещо відмінною від англійської, валлійської та північно ірландської. Як і на всій території Сполученого Королівства, навчання є обов'язковим для дітей у віці від 5 до 16 років, існують також дитячі садочки для дітей від 4 років. Учні можуть обирати школу заздалегідь. У громадському секторі навчається 95% школярів, приблизно 17% у католицьких школах. Більшість приватних шкіл розташовані у великих та малих містах, а велика кількість католицьких шкіл розміщені у сільських місцевостях рівнинної частини (Lowland) Шотландії. У приватних та католицьких школах гельську вивчають як додатковий предмет.

Адміністративно освіта у Шотландії функціонує на двох рівнях: державному та місцевому. Повну відповідальність за державну освіту несе шотландський адміністративний освітній департамент. Освітнє забезпечення на місцевому рівні залежить від 32 місцевих округів, тут місцева влада відповідає за реалізацію національної політики свого округу, а також за підбір вчителів, споруд для шкіл.

Шотландські школи відповідають національним нормам навчальних планів, котрі розробляють у робочих групах вчителі, дослідники, інспектори. Національні стандарти Шотландії, щодо навчальних програм в Англії і Уельсі схожі в 14 позиціях. Учнів оцінюють за основними предметами: мова (англійська та гельська), математика, на початковому етапі 4-7 бали, до програмного навантаження, також пропонують такі предмети: природознавство, експресивне мистецтво, релігія та етична освіта.

З 1950х років національні об'єднання жителів високогірних районів (An Comann Gaidhealch), за сприяння Гельської Освітнньої організації (Comann

налагоджувати міжособистісні стосунки у професійній сфері діяльності, вести конструктивний діалог; уміння управляти процесом виробництва, підвищувати ефективність економічної діяльності.

Оскільки самоосвітня компетентність майбутніх економістів є багатоаспектним поняттям, то процес формування даної компетентності відбувається поступово відповідно до розробленої структури самоосвітньої компетентності. Так, на першому, організаційно-підготовчому, етапі формуються мотиваційні та когнітивні вміння студентів. На другому, теоретично-орієнтаційному, етапі відбувається формування соціально-інформаційного компоненту самоосвітньої компетентності фахівців економічного профілю. Третій, дієво-виконавчий, етап спрямований на розвиток навичок активного застосування самостійно отриманих знань у процесі професійної діяльності. Четвертий, контрольно-діагностичний, етап має на меті перевірку рівня сформованості самоосвітніх вмінь майбутніх економістів з метою внесення змін.

Система формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів включає цільовий, змістовний і результуючий компоненти, які характеризуються певними особливостями на кожному з етапів. На першому етапі основною метою є формування готовності майбутніх економістів до здійснення процесу самовдосконалення, усвідомлення значущості та сутності самоосвітньої компетентності для професійної діяльності. Під час другого етапу реалізуються завдання стосовно засвоєння економістами знань, необхідних для організації пізнавально-пошукової діяльності, та вмінь здійснювати пошук, аналіз та ранжування інформації, отриманої в ході самостійної роботи. Основним завданням дієво-виконавчого етапу виступає формування вмінь здійснювати і координувати процес самоосвітньої діяльності. Метою контрольно-діагностичного етапу є оцінювання рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх економістів з метою коригування процесу та внесення змін.

Протягом усього процесу формування самоосвітньої компетентності економісти вчаться встановлювати особисті цілі, використовувати понятійний апарат базових і професійних галузей, узагальнювати і критично оцінювати професійно важливу інформацію, працювати в команді і адаптуватися в нових ситуаціях, обирати ефективний стиль спілкування у бізнес ситуаціях, раціонально організувати працю та захищати власні рішення, приймати відповідальні рішення в нестандартних і невизначених ситуаціях, контролювати рівень саморозвитку, оцінювати особистісні досягнення, генерувати нові ідеї та шукати нові підходи до вирішення професійно-важливих завдань.

Висновки. Таким чином, метод моделювання розглядається науковцями як ефективний прийом вивчення певного явища, що дозволяє системно представити структуру та характеристики досліджуваного об'єкту. Теоретична модель, яка відображає процес формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів в ході їх професійної підготовки в університеті, представлена як складна, динамічна система, що складається з трьох блоків: нормативно-теоретичного, організаційно-технологічного та оцінювально-результативного. Пізнавально-пошукова діяльність студентів економічного напряму підготовки здійснюється поступово від постановки цілей (організаційно-підготовчий етап), визначення послідовності дій (теоретично-

орієнтаційний), реалізації мети (дієво-виконавчий) і аналізу ефективності результатів діяльності (контрольно-діагностичний).

Література:

1. Афанасьев В.Г. Моделирование как метод исследования социальных систем // Системные исследования: Методологические проблемы. Ежегодник. – М.: Наука, 1982. – С. 26-46.
2. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук.13.00.04 / Н.В. Баловсяк; Ін-т пед. і психол. професійної освіти Акад. пед. наук України. – К., 2006. – 28 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
4. Боярчук Н. К. Модель формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н.Боярчук // Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 1 (57). – С. 85-95.
5. Галузевий стандарти вищої освіти України (ОКХ) молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, і магістра спеціальності «Фінанси» напряму 0501 – Економіка підприємництва – К., 2004 – 33с.
6. Голуб Н. Моделювання як метод навчання у вищій школі / Н. Голуб // Вісник Львівського університету. Сер.: Філологічна. – Львів, 2010. – Вип. 50. – С. 66–72.
7. Делимова Ю. О. Моделирование в педагогике и дидактике [Текст] / Ю. О. Делимова // Вестник Шадринского государственного педагогического института: науч. журн. – 2013. – N 3(19). – С. 33-38.
8. Капченко Л. М. Моделювання організаційно-педагогічної діяльності в системі управління професійно-технічними навчальними закладами: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.06 / Л. М. Капченко; Ун-т менедж. освіти АПН України. –К., 2010. –19 с.
9. Ножовнік О.М. Формування самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців з міжнародної економіки у процесі вивчення іноземних мов [Текст]: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 "Теорія і методика проф. освіти" / Ножовнік Олег Миколайович; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2011. – 20 с.
10. Чепорова Г.Є. Формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі навчання фахових дисциплін [Текст]: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 "Теорія та методика проф. освіти" / Чепорова Галина Євгенівна; Херсон. держ. ун-т. - Херсон, 2010. - 22 с.
11. Штофф В. А. Моделирование и познание / В. А. Штофф. – М.: Наука, 1972. – 234 с.

Виклад основного матеріалу. Щоб краще зрозуміти особливості сучасного життя у Шотландії та менталітет жителів цієї країни, нагадаємо, що Шотландія є частиною Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії і ніколи не була суверенною державою в теперішніх кордонах. Хоча Парламент Шотландії, обраний у липні 1999, отримав у цій частині Великої Британії суттєвої автономії у законодавчих органах, зокрема у питаннях прийняття бюджету, а також в освітній, транспортній, промислових галузях та медицині. Слід відмітити, що гельська мова не має офіційного статусу, ні у Шотландії ні на території Сполученого Королівства. Але, нещодавно Уряд Великої Британії ратифікував положення щодо мов національних менших та регіональних мов, де зазначено умови використання гельської на території Шотландії. Так нині гельську мову застосовують у галузі законодавства, в освіті, на телебаченні, а також громадському та господарському судочинстві.

Шотландська гельська (Gaelic) та ірландська гельська (Irish Gaelic) є близько спорідненими мовами, але, водночас, мають і багато відмінних рис. Загальна кількість жителів у Шотландії згідно перепису 1991р. приблизно 5 мільйонів (1,4 %) шотландського населення могли розмовляти гельською. В той же час шотландською гельською послуговуються багато громадян по всій Шотландії. Існують ірландські спільноти в таких містах як: Едінбург, Аберден та Глазго, найбільш послуговуються цією мовою на Західних Островах. В Шотландії гельська не має офіційного статусу, однак на місцевому рівні деяких територій, зокрема (на острові Council, в окрузі Outer Hebrides) – шотландська гельська має офіційний статус, тут місцева влада започаткувала двомовну політику ще з 1974 року. Гельська використовується на зібраннях місцевої влади, в роботі економічних проектів засобів масової інформації, двомовній освіті. Ця мова також застосовується як мова навчання у Гельському Коледжі середнього бізнесу та Гельській асоціації туризму. На Західному острові, шотландська гельська займає досить сильну позицію, хоча кількість населення, яке нею володіє значно зменшилась впродовж ХХ ст., але серед жителів є велике бажання відродити рідну мову [1].

Протягом століть гельські мови (ірландська та шотландська) зазнавали утисків і майже не використовувалась в освіті та адміністративних справах, проте в 2005 р. було прийнято закон про офіційне визнання гельської мови Шотландії — Gaelic Language (Scotland) Act 2005. Згідно з цим законом, гельська мова набула однакового статусу з англійською мовою. Була створена Урядова Комісія під назвою Bòrd na Gàidhlig, основна мета діяльності якої полягає у збереженні та розвитку гельської мови. У цьому законі також встановлено, що офіційний розвиток мови обов'язковий лише в рамках суспільних установ та закладів Шотландії, але не розповсюджується на заклади, підпорядковані Лондону, як то: Королівська поштова служба тощо. Як виявилося, такий стан значно обмежує можливості функціонування мови. Можливо тому позиція однієї з головних кельтських мов, що функціонують нині на території Великої Британії, (зокрема валлійської, ірландської та шотландської гельської), а саме гельська у Шотландії є найслабшою. Хоча результати перепису 1981 р. були розкритиковані через їх обмеженість, і визнані недостовірними, але згідно даних ірландською гельською послуговувалися 31,6% населення, 19 % населення Уельсу визнали, що користуються валлійською мовою, і тільки 1,6% населення Шотландії визнали, що послуговуються щоденно гельською, що приблизно становило 79,307 осіб.

Педагогіка

УДК:373.5
викладач кафедри іноземних мов Нікольська Ніна Вікторівна
Подільський державний аграрно-технічний
університет (м. Кам'янець-Подільський)

БІЛІНГВІЗМ ТА ДВОМОВНЕ НАВЧАННЯ У СУСПІЛЬНОМУ ЖИТТІ ТА ОСВІТІ ШКОЛЯРІВ ШОТЛАНДІЇ

Аннотация. Статья посвящена анализу причин двуязычного обучения в Шотландии, особенностям развития этого педагогического явления и различных видов двуязычных школ. Особое внимание уделяется исследованию роли двуязычия в социальной среде Шотландии.

Ключевые слова: двуязычное образование, первый язык, второй язык, роль двуязычия в социальной среде, Шотландия.

Annotation. The article is devoted to the analysis of reasons bilingual studies beginning in Scotland, the peculiarities of the development of this pedagogical phenomenon and different types of bilingual schools description. Special attention is devoted to research bilingualism role in the social environment in Scotland.

Keywords: bilingual education, first language, second language, bilingualism role in the social environment, Scotland.

Вступ. Глобалізаційні та інтеграційні процеси в Європі і світі та збільшення кількості населення, здатного послуговуватися кількома мовами – нерозривно пов'язані між собою явища. Сьогодні знання більш ніж однієї мови є нормою, а не виключенням, адже приблизно дві третини населення світу є двомовними і постійно користуються у навчанні і спілкуванні двома чи й більше мовами. Існуванню явища багатомовності населення у сучасному світі є багато пояснень, одне із них - бажання багатьох людей зберегти рідну мову для майбутніх поколінь. Разом із тим для представників національних меншин чи іммігрантів нерідко проблему становить опанування державною чи офіційною мовою нової батьківщини. Отже, формування двомовності громадян у процесі навчання в школі у багатьох регіонах, і в Шотландії зокрема, є досить вдалим виходом із складної мовної ситуації. Для Шотландії це англійська і гельська (Gaelic) – такі різні мови, але однаково цінні для населення, яке тут проживає.

Аналіз педагогічної літератури, а саме досліджень Д. Саера (Saer, D.), Ф. Сміта (Smith,F.), В. Джонса (Jones, W.), К. Бейкера (Baker,C.), Ф О'Хенлон (O'Hanlon, F), В. Маклеод (McLeod, W), Л. Патерсон (Paterson, L.) свідчить про те, що двомовна освіта знаходиться в центрі уваги багатьох науковців. Фахівці вважають, що цей вид шкільництва є досить успішним у Шотландії, що зумовлює необхідність його подальшого вивчення і всебічного аналізу для визначення шляхів використання позитивного досвіду для реформування середньої школи в Україні.

Формулювання мети статті та завдань полягає у аналізі причин виникнення двомовного навчання на території Шотландії, вивченні історії розвитку цього педагогічного явища. Особливої уваги присвячено визначенню ролі двомовності в сучасному соціумі Шотландії та дослідженню основних типів двомовних шкіл існуючих нині.

Педагогіка

УДК 378.14:378.046.4
доктор педагогічних наук, професор, завідуюча кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки Касьянова Олена Миколаївна
Харківська медична академія післядипломної освіти (м. Харків)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦЯ У ВИЩІЙ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Аннотация. Статья посвящена теоретическим аспектам профессионального развития специалистов в системе высшего и последипломного образования. Определены внешние (новый социальный заказ общества в отношении личности и профессиональной подготовки специалиста) и внутренние (мотивация, развитие интеллектуально-творческих качеств специалиста, рефлексии, индивидуального стиля профессиональной деятельности) педагогические условия профессионального развития в условиях образовательного учреждения. Обоснованы педагогические методы и приемы реализации педагогических условий в учебном процессе высшей школы.

Ключевые слова: профессиональное развитие специалиста, профессиональные достижения, условия, педагогические условия, внешние факторы, внутренние факторы, гуманизация, личностно ориентированное обучение.

Annotation. The article is devoted to theoretical aspects of specialists' professional development in the system of higher and postgraduate education. The external (new social order of the society with regard to the personality and specialists' professional training) and internal (motivation, development of the specialist's intellectual and creative skills, reflection, individual style of professional activity) pedagogical conditions of professional development in context of educational institutions are defined. Pedagogical methods and techniques of implementation of pedagogical conditions in the educational process of higher education are proved.

Keywords: specialist's professional development, professional achievement, conditions, pedagogical conditions, external factors, internal factors, humanization, person oriented training.

Вступ. Суспільний розвиток, потреби сьогодення висувають до особистості та професіоналізму фахівця нові вимоги. Сучасна парадигма розвитку освіти в Україні визначає необхідність створення системи цілеспрямованого фахового зростання для задоволення швидко змінюваних потреб суспільства у кваліфікованих працівниках та самих працівників у формуванні професійної кар'єри на засадах постійного професійного вдосконалення. Відтак, актуальним стає впровадження якісно нових підходів до підготовки і підвищення кваліфікації фахівців, що передбачає обґрунтування і створення умов, які забезпечують цілісний безперервний процес становлення особистості і професійного розвитку фахівця.

Вирішення у педагогіці проблеми професійного розвитку особистості неможливе без використання наукових уявлень про розвиток людини як особистості, її природних характеристик, що висвітлені у дослідженнях Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова.

У контексті досліджуваної проблеми особливо цінними є наукові праці В. Загвязінського, О. Кульчицької, В. Рибалки, В. Шубинського, П. Щедровицького, в яких розглядаються проблеми коригування спрямованості навчання на формування творчої особистості, на своєрідність її індивідуальних проявів; С. Гончаренка, Н. Ничкало, А. Новікова, в яких розроблено фундаментальні основи неперервної професійної освіти; Е. Зеєр, В. Шадрікова, що містять обґрунтування теоретичних положень педагогіки і психології професійної діяльності; Л. Сігаєвої, С. Сисоєвої, у сформовані методологічні основи освіти дорослих.

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять дослідження вчених Н. Миропольської, О. Пєхоти, О. Ростовського, Р. Хмелюка, Г. Шевченко, в яких розглядаються питання саморозвитку в процесі формування професіоналізму і професійного становлення та саморозвитку з позицій саморегуляторної активності особистості (І. Семенов, В. Столін, С. Степанов, А. Петровський), вивчаються різноманітні аспекти самовиховання та самоосвіти майбутнього фахівця (А. Кочетов, О. Кондратюк, Л. Рувінський).

Проте відмітимо, що питанням обґрунтування умов професійного розвитку фахівця приділено недостатньо уваги.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов професійного розвитку фахівця у системі вищої та післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу статті. У науковій літературі [1; 7] під професійним розвитком фахівця розуміють формування, становлення, розвиток, інтеграцію та ефективну реалізацію у трудовій діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і вмінь, активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу, що робить його успішним не лише у професійному середовищі, а й у інших сферах життєдіяльності.

Основними складовими професійних досягнень вважають:

- освіченість;
- системність і аналітичність мислення (уміння прогнозувати розвиток ситуації і передбачати результат рішень, уміння мислити масштабно й реалістично одночасно);
- комунікативні уміння й навички ефективної міжособистісної взаємодії;
- високий рівень саморегуляції (уміння керувати своїм станом, стійкість до стресів);
- ділова спрямованість (активність, наполегливість і цілеспрямованість, спрямованість на прийняття рішень, уміння розв'язувати нестандартні проблеми й задачі, прагнення до постійного підвищення професіоналізму);
- усвідомлена Я-концепція, реалістичне сприйняття своїх здібностей і можливостей, адекватна та висока самоповага.

На думку психологів, професійний розвиток досить складний процес, що має циклічний характер. Тобто фахівець не тільки удосконалює свої знання, вміння та навички, розвиває професійні здібності, але й може зазнавати й негативного впливу професійної діяльності, який призводить до появи різного роду деформацій і станів, що знижують не тільки його професійні успіхи, але й негативно виявляються й в інших сферах життя людини.

Знання особливостей професійного розвитку фахівців дозволить оптимально організувати процес навчання, визначити його змістове

технические приёмы и т.п.), которые обеспечат успешность его дальнейшей профессиональной деятельности. Об этом противоречии говорят многие гитаристы, занимающиеся педагогической деятельностью. Вот что говорит по этому поводу А. Бадьянов: «Это интеллект, эрудиция, то есть знание теоретических музыкальных моментов, когда человек начинает понимать, от чего и для чего это делается. Хотя и это не обязательно. У меня сейчас учится студент, цыган. У него слух просто фантастический, на слух он играет всё что угодно. И ему не надо задумываться, какую ноту, гамму или вертикаль играть, он её просто слышит и играет. Другое дело, что ему иногда трудно объяснить, что он делает. Но ему это и не надо, он делает это интуитивно… [2, с. 7].

К современным возможностям автодидактики в джазовом гитарном исполнительстве исполнители-профессионалы часто относятся критически: «Все видеошколы – это коммерческие проекты. К ним нельзя относиться серьёзно. По видеошколам не научишься играть, как и по аудио, по книгам. Потому что это индустрия, на которой люди зарабатывают деньги. Например издательство Mel Bay, у которого тысячи изданий по разным направлениям. Но я не могу назвать ни одного, по которому от начала до конца можно пройти обучение…. Эти все школы – вспомогательный материал» [2, с. 4].

Приведённое мнение – не может быть абсолютным, в большей мере оно полемично: история развития джазовой гитары показывает, что фигура наставника, или же эталона-ориентира исполнительского мастерства, персонифицированного в фигуре конкретного музыканта, оказывается ключевой для формирования творческой индивидуальности будущего мастера. Но нельзя отрицать того факта, что системное образование в значительной мере расширяет границы музыкального интеллекта и может стимулировать творческий потенциал обучающегося. В этом противоречии заложена основная проблема феномена автодидакта в джазовом гитарном исполнительстве, которая, на наш взгляд, чрезвычайно актуальна сегодня.

Литература:

1. Автодидакт [интернет-ресурс]. – Режим доступа: http://www.book-neva.narod.ru

2. Бадьянов А. Джаз должен быть частью общественной и культурной жизни: интервью Алексея Бадьянова подкасту «Огнеупорные Гитаристы» [автор: Юрий Вильнид] / А. Бадьяно: [интернет-ресурс]. – Режим доступа: http://fireproofguitar.podfm.ru/fireproofguitar/10

3. Бойко И. Мой метод: [уч. пособие] / И. Бойко. – М.: Издатель Смолин К. О., 2002. – 232 с.

4. Великие гитаристы-самоучки [интернет-ресурс]. – Режим доступа: http://www.musicantam.com

5. Ильин Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 640 с. – (Серия «Мастера психологии»).

6. Коротков С. А. История современной музыки. Курс лекций / С. А. Коротков. – Киев: Продюсерский центр «LAV-studio», ТОО ЦУИ «КИЙ», 1996. – 291 с.

7. Куринский В. А. Автодидактика / В. А. Куринский. – СПб., 2001. – 394 с.

8. Левитес Д. Г. Автодидактика: Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М.: Изд-во Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 320 с.

музыкальном колледже Бёркли, но достаточно скоро прекращает его, отдав предпочтение «живой практике», игре с выдающимися джазовыми музыкантами-современниками. И несмотря на отсутствие системного профессионального образования, среди особенностей его исполнительского стиля можно выделить применение «сложной теории музыки»: полимодального мышления (хроматизированные, мелодизированные лады), сложную ритмики, основанную на полиритмических сочетаниях и применение характерных для рок-музыки приёмов игры.

В этом же ключе можно рассматривать фигуру австралийского гитариста Томми Эммануэля (род. 1955), который никогда и нигде не учась, стал выдающимся виртуозом, техника которого отличается оригинальностью и блеском.

Принцип самообразования отличается от обучения «…отсутствием внешней корректировки. Самообучение — это обучение без поощрения или наказания» [8, с. 23]. Корректирующую функцию в процессе обучения призван выполнять учитель, задача которого – направлять деятельность ученика в нужное русло, следить за тем, чтобы он «не отклонялся от курса». Собственно процесс обучения возможен только при взаимодействии *обучающей* стороны и *обучающейся*. Современный уровень медиа- технологий предоставляет широкие возможности самообразования и самообучения, в том числе исполнительству на джазовой гитаре. Интернет обеспечивает свободный доступ к многочисленным видеоурокам, видеошколам, цель которых – научить играть «в стиле» того или иного выдающегося исполнителя, овладеть приёмами и техниками конкретного стиля гитарной музыки, приобрести умение импровизировать и т.д. Стимулируют к автодидактике и обнадёживающие призывы на сайтах с информацией о великих самоучках-гитаристах: «Хочешь стать одним из них?»

Такая широта выбора и доступность, безусловно привлекает большое количество людей, стремящихся научиться играть на гитаре, создавая альтернативу профессионального образования, которое часто ассоциируется с «нагромождением теоретических концепций» [3, с. 3], не всегда нужных исполнителю-практику. Действительно, для джазового гитариста наличие мудрого и авторитетного наставника, или кумира, эталона для подражания имеет первостепенное значение.

Однако исполнительское мастерство и профессионализм имеет комплексную природу, в которой в одинаковой мере задействованы и интеллект, и техника, и психология. Всё вместе это образует так называемый «музыкальный интеллект», который обеспечивает тот или иной уровень исполнительской культуры музыканта. И в данном случае системное образование выполняет роль своеобразного информационного фильтра, обеспечивающего доступ в процессе учебной и познавательной деятельности обучающегося только к «нужной» и «полезной» информации. Посредником же в этом сложном и многосоставном процессе в идеальном варианте должен выступать учитель.

«Нагромождение теоретических концепций», свойственное академическому музыкальному образованию, действительно является неоднозначным моментом для формирования исполнительского мастерства джазового гитариста. Цель его обучения – овладеть комплексом конкретных практических навыков (сольная и коллективная импровизация, аккомпанемент,

наповнення, форми і методи реалізації, які відповідатимуть потребам часу, є ефективним і доцільними у сучасних умовах.

Зміни в суспільстві та зростаючи вимоги до системи вищої і післядипломної освіти кардинально змінили зміст навчання і підвищення кваліфікації фахівців. Навчання фахівця розглядають як довготривалий процес створення умов для професійного зростання, тобто це не одноразове підвищення кваліфікації, а постійний, систематичний процес, що приводить до розвитку людини як професіонала-фахівця, так і особистості.

Отже, постає проблема створення педагогічних умов у вищому навчальному закладі або у закладі післядипломної освіти, які б забезпечували

У довідковій літературі [2; 3; 8] термін «умова» розкривається найрізноманітнішими значеннями, зокрема, такими як: а) обставина, від якої щось залежить; б) вимога, що висувається до когось (до чогось); в) усна або письмова угода про щось, домовленість; г) правила, що визначені в будь-якій галузі життєдіяльності; ґ) обставини, в яких щось відбувається; д) вимога, з якої треба виходити.

Похідні від поняття «умова» категорії «педагогічні», «психолого-педагогічні умови», «організаційно-педагогічні умови», «організаційно-методичні умови» теж не мають однозначного трактування. Так, одні вчені під педагогічними умовами розуміють обставини, від яких залежить успішність функціонування та розвитку певної педагогічної системи; інші науковці трактують цей термін як фактори і правила успішного функціонування педагогічної системи; треті визначають це поняття як вимоги, котрі мають виконувати педагоги з метою забезпечення ефективності навчально-виховного процесу [4].

Аналіз різних трактувань поняття «умова» та характеристик педагогічних, психолого-педагогічних і організаційно-педагогічних умов дає підстави стверджувати, що умови, – це обставини, чинники, що забезпечують успішне, ефективне функціонування педагогічної системи.

Отже, для визначення педагогічних умов професійного розвитку фахівця визначимо фактори, що впливають на ефективність цього процесу.

У філософській літературі фактори трактуються як чинники, що спричиняють чи гальмують той чи інший процес [8].

У педагогічній науці прийнято виділяти зовнішні (об'єктивні, соціальні, інституційні) і внутрішні (суб'єктивні, психологічні, особистісні) фактори. Ці фактори, маючи об'єктивний характер, детермінуються особливостями педагогічної системи, у даному випадку – особливостями навчання у системі вищої та післядипломної освіти.

Таким чином, педагогічні умови ми визначаємо як зовнішні та внутрішні фактори, що мають безпосередній вплив на запровадження й ефективний перебіг навчального процесу і спрямовують цей процес на досягнення поставленої мети [4].

До зовнішніх факторів віднесено нове соціальне замовлення суспільства щодо особистості і професійної діяльності фахівця, зумовлене соціально-економічними зрушеннями, які відбуваються в українському суспільстві:

- у теперішній час усе більшого значення для фахівця набуває здатність бути суб'єктом свого професійного розвитку та самостійно знаходити вирішення соціально та професійно значущих проблем в умовах мінливої дійсності;

- фахівці, окрім професійних знань, умінь та навичок, нині повинні мати спеціальні здібності, вміння та особистісні якості, що забезпечують гнучкість та динамізм професійної поведінки, креативність у професійній діяльності, самостійність у пошуку та засвоєнні нової інформації і нового професійного досвіду;
- постає необхідність набуття здатності до прийняття адекватних рішень в «нестандартних» ситуаціях, в умовах дефіциту часу та наявності навичок оптимальної взаємодії із іншими учасниками виробничого процесу у спільній професійній діяльності в колективі.

Внутрішні фактори обумовлені необхідністю вирішення завдань, що стоять перед сучасною вищою школою. Вирішення цих завдань передбачає модернізацію навчального процесу, який включає формування мотиваційних аспектів професійної діяльності, професійних рис характеру, інтелектуально-творчих якостей, здатності до професійного спілкування, рефлексії, індивідуального стилю професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів в даному професійному співтоваристві, освоєння соціального простору професії, відповідних способів та інформаційних засобів професійної діяльності.

Отже, модернізація навчального процесу у системі вищої та післядипломної освіти має ґрунтуватися на засадах гуманістичної парадигми.

Гуманізація (з латинської означає «людяний» – повага до людської гідності) – це узагальнююче поняття, керівний напрям у педагогічній науці та практиці, основою якого є почуття, емоції (душевне хвилювання), доброта й найкращі якості особистості – доброзичливість, співчуття, турбота, співпереживання [5]. Концепцію гуманізації педагогічної взаємодії, професійного розвитку розглядали Г. Балл, І. Зязюн, В. Кремень, В. Сухомлинський.

На думку В. Кременя, в основу гуманізації освіти покладено цивілізаційні тенденції, які характеризують сучасний світ: тенденції до глобалізації суспільного розвитку; зближення націй, народів, держав шляхом створення спільного економічного поля й інформаційного простору, напрямів розвитку мистецтва тощо; залежність прогресу від здатності спілкування зі світом; зміна сутності держави у зв’язку з розвитком держав континентального характеру, загострення конкуренції між ними; набуття людством здатності до самознищення; перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій [6].

Гуманізація освіти передбачає таку систему суб'єкт-суб'єктних діалогових взаємовідносин у навчальному процесі, які створюють найсприятливіші умови для розвитку кожним суб'єктом педагогічного процесу своїх духовно-інтелектуальних і творчо-діяльнісних здібностей, особистісних рис і засвоєння такої кількості знань, умінь та навичок, щоб стати кваліфікованим фахівцем.

Отже, посилення гуманістичних тенденцій в освіті спонукає до створення сприятливих умов для самореалізації кожної людини, пробудження її ініціативи та творчості, розкриття та становлення інтелектуальних і духовних сил. Розв’язання цих завдань можливе в межах нової – суб’єкт-суб’єктної, особистісно орієнтованої системи освіти, основними принципами якої є співробітництво та співтворчість.

Особистісний підхід у навчанні утверджує людину як найвищу цінність, оскільки він спрямований на реалізацію сутнісної природи суб’єкта, зумовлює

пальца, указательный и безымянный. Однако, несмотря на это, он вошёл в историю джазового исполнительства как величайший виртуоз, создавший свою технику игры. Наследуя традиции цыганской музыки, он совместил их с джазом, создав совершенно новый стиль гитарной музыки, который сегодня известен как джаз-мануш. Влияние Дж. Рейнхардта на развитие джазовой гитары трудно переоценить: на его мастерство ориентировались выдающиеся мастера, он явился тем эталоном, которому старались подражать выдающиеся американские гитаристы, такие как Джо Пасс, Кенни Баррелл, Чарли Бёрд.

Так, Чарли Бёрд (1925-1999) своё начальное гитарное образование получил под руководством отца – профессионального гитариста и мандолиниста. Джазовую гитару он осваивал играя со своим кумиром Джанго Рейнхардтом. «Второй специальностью» Бёрда стала классическая гитара – в 1950-е годы он обучался у А. Сеговии. Однако в историю гитарой музыки он вошёл как блестящий исполнитель джазовой музыки в бразильском стиле босса-нова.

Джо Пасс (1929-1994), также испытавший влияние Дж. Рейнхардта, вошёл в историю джазовой гитары как непревзойдённый виртуоз. Он считался одним самых «быстрых» гитаристов своего времени. Он использовал щипковую технику игры, что было достаточно редким в среде джазовых музыкантов 1960-1970 годов. Для импровизаций Дж. Пасса характерны богатство ладогармонического мышления, изысканная ритмика, блестящая техника. Не имея профессионального образования, Пасс создал школу джазовой гитары, которая явилась результатом его практической деятельности и которая считается классическим учебным попобием для джазовых гитаристов.

К. Баррелла (род. 1931) также не имевшего специального образования называли «гитарой 50-60-х», его техническое совершенство развивалось под знаком стиля би-боп.

Одним из самых ярких примеров автодидакта в джазовом гитарном исполнительстве – американский гитарист Джордж Бенсон (род. 1943), который начинал свою музыкальную карьеру как певец, а вошёл в историю как выдающийся джазовый гитарист, который начал заниматься гитарой в 21 год. Дж. Бенсон известен как музыкант, стилевой диапазон исполнительства которого достаточно широк – от свинга и бопа до джаз-рока и поп-музыки.

Британский гитарист Джон МакЛафлин в детстве осваивал фортепиано, однако в 11 лет увлёкся гитарой. Это увлечение стало «основной профессией» этого выдающегося музыканта XX века, творчество которого открыло совершенно новые горизонты в гитарном исполнительстве. Гитару он осваивал самостоятельно, единственным учителем его можно назвать Шри Чиномоя (с 1969 года МакЛафлин в США становится учеником индуистского проповедника), который во многом повлиял на музыкальные эксперименты британского гитариста. Так, соединяя традиции джаза, индийской музыки и рока, Дж. МакЛафлин создал уникальный проект «Махавишну-оркестра» - оригинальный эксперимент в области неакадемической музыки XX века. Этот выдающийся гитарист-самоучка сегодня заслуженно считается «своим» как среди представителей джазовой гитарной музыке, так и среди рок-музыкантов. С исполнительским творчеством МакЛафлина связывают такое направления джазовой музыки как джаз-рок, он считается одним из его первооткрывателей.

Американский гитарист итальянского происхождения Ол ди Меола (род. 1954) – классический пример автодидакта. В 1971 году он начинал обучение в

определённого времени системы образования. Историки отмечают: «До введения в XIX веке всеобщего обязательного образования и разграничения по областям высшего образования, автодидактов можно было встретить чаще. В профессиональных кругах можно было встретить серьёзных специалистов-автодидактов из числа тех, кому был закрыт доступ в гимназии и университеты» [8, с. 38].

Не вдаваясь в подробности бытования автодидактики в истории музыкальной культуры, можно утверждать, что многие выдающиеся имена, представляющие эту историю «не заканчивали консерваторий». Самый красноречивый пример, конечно же, в этом плане (безусловно, с поправкой на гениальность!) – Моцарт, который, как известно, обучался музыке только до 12 лет и исключительно под руководством своего отца. Не имел формального музыкального образования знаменитый австрийский композитор Арнольд Шенберг, во многом определивший ход европейской академической музыки XX века. Биографии великих русских пианистов Генриха Нейгауза и Святослава Рихтера также дают формальные основания называть их автодидактами (последний все же учился в консерватории, у Нейгауза, но поступил туда, будучи уже признанным исполнителем).

В мире гитарного исполнительства самые известные примеры «великих самоучек» – блестящие виртуозы Джанго Рейнхардт и Томми Эммануэль, Джимми Хендрикс, открывший «новую эру» в истории гитары, Эрик Клэптон, трижды включённый в Зал славы рок-н-ролла, Пако де Лусия, начавший изучать нотную грамоту в возрасте 44 лет.

Однажды в интервью на вопрос является ли он самоучкой, легендарный рок-гитарист Ингви Мальмстин, ответил: «Да, я докопался до этого сам. Просто слушая…. Но я не думаю, что можно научить творчеству… думаю, что можно получить подсказки, но невозможно научиться быть полноценным музыкантом. Это должно идти изнутри. И это требует большой жертвенности» [4, с. 1].

В данном случае мы имеем дело с принципом саморазвития и самобучения музыканта, который в педагогике принято называть случайным, или попутным обучением – то есть таким процессом накопления знаний и умений, который не регулирован системным образованием.

Психологи, исследующие педагогический процесс, утверждают, что деятельность человека, мотивированного «изнутри», а не внешними факторами более продуктивна: «… непреднамеренное научение является самой лучшей формой обучения, так как оно «естественное»: ведь человек имеет дело с реальной жизнью, реальными задачами. Кроме того, мотивация идёт изнутри, а не извне, а ученик сам осуществляет отбор и закрепление необходимых сведений и действий, без специальных усилий и принуждений со стороны учителя» [5, с. 134].

Как показывает эволюция джазового гитарного исполнительства, именно самоучки, не владеющие нотной грамотой и теорией музыки, шли по пути наиболее радикального обновления исполнительской техники, открывая новые горизонты развития инструмента.

Среди самых ранних джазовых гитаристов-самоучек, которые существенно повлияли на историю развития инструмента в XX веке – Дж. Рейнхардт (1910-1953), вошедший в историю джазового гитарного исполнительства как человек-легенда. В юности, в результате пожара в таборе, музыкант сильно повредил левую руку – полноценно двигались только два

дію психологічних механізмів виховання, що активізують усі компоненти структури особистості (свідомість, емоції, волю) з метою залучення їх до соціальної та міжособистісної взаємодії [9].

Особистісно орієнтована освіта передбачає рефлексію, яка дозволяє особистості не тільки стати суб'єктом процесу пізнання та виховання, але й залишатися самодостатньою, зберегти право на свій внутрішній світ. Тому так важливо активізувати свідомість студента/слухача, викладача, спрямовуючи їх на пошуки життєвих і професійних цінностей.

Отже, оновлення сучасного освітнього процесу передбачає зміщення акценту з дидактичних засобів на особистість того, хто навчається, на розвиток його індивідуальності. Саме особистісний підхід допоможе фахівцю розкрити власні можливості у самовизначенні, самореалізації та самоствердженні.

З метою формування і розвитку особистості студента/слухача сучасна педагогічна думка рекомендує збагачувати традиційні методи навчання такими способами та прийомами, які сприяли б формуванню у суб'єктів навчального процесу мотивації учіння, ефективної професійної діяльності та змістовних життєвих настанов, високого рівня активності, творчого самостійного мислення і здатності кваліфіковано розв'язувати професійні завдання.

З огляду на наукові праці В. Ягупова [10] зазначимо, основними факторами, які сприяють вирішенню поставлених завдань, є:

- професійний інтерес, що є головним мотиватором навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння, зацікавленість яких значно зростає, коли навчальний матеріал містить професійні знання, які вони будуть використовувати у професійній діяльності. Відтак, навчально-пізнавальна активність студента/слухача буде зумовлена особистою зацікавленістю в дослідженні цих проблем, вивченні досвіду їх розв'язання, опануванні найбільш ефективними методами професійної діяльності тощо;
- творчий характер навчально-пізнавальної діяльності спонукає до активного самостійного пошуку нових знань. Цьому сприяє також і проблемний характер навчального заняття, який передбачає дослідження під час заняття певної навчальної проблеми;
- змагальність у будь-якій діяльності є міцним стимулом досягнення значних успіхів, оскільки головним є не оцінка, а активна участь у дослідженні навчальних проблем, можливість показати себе з найкращого боку, продемонструвати свої вміння та навички, поділитися досвідом, обгрунтувати власний погляд на основі глибокого знання проблеми та аналітичного мислення тощо;
- ігровий характер занять водночас включає в себе як фактор професійного інтересу, так і фактор змагальності. Професійні ігри сприяють розвитку творчого мислення, формування практичних навичок та вмінь, опрацюванню індивідуального стилю спілкування під час колективного розв'язування завдань професійної діяльності тощо. Ігровий характер занять визначає модель реальної діяльності, в якій учасники виконують різні професійні ролі, досягаючи різні цілі. Вона створює умови, які обмежуються системою правил. Основою метою є інтеграція професійних функцій слухачів та організація їх роботи в команді;
- емоційність, яку спричиняють усі викладені вище фактори у сукупності. Емоційно насичене заняття справляє безпосередньо позитивний вплив на хід і результати навчально-пізнавальної діяльності;

- проблемність, яка є основною передумовою виникнення зазначених вище факторів. Проблемність у навчально-пізнавальній діяльності розвиває розумові здібності студентів/ слухачів як суб'єктів учіння; викликає у них інтерес до учіння і відповідно сприяє формуванню мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; пробуджує їх творчі нахили; формує їх самостійність, активність і креативність; сприяє формуванню всебічно розвинутої особистості, яка в змозі вирішувати різноманітні професійні та життєві проблеми та ін.

Урахування цих факторів у навчальному процесі не тільки забезпечить активізацію творчої навчально-пізнавальної діяльності її суб'єктів, але й тісний зв'язок теорії з практикою, опанування нестандартного стилю мислення, розвиток рефлексивної сфери мислення (самосвідомість і саморегуляція розумової діяльності), створення атмосфери співробітництва, розвиток навичок спілкування, що зумовлює професійний розвиток фахівця у цілому.

Висновки. Підсумовуючи вище зазначене можна стверджувати, що наслідком створення педагогічних умов має бути:

- реалізація освітніх потреб студентів/слухачів;
- позитивна динаміка професійного розвитку особистості фахівця;
- підвищення якості навчання;
- позитивна динаміка задоволеності студентів, слухачів, роботодавців результатами діяльності навчальних закладів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних технологій, що зумовлюють професійний розвиток фахівця, а також у визначенні діяльності закладів післядипломної освіти зі слухачами у період кризи професійного розвитку, що виявляються у зміні темпу та вектору професійного розвитку особистості.

Література:

1. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. - №2. – С. 109-115.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ Уклад. і голов. ред. В. Т.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1426 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник/ С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

4. Касьянова О. М. Педагогічна експертиза розвитку загальної середньої освіти регіону: теорія та практика / О. М. Касьянова. – Харків, 2012. – 446 с.

5. Коротєєва В. О. Формування гуманних відносин учнів в початковій школі : авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. О. Коротєєва. – К., 1993. – 18 с.

6. Кремень В. Освіта і наука України. Шляхи модернізації/ В. Кремень. – К., 2003. – 216 с.

7. Левченко Я. Г. До питання про професійний розвиток особистості студента / Я. Г. Левченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сукенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2007. – Вип. 45. – С. 206-213.

8. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправ. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).

академического музыкального образования. В эволюции джазовой гитары легче назвать имена выдающихся её представителей-самоучек, чем вспомнить гитаристов, получивших специальное музыкальное образование. И этот факт ставит вопрос о принципиальной значимости самообучения (автодидактики) в становлении джазового гитарного исполнительства: великие имена джазовых гитаристов, таких как Джанго Рейнхардт, Чак Берри, Джо Пасс, Джон МакЛафлин, Джордж Бенсон, Пэт Метини, Стэнли Джордан – лишь подтверждают необходимость рассматривать феномен автодидакта как объективную реальность, которая существенно влияет на историю развития гитарного исполнительства. Тем более этот вопрос приобретает актуальность в связи с весьма популярным сегодня среди молодёжи самообучением гитарному исполнительству, возможность которого в избытке предоставлена медиа-технологиями (интернет, скайп и т.п.). Эта тенденция выступает сегодня как мощная альтернатива академическому музыкальному образованию и ставит вопрос о преимуществах и недостатках как автодидактики, так и традиционного профессионального обучения.

Цель статьи – выявить значение автодидактических принципов в эволюции джазового гитарного искусства и обозначить наиболее актуальные проблемы автодидактики в современном джазовом гитарном исполнительстве.

Понятия автодидактики, автодидакта – сравнительно новые, они начали использоваться в педагогической науке с конца прошлого века (с 1990-х годов) и в различных дефинициях обозначают идею самообразования, самообучения (от греч. autos – сам, и didasko – учу). Так, под автодидактикой обычно понимается «… универсальная система самообразования и саморазвития личности. Это новая наука, делающая акцент на саморазвитии личности и родившаяся на стыке педагогики, философии, культурологии и многих древних и современных когнитивных систем» [7, с. 2], или же в более простом варианте – «теория и практика конструирования собственных технологий обучения» [8, с. 2]. Соответственно, значение понятия автодидакта соответствует более привычному для нас термину «самоучка», которое достаточно часто встречается в нашем обиходном языке.

Несмотря на то, что термин «автодидакт» не так давно вошёл в научный обиход, изобретение этого понятия приписывается немецкому философу Г. Лейбницу, который сам, являясь юристом, вошёл в историю как великий учёный-универсал.

Противоположным автодидакту явлением считается дилетант, «…который хоть и может получить знания автодидактическим путем, но это знание зачастую ограничено и поверхностно. Автодидакт же, как правило, проявляет необыкновенные способности, неутомимое прилежание и твёрдую волю, и, как следствие, находит профессиональное применение своим знаниям, а иногда и общественное и научное признание» [1, с. 1]. Автодидактов условно можно разделить на два типа: самостоятельно овладевшие своими знаниями и умениями и самостоятельно получающие образование, отличное от уже имеющегося.

Принцип самообучения, самообразования коренится в самых исторических истоках творческой деятельности человека, когда обучение тому или ином ремеслу или искусству происходило непосредственно на практике, у старших мастеров и носило подражательный характер. Такой принцип овладения профессиональным мастерством обусловлен отсутствием до

2. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця / Роман Семенович Гуревич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень: зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 354–360.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

4. Луп'як Д. М. Портфоліо як інноваційна форма контролю та оцінки професійної компетентності майбутнього вчителя технологій / Д. М. Луп'як // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43. – Ч. 2. – С. 186-194.

5. Петухова Л.Є. Становлення поняття «інформатичні компетентності» та рівні їх діагностики у майбутніх вчителів початкової школи / Л. Є. Петухова // Наука і освіта. – 2008. – № 8-9. – С. 193-198.

6. Lesya Kuzemko. A role of information technologies in professional formation of preschool teacher. // Edukacja Technika – Informatyka: Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej i informacyjnej. Tom XII. / pod redakcia Waldemara LIBA, Wojciecha WALATA. – Rzeszowski: Uniwersytet Rzeszowski, 2009. – Number 12 / June 2009. – Pp.70-76.

Педагогика

УДК 787.61

кандидат искусствоведения, доцент кафедры
музыкального искусства эстрады Мошак Евгений Григорьевич
Донецкая государственная музыкальная академия
имени С. С. Прокофьева (г. Донецк)

О ФЕНОМЕНЕ АВТОДИДАКТА В ДЖАЗОВОМ ГИТАРНОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ

Аннотация. В статье ставится вопрос о значимости феномена автодидактики в джазовом гитарном исполнительстве, который во многом определил эволюцию джазовой гитары. В этом аспекте рассматриваются творческие фигуры выдающихся мастеров, а также намечаются пути исследования данной проблемы.

Ключевые слова: автодидактика, автодидакт, самоучка, джазовая гитара, гитарное исполнительство.

Annatation. The article raises the question of the significance of the phenomenon of autodidacticism in jazz guitar performance, which in many ways defined the evolution of jazz guitar music. In this aspect creative figures of outstanding masters are observed, and also the ways of reaserach of this question are planned.

Keywords: autodidacticism, autodidactism, self-taught, jazz guitar, guitar performance

Актуальность темы. В истории джазового гитарного искусства от истоков его развития большинство исполнителей не имели профессионального образования в том смысле, который сегодня подразумевается под системой

9. Попова О. В. Особистіно-діяльнісний підхід / О. В. Попова, А. В. Губа // Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / За заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків: Вид-но Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – С. 216–244.

10. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.

Педагогіка

УДК: 37.091.31(477)

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки Ковальова Ольга Володимирівна
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ)

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ КЛАСНО-УРОЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

Аннотация. В статье проанализированы этапы становления и развития классно-урочной системы обучения в Украине, описаны основные изменения форм обучения в разные исторические периоды страны. Автор так же акцентирует внимание на вклад выдающихся педагогов, которые занимались вопросами классно-урочной системы обучения; раскрывает ее преимущества и недостатки; описывает попытки усовершенствования классно-урочной системы обучения; анализирует современную классификацию типов уроков.

Ключевые слова: классно-урочная система обучения, формы обучения, урок, типы уроков.

Annotation. In the article the phases of formation and development of educational system of classes and lessons in Ukraine are analyzed, main changes in forms of education during different historical periods of our country are pointed out. The author also emphasizes the contribution of eminent scholars to the development of mentioned educational system; describes its advantages and disadvantages; marks out the attempts of its improvement; analyzes the modern classification of types of lessons.

Keywords: the system of classes and lessons, forms of education, a lesson, types of lessons.

Вступ. В Україні відбувається процес державотворення, побудови демократичного суспільства, ідеологічною основою якого має стати національна ідея. Тому і система освіти повинна ґрунтуватися на національній основі. А, отже, пошуки шляхів удосконалення цієї системи – закономірний процес еволюційного розвитку. Для удосконалення системи освіти необхідно використовувати всі її складові частини. Одним з найголовніших в цій складовій є урок. Урок був і залишається основною формою навчання у всіх типах навчальних закладів, тому історія, розвиток і удосконалення класно-урочної системи навчання є актуальною темою на сьогодні в системі освіти України.

Класно-урочна система використовується в багатьох країнах: Україні, Росії, Білорусії, Німеччині, Чехії, Польщі тощо. Вона має багато позитивних

особливостей: ґрунтується на закономірностях процесу засвоєння навчального матеріалу, передбачає засвоєння нового матеріалу в невеликих обсягах, планомірно і послідовно, з чергуванням різних видів розумової та фізичної діяльності. Вона забезпечує єдність системи навчання в масштабі всієї країни, що полегшує планування і складання програм з навчальних предметів.

Над розвитком, удосконаленням та переосмисленням класно-урочної системи навчання працювала велика кількість вчених та педагогів-новаторів, таких як: Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Онищук, І. Підласий, М. Яковлєв, Н. Побірченко та багато інших.

Зокрема І.Підласий у своїй праці «Як підготувати ефективний урок» розглядає проблему підготовки уроку з використанням комп'ютерної техніки, розкриває можливості ЕОМ у розробці оптимальної системи діагностики, прогнозу, планування навчального часу. У своєму методичному листі Н. Побірченко висвітлює психолого-педагогічні умови підвищення розвивальної функції сучасного уроку: цілеспрямоване формування в учнів раціонального способу навчальної роботи, стимулювання позитивного ставлення до знань.

Також над цим питанням працювали В. Онищук в роботі «Урок у сучасній школі» та Н. Яковлєва - «Методика та техніка уроку в школі».

Але серед цього розмаїття досліджень немає такого, яке б охоплювало весь процес класно-урочної системи навчання від її зародження до сьогодення, тому наше дослідження є актуальним для цілісного уявлення про класно-урочну систему навчання.

Формулювання мети статті та завдань. Мета та завдання статті полягає у дослідженні процесу становлення і розвитку класно - урочної системи навчання в Україні.

Виклад основного матеріалу статті. У різні епохи формувалися свої погляди на завдання і характер навчання, що визначали навчальний процес, специфічний для кожного суспільства, конкретних умов його життя, тенденції у теорії та практиці навчання.

Найстаршою формою, яка бере свій початок у глибокій давнині, є індивідуальна форма навчання. Суть її полягає в тому, що учитель спілкується з учнем «сам на сам» у будинку вчителя або учня, учень виконує завдання індивідуально. Прикладом безпосередніх та індивідуальних контактів учителя з учнем у сучасних умовах є репетиторство.

Головною перевагою індивідуального навчання є те, що воно повністю індивідуалізує зміст, методи і темпи навчальної діяльності дитини; має можливості для здійснення систематичного й оперативного контролю за ходом і результатами діяльності учня; дозволяє своєчасно вносити необхідні корекції як у діяльність учня, так і у діяльність учителя. Все це забезпечує високі результати навчання.

Водночас ця форма є неекономічною, що обмежує її застосування у широкій педагогічній практиці. Функція вчителя зводиться здебільшого до визначення завдання і перевірки виконання його учнем. Це призводить до певної обмеженості впливу вчителя. Недоліком є й те, що в процесі індивідуального навчання учень не може взаємодіяти зі своїми однолітками, що негативно впливає на розвиток комунікативних умінь, процес соціалізації.

Починаючи з XVI століття значення індивідуального навчання зменшується і поступається індивідуально-груповій формі організації

Цікавою, і мало задіяною формою індивідуальної пошуково-дослідницької роботи студентів є веб-квести. Веб-квести – організовані засоби Веб-технологій у середовищі WWW. За своєю організацією є досить складними, вони спрямовані на розвиток у студентів навичок аналітичного і творчого мислення. Веб-квест поєднує в собі ідеї проектного методу та ігрових технологій в середовищі WWW засобами Веб-технологій [1, с.145]. Вони спрямовують студента на творчу діяльність у інформаційній мережі (наприклад: здійснити пошук термінів і створити словник у вигляді веб-сторінки, сформувати базу інформаційних ресурсів, здійснити пошук певної інформації з посиланнями тощо). За своєю суттю, основою Веб-квестів є проектна методика, що орієнтована на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, котра здійснюється за певний проміжок часу. Цей метод органічно поєднується з груповим підходом до навчання.

Досить ефективним і цікавим для студентів та викладача може стати ведення блогу академічної групи з певної навчальної дисципліни. Наприклад, на початку вивчення дисципліни «Реалізація індивідуального підходу в дошкільній освіті» студенти з викладачем створюють блог групи. Де кожен може внести записи щодо власних очікувань від вивчення дисципліни, ставить запитання на які шукає відповіді у викладача та одногрупників, обговорює проблеми і труднощі з якими зустрічається під час навчання. Викладач вносить до блогу теми, які будуть обговорюватися на семінарських заняттях, завдання самостійної роботи, створює і розміщує опитувальники, тести, ігрові ситуації з навчальної дисципліни. Студенти повинні систематично вносять дописи до блогу, обговорювати індивідуальні пошукові завдання тощо. У результаті викладач, спостерігаючи за роботою студентів, може більш об'єктивно оцінити навчальні здобутки кожного та, застосовуючи форми для самооцінювання досягнень студентів, використовувати формуюче оцінювання. По завершенню вивчення навчальної дисципліни студенти пишуть рефлексію щодо нових знань та умінь, очікувань від дисципліни. Викладач теж зможе оцінити ефективність власних занять для професійного становлення майбутніх вихователів і внести корективи в майбутньому.

Широко використовуємо у навчанні студентів і можливості Е-диску. А саме, студенти можуть одночасно працювати і вносити індивідуальні результати навчального пошуку до групового проекту, редагувати презентації, створювати онлайн опитування та одразу спостерігати за графічним представленням результатів.

Висновок. Таким чином, можна стверджувати, що впровадження інформаційних технологій з урахуванням професійного спрямування в підготовку педагогів, ґрунтується на потребах сьогодення. Використання можливостей комп'ютерної техніки у процесі навчання фахівців підвищує рівень розвитку професійної майстерності, творчості, що забезпечує результативний розвиток вмінь та навичок майбутніх спеціалістів. Перспективним напрямом подальшої роботи є питання впровадження дистанційних курсів для підготовки фахівців заочної форми навчання, що є на сьогодні потрібним і перспективним напрямком у освіті та самоосвіті.

Література:

1. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козляр; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів: В-во «СПОЛОМ», 2012. – 506 с.

Важливим чинником формування у студентів мотивації до використання інформаційних технологій для подальшої самоосвіти та у професійній діяльності є застосування у навчальному процесі комп'ютерно орієнтованих засобів навчання. Викладачами кафедри широко застосовуються електронні презентації лекцій, відеофрагменти, схеми та діаграми, електронні тести що підсилюють процес пізнання, спонукають до перетворення масивів інформації у особистісні надбання. Інтерес до застосування комп'ютерних технологій у майбутній професійній діяльності викликає розробка студентами дидактичних ігор і вправ для дітей за допомогою комп'ютерних програм під час виконання курсових і бакалаврських досліджень.

Особистісно-зорієнтований підхід до формування інформаційної компетентності майбутніх педагогів реалізується і в позанавчальній діяльності студентів. Викладачі кафедри є консультантами і керівниками наукових, пошуково-дослідницьких і творчих проектів студентів. Результати такої співпраці студенти різних спеціальностей демонструють на творчих конкурсах, студентських конференціях, олімпіадах, круглих столах. Проведені кафедрою заходи підтверджують результативність такої роботи. Так, у листопаді 2012 року магістрантка напряму підготовки «Дошкільна освіта» Сахацька Тетяна, під час круглого столу «Інформаційно-комунікаційні технології у дошкільній освіті: перспективи і виклики сучасності», що проходив у межах шостої міжнародної конференції яку підтримала організація ЮНЕСКО, представила власну розробку слайд-фільму «Віртуальні подорожі Дніпром» для дітей старшого дошкільного віку. Матеріал надруковано у газеті «Дитячий садок» за березень 2013 року.

Сучасне суспільство характеризується стрімкою зміною темпів життя, технологій, лавиноподібним зростанням інформації, ускладненням праці і соціальної діяльності. Саме тому необхідно змінювати та удосконалювати основні методи і форми навчання майбутніх педагогів. Орієнтуючись на це, викладачі кафедри працюють над розробкою дистанційних курсів, вдосконаленням методичних розробок занять та завдань навчально-пошукового характеру. Задля забезпечення якості навчальної діяльності студентів здійснюємо постійний пошук сучасних форм та засобів здобуття та накопичення студентами власних знань та досвіду застосування цих знань на практиці. Досить ефективним засобом розвитку інноваційної особистості майбутнього педагога ми вважаємо електронне портфоліо. Портфоліо у сучасному розумінні є способом фіксації, накопичення та оцінки досягнень людини. Основною метою створення електронного портфоліо є аналіз і представлення значущих результатів професійного становлення студента, забезпечення моніторингу культурно-освітнього зростання майбутнього фахівця [4, с.187]. Електронне портфоліо (створене на Е-диску) поповнюється студентом протягом усього періоду навчання у ВНЗ. У результаті постійного накопичення навчально-дослідницьких здобутків (у вигляді довідкових матеріалів, методичних розробок, ігор, проектів тощо) студент готується до практичної діяльності та може оцінити результати власного професійного вивищення. Електронне потрфоліо студента може складатися із певних складових: загальні відомості, власні цілі навчальної діяльності, результати навчальної діяльності, результати пошуково-дослідницької, наукової діяльності, рефлексія.

навчального процесу, за якої вчитель працює не з одним учнем, а з групою різновікових дітей, неоднакових за рівнем підготовки. Тому вчитель змушений був проводити навчальну роботу з кожним учнем окремо: по черзі перевірити засвоєння знань, пояснювати новий матеріал, давати індивідуальні завдання. У цей час інші учні самостійно працювали над власними завданнями. Це дозволяло учням приходити до школи будь-коли, незалежно від пори року.

Ця форма навчання, як і індивідуальна, вже наприкінці XVI – на початку XVII століття не задовольняла потреб суспільства як в якісному плані підготовки молоді до участі у вирішенні соціально-значущих завдань (учні одержували лише найпростіші навички читання, письма і рахування), так і в кількісному плані – переважна більшість дітей залишалася неохопленою навчанням.

Бурхливий розвиток виробництва, мистецтва, науки в епоху Відродження спричинив необхідність масового навчання дітей. Виникла концепція групового навчання. Принципово новим у груповій формі навчання було те, що вчитель почав займатися зі стабільною групою учнів одночасно. Теоретично обґрунтував і широко популяризував її Я. Коменський. В 1632 р. він опублікував працю «Велика дидактика», в якій, скориставшись багаторічним досвідом братських України, інших слов'янських країн, дав наукове описання класно-урочної форми навчання, розкрив суть її основних принципів. Навчання, на думку Я.Коменського, має бути свідомим, послідовним, легким, наочним, ґрунтовним і проходити швидко, у точно встановлені строки. Виходячи з цих основних принципів, він розробив ряд правил дидактики, якими повинен керуватися вчитель у роботі з учнями.

Я.Коменський вимагав починати навчання в школах щороку в один день і час; старанно розподіляти навчальний матеріал по роках навчання; одночасно вчити певну кількість учнів (клас) і переводити їх з одного класу до іншого. Він розробив рекомендації щодо діяльності вчителя, ввів екзамени, канікули, чверті у навчальному році. Крім цього запровадив різні види контролю й перевірки успішності учнів у навчанні: поурочна, щоденна, щотижнева, четвертна.

Я.Коменський також дав вказівки, як планувати і проводити урок, приділяючи частину його опитуванню учнів, частину – поясненню нового матеріалу і вправам, спрямованими на його закріплення. Кожний урок повинен мати чітко визначену тему і головну мету, вчитель повинен забезпечувати належну трудову дисципліну, активну роботу на уроці кожного учня [1, с.314].

Я.Коменський дав ряд рекомендацій щодо організації навчального дня у школі. Навчальний день повинен починатися вранці і тривати у школі рідної мови 4 години (2 години зранку для розвитку розуму і пам'яті та 2 години після обіду для розвитку рук і голосу), а в гімназії – 6 годин.

Ним було запропоновано створювати у школах для навчання класи – групи з незмінним і стабільним складом учнів приблизно однакового рівня розвитку. Це давало можливість учителю вести колективну роботу одночасно з усіма учнями, а всі учні на занятті виконували однакові завдання.

Захопившись ідеєю загального навчання («вчити всіх усьому»), Я.Коменський навіть вважав, що один вчитель, використовуючи декуріонів (десятників), може одночасно навчати до 300 учнів. Класно-урочна система навчання, розроблена Я.Коменським, утвердилась у школах усього світу і стала фундаментом подальшої розбудови уроку. Дидактичні принципи, вимоги

до уроку, розроблені Я.Коменським у «Великій дидактиці», були співзвучні з теоретичними концепціями та практичними рекомендаціями передових українських педагогів.

Серед видатних українських педагогів, які надалі розглядали класно-урочну систему навчання, необхідно відзначити Г. Сковороду. Він використовував нетрадиційні форми навчання. Це уроки серед природи з вихованцями Харківського колегіуму, просвітницькі уроки серед простого люду. Під час проведення цих уроків педагог розмірковував про право людини на свободу, щастя та гідний її спосіб життя. Г.Сковорода вважав, що у процесі навчання треба враховувати нахили і здібності дітей, вікові та індивідуальні їх особливості. Він радив правильно дозувати навчальний матеріал, викладати його доступно, ясно, точно, застосовувати наочність, пов'язувати теорію з практикою, навчання з життям, працювати систематично [2,с.147].

У XIX ст. вирішення питання класно-урочної системи навчання має своє логічне продовження у працях К. Ушинського. Необхідною умовою успішної організації навчальних занять має бути заняття з постійним складом учнів, сталим розкладом класних занять, з поєднанням фронтальних та індивідуальних форм при умові ведучої ролі вчителя.

Кожний урок повинен мати цільову установку, бути закінченим і носити виховуючий характер. Враховуючи порівняну швидку стомлюваність дітей (особливу молодшого шкільного віку), Ушинський рекомендував переміну занять і різноманітність методів. Надаючи великого значення розвитку у дітей вміння самостійно працювати, він радив включати до уроку самостійні роботи з усіх предметів [3, с.158].

Щоб привчити учнів до самостійної роботи і виховувати в них інтерес до навчання, треба багато працювати з учнями, допомагати їм у навчанні, розвивати мислення, виховувати працездатність. Аналізуючи 2 теорії освіти, що існували в той час – «формальну» (розвиток пам'яті, уваги, мислення, мови) і «матеріальну» (вивчення матеріалу навчальних предметів), К.Ушинський виступав за розумне поєднання в процесі навчання обох теорій освіти, надаючи великого значення як визначенню змісту навчання, так і розвитку в учнів мислення, пам'яті, уваги і мови.

Велика заслуга К.Ушинського в розробці питань вивчення рідної мови. Він наполягав на тому, щоб розвивати в дітях на уроках ту природжену здібність, яку називають даром слова; навчити їх свідомо володіти цінностями рідної мови і граматики [7, с.345].

Наприкінці XIX століття розпочалися активні пошуки шляхів удосконалення класно-урочної системи. Вони проводилися у двох напрямках: пошуку нових систем навчання і шляхів удосконалення, модифікації і модернізації класно-урочної системи згідно з новими вимогами суспільства і досягненнями психолого-педагогічної науки.

Недоліки класно-урочної системи зумовили не лише появу її нових варіантів, але й створення принципово інших форм організації навчання.

Радикальною спробою була форма навчання, що отримала назву Дальтон-плану. Вперше вона була застосована у 1905 році вчителькою Оленою Паркхерст в американському місті Дальтоні. Цю систему називають також лабораторною, або системою майстерень, оскільки замість класів у школі створювалися лабораторії і предметні майстерні. Основна її мета полягала у пристосуванні темпу навчання до можливостей кожного учня.

Сформованість інформаційної компетентності визначається за наступними критеріями: 1) оволодіння знаннями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій; 2) сформованість умінь роботи з найпоширенішими офісними додатками та комп'ютерній мережі, здатність використовувати інформаційних технологій у професійній діяльності; 3) сформованість мотивації до використання інформаційних технологій для подальшої самоосвіти та у професійній діяльності, зокрема в навчальному процесі.

Щодо першого критерію: оволодіння знаннями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, то зазначимо, що за останні 5 років рівень знань у студентів нашого інституту значно виріс. Для прикладу наводимо результати дослідження 2010 року, яке проводилося разом зі студентами 4 курсу напряму підготовки «Дошкільна освіта» (Клименко Ганною та Комісаренко Надією) готуючись до Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції. Вичався стан готовності майбутніх педагогів здійснювати дослідницько-пошукову роботу за допомогою інформаційних мереж задля вирішення освітніх завдань. В анкетуванні прийняли участь 123 студенти різних курсів. Проведене дослідження довело, що на старших курсах кількість студентів, що здійснює пошук інформації в глобальній мережі з метою навчання досягло понад 80% [6 с.73].

Сьогодні студенти майже 100% готуються до семінарів, виконують пошукові завдання за допомогою електронних ресурсів. Звичайно з кожним роком збільшується обсяг інформації в мережах, підвищується рівень знань і вмінь щодо використання інтернет-ресурсів у студентів, але чи підвищується рівень інформаційної культури майбутніх педагогів? Ми, педагоги, зустрічаємо роботи студентів, які не вміло опрацьовані, не мають посилань на джерела, подекуди навіть студенти беруть інформацію, що не завжди відповідає темі пошукового завдання. Ще досі є студенти, які, на превеликий жаль, не повною мірою використовують можливості найпоширеніших офісних програм (Word, Excel, PowerPoint), ще менше програмами Smart Notebook та Movie Macer. Не достатньо творчо застосовують можливості програмних продуктів для створення методичних розробок. З метою формування зазначених умінь викладачами кафедри педагогіки і психології неодноразово проводилися методологічні семінари, де здійснювалося навчання студентів бакалаврату, магістратури, а також практичних працівників (вчителів початкової школи, вихователів ДНЗ).

Особистіно зорієнтоване викладання передбачає, що перед представленням нового матеріалу викладач пропустить його через призму особистості студента та спрогнозує, які моменти можуть бути йому незрозумілими, до чого він поставиться вороже, що буде цікаво або, навпаки, нецікаво студенту. У відповідності до цього викладач здійснює корекцію з метою оптимального засвоєння матеріалу аудиторією студентів та їхнього розвитку. Професорсько-викладацький склад кафедри педагогіки і психології чудово розуміє, що студенти чекають від нас застосування сучасних освітніх технологій. З цією метою викладачами кафедри розробляються і впроваджуються в освітній процес різні види пошуково-дослідницької діяльності. А саме виконання студентами педагогічних спеціальностей індивідуальних навчальних проектів і представлення їх у формі електронних презентацій, відеороликів, комп'ютерних ігор. Зазначені навчально-пошукові завдання відображені у робочих програмах навчальних дисциплін.

Працюючи зі студентами – майбутніми педагогами, розуміємо, що без використання інформаційних технологій, не здійснюючи пошук нових шляхів залучення студентів до пошуково-дослідницької діяльності, не можливо сформувати фахівця, який хоче, може і здатен працювати з «новими» дітьми. Звичайно, сучасний вчитель може самостійно отримати навички використання інформаційних технологій, але дуже часто такі знання формують тільки технологічну компетентність, а не методичну. У результаті, педагогу складно змоделювати та провести урок ефективно використовуючи інформаційні технології. Вважаємо, що системну підготовку інформаційно компетентного вчителя можна отримати лише за умови, якщо проводити поступове, практичне навчання з розумінням можливостей комп'ютерної техніки.

Ефективна інтеграція засобів інформаційних технологій в освітній процес потребує, зокрема, дотримання балансу між найкращими методами традиційного навчання і новим розумінням самого процесу навчання, що формується під впливом сучасного інформаційного суспільства. Така інтеграція залежить від рівня використання засобів інформаційних технологій для забезпечення нової якості освіти. Завдання полягає в тому, як зазначають науковці, щоб інформаційні технології органічно вплітались в діяльність кожного викладача, стали невід'ємною частиною кожного його заняття [1, с. 21].

Сучасні педагогічні технології сприяють формуванню навичок інформаційної діяльності студентів та є основою для здійснення їхньої самостійної діяльності. Інформаційний компонент складається із сукупності знань і вмінь з пошуку та використання інформації, активністю, відповідальністю, самоорганізацією у розв'язанні завдань індивідуалізованої освіти. Зазначений компонент готовності визначено на основі аналізу сучасних досліджень компетентнісного підходу в освіті, де уміння працювати з інформацією, володіння інформаційними технологіями входять в одну з ключових компетентностей особистості [3, с. 112]. Як зазначає Л. Петухова: «Сучасна освіта має носити випереджувальний характер, готувати майбутнього фахівця до самостійного оволодіння необхідною інформацією та формувати вміння її застосувати в умовах швидких соціально-економічних змін» [5, с.193]. Науковець визначає інформатичні компетентності педагога, як «особливий тип організації теоретичних і методичних предметно-спеціальних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності в умовах сучасної інноваційної політики» та виділяє їхні змістовні компоненти: креативність мислення, здатність до аналізу, потреба в самовдосконаленні [5, с. 195]. Отже, інформаційний компонент готовності педагогів до професійної діяльності передбачає їхнє залучення до продуктивної навчально-дослідницької роботи, здатності до самостійного удосконалення умінь і навичок та розвитку творчого педагогічного мислення. Критерієм сформованості тут виступає інформаційна готовність, яка визначається сформованістю знань і вмінь для застосуванням сучасних інформаційних технологій для пошуку, обробки і представлення інформації; активністю у здійсненні пошуково-дослідницької діяльності та самоосвіті. Ми поділяємо думку Гуревича Р.С., кий зазначає, що рівень інформаційної компетентності людини визначається не лише засвоєними нею знаннями та набутими уміннями у галузі інформаційних процесів і комп'ютерних дисциплін, а також здатністю існувати в інформаційному суспільстві, якому зокрема притаманні новизна, швидкоплинність [2, с. 355].

Бригадно-лабораторна форма навчання виникла у 20-х роках в радянській школі. Це була спроба модернізувати систему дальтон-плану, але будувати навчання на колективістських засадах. Учнів класу розподіляли на бригади (по 5 – 9 осіб), на чолі яких були обрані бригадири. Учитель, даючи бригаді завдання, вказував термін його виконання і обов'язковий мінімум роботи для кожного учня. Учні працювали самостійно або спільно у лабораторіях, а звітували всією групою. Через певний період часу бригадир звітував перед педагогом про виконання цих завдань, виходячи з чого оцінювалась робота членів бригади. Передбачалось у такий спосіб розвивати колективну пізнавальну діяльність, формувати почуття колективізму.

Ця форма наполегливо впроваджувалась державними органами як універсальна не лише в загальноосвітніх школах, але й в середніх та вищих професійних навчальних закладах. Незабаром виявилося, що така організація навчання призводить до погіршення знань учнів і зниження відповідальності за результати своєї діяльності. Учням було не під силу самостійно засвоювати матеріал без постійного контролю і допомоги з боку вчителя.

Проте окремі елементи бригадно-лабораторної форми навчання заслуговують на увагу і сьогодні: самостійна робота з підручником, опрацювання довідкової та допоміжної літератури, виконання групових завдань на лабораторних і практичних заняттях тощо.

У той же час були спроби запровадити у школах систему проектів, систему комплексів. Під впливом течії пролетарської культури була навіть спроба відмовитись від уроку. Але це лише завадило шкільній справі. Тому на початку 30-тих років урок знову став основною формою організації навчання.

В кінці 50-тих років XX ст. учителі і педагоги-вчені розпочали активну роботу з творчого підходу до організації навально-виховного процесу на уроці. Свідченням цього виявилось виокремлення науково обгрунтованих напрямків удосконалення уроку, які дали потужний поштовх творчим пошукам вчителів країни.

Прикладами нових напрямків є кіровоградський напрямок, в якому проводилась розробка лекційно-практичної системи навчання в старших класах (О.Хмура); ростовський напрямок: цілеспрямована робота вчителів з запобігання неуспішності й відставання учнів у навчанні та інші.

У 70-80 роках XX ст. з'явилась ціла плеяда учителів-новаторів, які своєю творчою працею сприяли розвитку класно-урочної системи навчання: Ш. Амонашвілі, І. Волков, М. Гузик, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В.Шаталов та багато інших. Також у цей час проводиться чимало цікавих наукових досліджень, спрямованих на удосконалення уроку: Ю. Бабанського, М. Махмутова, В. Онищука, І. Підласого, А. Фурмана та інших.

В останнє десятиріччя класно-урочна система навчання збагатилася новими теоріями цілісності, проблемно-розвиваючого та програмованого навчання, крупноблочної системи викладання, особистісно-орієнтованого навчання, диференціації та індивідуалізації навчальної роботи, самостійної роботи учнів та ін. У систему навчальних занять міцно ввійшли спостереження, демонстрації і різноманітні лабораторні роботи, екскурсії, використання технічних засобів навчання, опорних таблиць-сигналів, навчальні модулі, стандартизація, 12-бальне оцінювання та тематичний облік знань учні.

Але не дивлячись на різноманіття нових форм і методів навчання, у сучасній вітчизняній школі основною формою організації навчального процесу є урок.

Класно-урочна система України має такі організаційні ознаки:

1. Комплектування класів у межах єдиного віку та чисельності згідно з Положеннями про загальноосвітню середню школу та інші навчально-виховні заклади.

2. До уроків додаються інші форми навчання в класі (екскурсії, семінар, факультатив, предметний гурток, консультація, практикум).

3. Відвідування уроків школярами є обов'язковим.

4. Навчальний рік поділяється на семестри, між якими є канікули. Навчальний рік у загальноосвітньому навчальному закладі починається 1 вересня і закінчується не пізніше 1 липня наступного року. Тривалість канікул протягом навчального року не може бути меншою 30 календарних днів.

5. Тривалість навчального року обумовлюється виконанням навчальних програм з усіх предметів, але не може бути меншою 175 робочих днів у загальноосвітньому навчальному закладі I ступеня (1—4 класи) та 190 робочих днів — II—III ступенів (5—11 класи).

6. Випускними класами початкової школі є 4-ті класи, а в середній школі це 9-ті та 11-ті класи. Наприкінці навчального року учні цих класів складають державну підсумкову атестацію.

Складаючи розклад уроків, враховують динаміку працездатності учнів упродовж дня і тижня, прагнуть зробити його стабільним, передбачають чергування гуманітарних та природничо-математичних предметів, можливості використання навчальних кабінетів, домагаються рівномірного навантаження учнів протягом тижня, зважають на інтереси вчителя.

Класно-урочна система забезпечує керівну роль учителя. Вона дає йому можливість застосувати різні методи навчання, активізувати роботу учнів, сприяти раціональному використанню часу, послідовному та систематичному вивченню матеріалу.

Згідно з того, що основною формою класно-урочної системи навчання є урок, вважаємо за потрібне розкрити основні типи уроків в сучасній школі.

Основні етапи уроку розробив Я. Коменський в своїй праці «Законы хорощо организованной школы». Урок складався з 3 основних частин:

1. Перевірка домашнього завдання;
2. Вивчення нового матеріалу;
3. Закріплення нового матеріалу на уроці.

Але найстрункішу класифікацію уроків з педагогів минулого дав К. Ушинський. Він вже виділяв такі типи уроків:

1) уроки змішані, метою яких є повторення вивченого, пояснення і закріплення нового матеріалу;

2) уроки усних вправ;

3) уроки письмових вправ;

4) уроки перевірки й оцінки знань, які проводяться після певного періоду навчання та наприкінці навчального року.

Сучасна дидактика в цілому зберігає розроблену К.Ушинським класифікацію уроків, але дещо її уточнює. Найбільш вдалою й прийнятою є класифікація уроків за дидактичною метою. Український дидакт В. Онищук виділяє такі типи уроків:

Вступ. Прогрес суспільства залежить від здатності його громадян швидко сприймати інформацію, неординарно мислити, чітко приймати рішення і брати на себе відповідальність за них. Кожен педагог для реалізації себе в сучасному суспільстві повинен вільно орієнтуватись у потоках інформації та застосуванні інформаційних технологій (ІТ) у її обробці, що є важливим фактором успішної професійної діяльності. Таким чином, можна стверджувати, що впровадження інформаційних технологій з урахуванням професійного спрямування у процес підготовки майбутніх педагогів, ґрунтується на потребах сьогодення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у вітчизняній педагогічній науці достатньо висвітлені концептуальні основи процесу інформатизації системи освіти. У полі зору багатьох учених був педагогічний потенціал інформаційних технологій, досліджувалась проблема формування інформаційної культури педагога, зокрема у працях Б.С.Гершунського, Ю.О.Дорошенка, М.І.Жалдака, В.М.Мадзігона, Н.В.Морзе, О.М.Пєхоти, М.І.Шкіля та інших науковців.

Нині помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців: Я.В. Булахова, О.М. Бондаренко, В.Ф. Заболотний (застосування мультимедійних технологій в освітньому процесі); Г.О. Козлакова (інформаційні технології в дестанційній освіті), О.П. Пінчук (компютено-орієнтоване навчальне середовище) та інші.

Однією із актуальних проблем удосконалення освітнього процесу ВНЗ є підвищення рівня пізнавальної діяльності студентів як під час аудиторних занять, так і в позааудиторній роботі. Результат цікавої і методично грамотної організації пізнавальної діяльності студентів проявляється у якості сформованих професійних знань та умінь, творчих надбаннях та цільових орієнтаціях майбутнього фахівця. Формуванню професійної майстерності майбутнього педагога сприяє використання інформаційних технологій у процесі навчальної, пошуково-дослідницької діяльності студентів.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті полягає в обґрунтуванні способів застосування інформаційних технологій у різних формах навчально-пошукової діяльності студентів педагогічних спеціальностей, для формування компетентного фахівця зорієнтованого на сучасні освітні потреби і результати.

Виклад основного матеріалу статті. Нова парадигма освіти «вміти вчитися все життя», що прийшла на зміну парадигмі «знання на все життя» ставить за мету реалізацію комптентнісного та діяльнісного підходів у освітньому процесі вищих навчальних закладів. Результативність сучасної вищої освіти тісно пов’язана з упровадженням в освітній процес нових технологій навчання, котрі забезпечують якісні зміни в підготовці майбутніх фахівців. Загальною рисою сучасних педагогічних технологій є зміна ролі тих, хто навчається. Вони нині є активними учасниками навчального процесу: ділової гри, проекту, семінару, конференції, дискусії та ін. За умови такого підходу до навчання втілюється в життя педагогіка співробітництва, коли педагог і студент знаходяться в процесі активної взаємодії. Процес навчання перетворюється в пошук, вирішення проблемної ситуації, що вимагає застосування нових знань, які стимулюють розвиток розумових здібностей, сприяють мотивації до навчання, творчості.

алгоритмами опанувати, розв'язуючи навчальні педагогічні задачі, а те як навчився активізувати свої знання, вміння, навички з теорії виховання, як розуміти, відчувати педагогічну ситуацію і бачити своє виховне місце і роль у способі її розв'язання.

Висновки. Таким чином, використання педагогічної ситуації як засобу активізації формування професійної готовності студентів педагогічного вузу до виховної роботи є запорукою якісної підготовки майбутнього вчителя до самостійної виховної діяльності у суспільстві. Успіхи студентів у прийнятті самостійних рішень у реальних і навчальних педагогічних ситуаціях, розв'язанні різних видів педагогічних задач – своєрідний показник рівня розвитку їх педагогічного мислення, особливостей, інтересів, індивідуального стилю виховної діяльності, прагнення до саморозвитку, самоосвіти та самовдосконалення. Водночас – це потужний дієвий засіб викладача вищої школи з активізації професійної підготовки майбутнього фахівця.

Література:

1. Ємець О.Й., Скрипка В.І. Професійні ситуації вчителя фізичної культури / О.Й. Ємець, В.І.Скрипка // Навчальний посібник. - Чернігів. -2008. – 80с.

2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. - М: Высшая школа, 1990. - 162с.

3. Сухомлинский В.А. Родительская педагогика / В.А Сухомлинский // Избранные пед. соч.: в 3-х т. / Сост. О.С. Богданова, В.З.Смаль. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 3. – С. 395 - 420.

4. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач: навч.посіб. / Л.О.Мільто. – Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2013. - 156с.

Педагогіка

УДК 362:8:002.5

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології
Куземко Леся Валентинівна
Київський університет імені Бориса Грінченка (м. Київ)

ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Аннотация. В статье отражен опыт использования информационных технологий в процессе профессиональной подготовки педагогов. Приведены примеры применения ИТ для повышения качества поисково-исследовательской деятельности студентов во время аудиторниного и внеаудиторного обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, опыт применения ИТ, профессиональная подготовка педагогов, поисково-исследовательская деятельность студентов.

Annotation. The article reflects the experience of the use of information technologies in the training of teachers. Examples of the application of IT to improve the quality of search and research activities of students during auditorninogo and extracurricular learning.

Keywords: information technology, experience of IT, training for teachers, search and research activities of students.

1) комбіновані (змішані);
2) уроки засвоєння нових знань;
3) уроки формування умінь і навичок;
4)уроки застосування знань, навичок і умінь;
5) уроки узагальнення і систематизації знань;
6) уроки перевірки, оцінки і корекції знань, навичок і умінь (та ін.).

В наш час педагоги-практики все частіше наголошують про значний спад у дітей інтересу до навчання. Тому вони у традиційну класно-урочну систему все частіше вводять нестандартні уроки. Умовно їх можна поділити на декілька груп:

1. Уроки ділової та рольової гри: уроки-суди, уроки прес-конференції, уроки-слідства, уроки захисту проектів, уроки-консиліуми та ін.

2. Театралізовані уроки: уроки-драми, уроки-спектаклі, уроки-концерти, уроки-казки, уроки-феєрії, уроки-етюди тощо.

3. Уроки-змагання: уроки КВК, уроки "Що? Де? Коли?", уроки-вікторини, уроки-конкурси, уроки-турніри, уроки "мозкової атаки" та ін.

4. Уроки широкомасштабного огляду знань: уроки-панорами, уроки-подорожі, уроки-фрески і т. д.

5. Уроки творчого пошуку: уроки-розвідки, уроки лабораторного дослідження, уроки "Еврика", уроки-експедиції тощо.

6. Уроки комунікативної спрямованості: уроки-диспути, уроки-усні журнали, уроки-діалоги, уроки філософських роздумів, уроки-молитви, уроки філософії серця, уроки-мрії й т. д.

7. Уроки-звіти: уроки захисту індивідуальних творчих робіт, уроки-заліки, уроки-демонстрації, уроки експертної оцінки.

8. Уроки, які наслідують форми занять вищої ланки освіти: уроки-лекції, уроки-семінари, уроки-конференції.

9. Інтегровані уроки: уроки народної творчості, уроки краси, уроки мудрості та ін. Для них характерний різнобічний огляд предмета навчального пізнання, тому в їхньому проведенні, як правило, беруть участь вчителі різних предметів. Наприклад, історії, української літератури та музики (урок народної творчості).

10. Міжпредметні уроки. Їхня мета - поглиблене вивчення теми за рахунок використання пізнавальних засобів різних навчальних дисциплін. Нестандартні уроки дають свободу творчій уяві вчителя, дозволяють йому створити умови для використання "перлинок" свого власного творчого почерку.

В даний час повсюдно, як бачимо, йдуть спроби удосконалення класно-урочної та інших систем організації навчання, робляться пошуки нових видів уроків, форм навчання у напрямку індивідуалізації, технізації навчання.

Висновки. З цього історичного аналізу розвитку класно-урочної системи навчання можна зробити висновок, що вона є найбільш стійкою і цінною у педагогічній думці і передовій практиці роботи масової школи. Суттєвими перевагами класно-урочної системи навчання перед іншими системами навчання є:

- забезпечення організаційної чіткості і безперервності роботи великої кількості учнів;
- вплив класного колективу на навчальну діяльність кожного учня;
- тісний зв'язок обов'язкової навчальної та позанавчальної роботи школярів;

- забезпечення можливості поєднання масових, групових та індивідуальних форм навчальної роботи;
- економічність, особливо в порівнянні з індивідуальним навчанням.

Проте, класно-урочна система містить в собі і цілий ряд недоліків, які необхідно зживати. Зокрема школа далеко не повністю використовує великі можливості уроку в організації навчальної роботи учнів, у вихованні ідейно-моральних якостей школярів, підготовці їх до життя, праці, трудової професійної діяльності та ін. Ця система обмежує можливості індивідуального підходу до учнів, тому ті, хто не засвоїв певних предметів, змушені звертатися до репетиторів. До подальших напрямів дослідження слід віднести інноваційні форми та методи навчання у сучасній школі.

Література:

1. Григорій Сковорода. Твори в 2-х т. Український науковий інститут Гарвардського університету. Інститут літератури ім. Шевченка НАНУ, м. Київ, Обереги, 1994.
2. І.В. Зайченко. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів .– К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. - 624 с.
3. Історія педагогіки. / За ред. М.С.Гриценка. - К.: Видавниче об'єднання «Вища школа»,1973. - 448 с.
4. Левківський М.В., Микитюк О.М. Історія педагогіки. Навчальний посібник. Харків: «ОВС», 2002. - 240 с.
5. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики./ А. И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 639 с.
6. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / Михайло Миколайович Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 528 с.

Педагогіка

УДК:378.147

кандидат педагогічних наук, доцент Крутогорська Наталія Юріївна
Державний вищий навчальний заклад
"Донбаський державний педагогічний університет" (м. Слов'янськ)

ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Аннотация. В статье доказана значимость использования педагогических ситуаций как средства активизации формирования профессиональной готовности студентов педагогического вуза к воспитательной работе со щкольниками в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Определена ведущая роль педагога вуза в подготовке высококачественного специалиста по воспитательной работе на основе технологии обучения, построенной на создании проблемных ситуаций.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, воспитание, деятельность учителя, педагогическая ситуация, проблема, активизация, формирования, профессиональная готовность, будущие учителя.

Annotation. This article reveals the importance of the use of pedagogical situations as a means of enhancing the formation of professional readiness of

Всі ці дії викладача, на нашу думку, неодмінно допомагають майбутньому вихователю, а сьогоднішньому студенту, знайти вихід у безвихідних, на перший погляд, тупикових ситуаціях, звернути увагу на характер свого почерку педагогічної діяльності, на необхідність отримання професійних якостей для підвищення власної майстерності, на оцінку своєї діяльності з учнями, батьками, адміністрацією. І, безперечно, дають розуміння необхідності активного пошуку можливостей індивідуального розвитку, формування себе як якісного професіонала у обраній сфері.

Технологія навчання студентів будується на різноманітних способах створення проблемних ситуацій і передбачає включення проблемних ситуацій в лекцію, практичне чи лабораторне заняття, інструктаж-практикум, педагогічну практику, тобто у кожен момент протікання освітньо-виховного процесу у виші: проблемна ситуація може передувати поясненню нового матеріалу, входити в нього, укладати його, бути частиною опитування, закріплення, завдання, контролю, підсумків результату, може входити в організацію й проведення виховного заходу тощо.

Проблемна ситуація характеризує певний психічний стан студента, що виникає в процесі виконання завдання, яке допомагає йому усвідомити суперечність між необхідністю виконати завдання і неможливістю здійснити це за допомогою наявних знань, усвідомлення протиріччя пробуджує у майбутнього фахівця потребу у «відкритті» нових знань, способі або умовах виконання дії . Послідовна система приватних проблемних ситуацій допомагає майбутньому вихователю не тільки розкрити суть загальної проблеми, засвоїти необхідні програмні знання, а й осягнути шлях пізнання нового. Дозвіл системи проблемних ситуацій привчає студента до розумової напруги, без чого неможлива підготовка до професійної діяльності, до життя.

Аналіз педагогічних ситуацій здійснюється за таким планом:

- аналіз обставин, що зумовили певну ситуацію;
- виявлення протиріччя;
- характеристика суб'єктів навчально-виховного процесу;
- визначення мети і завдань (чого треба досягти, що визначити, встановити);
- розв'язування задачі (вибір можливих варіантів розв'язування, ефективних і оптимальних форм і методів виховання, доведення їх доцільності, обґрунтування дій вихователя);
- формулювання власних висновків з правильності отриманого результату.

Педагогічна ситуація передбачає вирішення різноманітних по своєї суті педагогічних проблемних задач.

Педагогічна задача – це результат усвідомлення суб'єктом виховання у педагогічній ситуації необхідної розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання. Усвідомлення педагогічної задачі відбувається за допомогою аналізу конкретних умов, що виникли у відповідній ситуації. На основі цього педагог прогнозує свою діяльність, обирає ефективні форми та методи, далі відбувається конкретна взаємодія вчителя і учнів [4].

Зазначимо, що яку б кількість та різноманітність педагогічних задач не було запропоновано викладачем для розв'язання студентам, практично неможливо передбачити усі ситуації, з якими вони зустрінуться у педагогічній діяльності. Саме тому, для майбутнього педагога важливо не те, скількома

місце, як активному засобу навчання студентів, відводимо саме навчальним педагогічним ситуаціям.

Вважаємо, що використання навчальних педагогічних ситуацій є запорукою успішного й ефективного засвоєння студентами навчального матеріалу, дієвий засіб активізації формування професійної готовності до виховної роботи, самореалізації й самоствердженні як на роботі, так і у повсякденному житті.

Звичайно, однакових педагогічних шаблонів, дій і порад не може бути. Кожна особистість індивідуальна і кожна педагогічна ситуація потребує неординарного підходу. Треба розуміти, що виховання людини – це не тільки наука, а й мистецтво, яке потребує витонченого дотику до душі й серця особистості.

На основі засвоєння теорії і практики, свого емпіричного життєвого досвіду щодо виховання дітей, відбувається процес трансформації або перетворювання студентського невеличкого досвіду у професійно-педагогічні дії вчителя-вихователя. Чим активніше використовується педагогічна ситуація, тим ефективніше відбувається процес підготовки студента до виховної роботи.

Майбутній вчитель з будь-якого предмету повинен мати свій "архів" педагогічних ситуацій, який дбайливо зберігається все життя у щоденниках педагогічних спостережень, конспектах, у пам’яті і становить його професійно-педагогічне багатство.

Педагогу вишу необхідно спрямувати свою діяльність на створення ситуацій успіху; на пошук інноваційних технологій педагогічного впливу на студентів з метою зробити їх професіоналами у здійсненні сучасного освітньо-виховного процесу; допомагати продуктивному засвоєнню науково-практичних знань, умінь, навичок; спонукати до нових науково-педагогічних пошуків й звершень; всіляко сприяти розвитку критичного мислення; стимулювати креативність, самоактуалізацію й самореалізацію.

Цінність навчальної педагогічної ситуації полягає і у тому, що спосіб її розв’язання є можливим при допомозі присутнього поруч із студентами викладача. Він має стати досвідченим консультантом, наставником або своєрідним тренером, який допомагає студенту знайти й встановити шлях свого самовдосконалення.

У даному контексті сутність педагогічної діяльності викладача вишу полягає в його освітньо-виховному впливі на студента, спрямована на особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток майбутнього фахівця і, одночасно, виступає як основа професійного саморозвитку.

Для кожної проблемної ситуації викладач пропонує студентам кілька способів її розв’язання, заслуховує варіанти власного підходу кожного, залучає до детального аналізу педагогічних явищ і фактів, дій учасників ситуації, результатів діяльності, організовує широку дискусію з приводу знаходження правильного рішення.

Доцільним і педагогічно корисним є спонукання студентів до використання їх знань щодо особливостей національного виховання, української народної мудрості про виховання, до яскравих і влучних висловів видатних педагогів; а також до широкого використання життєвих ситуацій і минулого досвіду; до демонстрації доречних епізодів з кінофільмів, телепередач або аматорських фільмів, знятих студентами у період педпрактики.

students of pedagogical high school for educational work in the study of psychological and pedagogical disciplines. The article deals with the analysis of the leading role of a high school teacher in the preparation of high-quality specialist of educational work using learning technologies to create problem situations.

Keywords: educational process, education, teacher’s activity, pedagogical situation, problem, activation, formation, professional readiness, future teachers.

Вступ. Процес навчання у педагогічному вузі є складним і багатогранним процесом формування професійної готовності майбутнього вчителя до виховної роботи зі школярами.

Якісно нові вимоги до розвитку вищої освіти, а саме: посилення самостійної роботи студентів, застосування дистанційного навчання, використання інтерактивних методик навчання, вимагають інноваційних підходів до різних видів діяльності у педагогічному виші. Готовність сучасного вчителя до виконання професійних обов’язків визначається, перш за все, станом його психолого-педагогічної підготовки.

Перехід до ринкових відношень вніс корективи й суттєво змінив підходи до розробки теорії і практики професійного самовизначення молодої людини. Треба визнати, що в умовах жорстокої конкуренції на ринку праці не всі вчителя будуть зайняті своєю фаховою справою, викладати тільки “свій предмет”, взагалі мати постійну оплачувану роботу протягом свого життя, пов'язану з однією і тією ж професією. У зв’язку з цим, кожному студенту необхідно не тільки постійно вдосконалюватись у своїй фаховій справі, але й бути готовим до змін виду професійної діяльності, вміти самореалізовуватись в іншій площині суспільного життя.

Найчастіше вчителі різних спеціальностей у зв’язку із загрозливо-скрутним становищем у суспільстві і фінансово-економічними проблемами у сім’ї шукають іншу або додаткову роботу. Добре, якщо ця робота тісно пов’язана з їх фаховою діяльністю й отримані педагогічні знання, вміння, навички можуть цілком застосуватися на практиці. А якщо прийдеться їх адаптувати до іншої професії? Чи буде здатна до цього людина? Чи будуть вони потрібні? А якщо врахувати одне з головних призначень людини на землі - ”бути матір’ю та батьком” і застереження видатного педагога В. Сухомлинського: … ” яка б у вас відповідальна складна творча робота не була на виробництві, знайте, що вдома вас чекає ще більш відповідальна, більш складна, більш тонка робота - виховання людини”, то, звичайно, стане цілком зрозуміло, що педагогічні знання конче потрібні всім, бо у кінцевому варіанті це означає - вміти виховувати прийдешні покоління [3].

Як свідчить практика, використання традиційних методів навчання у системі університетської освіти не в повній мірі сприяє готовності вчителя до вирішення виховних завдань сучасного суспільства, у якому школа виступає головним освітньо-виховним центром. З огляду на це, пошук досконаліших засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів є важливим і актуальним для підготовки майбутнього вчителя.

Формулювання мети статті та завдань. Мета статті – розкрити значущість використання педагогічних ситуацій як засобу активізації формування професійної готовності студентів педагогічного вишу до виховної роботи з дітьми. Завдання – проаналізувати особливість ролі викладача вищої

школи у контексті вивчення студентами психолого-педагогічних дисциплін і педагогічної практики.

Виклад основного матеріалу статті. Одним із найважливіших показників професійної підготовленості вчителя є вміння аналізувати, проектувати, прогнозувати, моделювати педагогічний процес, явище, ситуацію, усвідомлюючи при цьому свою відповідальну місію. На жаль, доводиться констатувати, що стан уміння у цих видах педагогічної діяльності у більшої кількості студентів недостатній.

Великий потенціал педагогічного впливу на формування професійної компетентності майбутніх педагогів закладено у практику використання навчальної педагогічної ситуації як засобу активізації підготовки студентів до самостійної діяльності. Так, зокрема, при правильному вирішенні педагогічних завдань й аналізі педагогічних ситуацій, які вибрані з реалій шкільного чи повсякденного життя, у майбутнього вчителя відбувається впевненість у своїх силах, прагнення до опанування новими знаннями та вміннями, розвивається креативне педагогічне мислення, що в цілому підвищує інтерес до обраної професії й неодмінно впливає на рівень професійно-педагогічного зростання, саморозвитку, самореалізації.

Сучасний вчитель у навчально-виховному процесі постійно вирішує величезну кількість різноманітних педагогічних задач і ситуацій, тому професійну діяльність педагога можна розглядати як професійне мистецтво розв'язувати педагогічні задачі. Це неповторний процес педагогічної дії, яка своєрідна і унікальна, тому що має індивідуальний стиль фахівця і не зводиться до окремих знань і умінь вчителя, а є продуктом синтезу теоретичних знань і основою практичних дій та досвіду особистості й формуються в контексті індивідуальності майбутнього вчителя [2].

Знання і уміння розв'язувати педагогічні задачі є важливою складовою професійної майстерності вчителя і однією з головних проблем педагогіки. Даній проблематиці присвячені праці багатьох відомих вчених Г.О. Балла, Л.Л.Додона, І.А. Зязюна, В.А. Кан-Каліка, Л.В.Кондрашової, Н.В.Кузьміної, Ю.М.Кулюткіна і Г.С.Сухобської, Л.Ф.Спіріна, В.А.Сластеніна, М.Фрумкіна, П.М.Щербаня та ін. Різноманітні аспекти з використання педагогічних задач, ситуацій щодо активізації формування професійної готовності студентів педагогічного вузу до навчально-пізнавальної діяльності з учнями розглядались у дослідженнях О.О. Біляковської, А.Г.Глущенка, О.А. Дубасенюка, О. Й.Ємця, А.І.Кузьмінського, В.Л.Омельяненко, Л.О.Мільто та ін. Інтерес представляють роботи дослідників А. Гордона, Д. Тейлора.

Так, Н.В. Кузьміна вважає, що майстром педагогічної справи є той вчитель, який володіє професійними знаннями, вміннями й навичками, які дозволяють йому успішно досліджувати педагогічну ситуацію, формулювати професійні задачі та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей. Отже, вбачає сутність педагогічної майстерності у розв'язанні вчителем низки педагогічних задач, підпорядкованих загальній кінцевій меті – формуванню творчої особистості вчителя [2].

Дослідження О.Й. Ємця містять визначення функцій та можливостей професійних ситуацій щодо підготовки до навчально-виховної діяльності вчителя фізичної культури і дають розуміння ефективності їх впливу на професійний рівень підготовки майбутнього фахівця[1].

Педагогічна ситуація - складова частина педагогічного процесу, педагогічна реалія, через яку вчитель управляє педагогічним процесом і педагогічною системою. Значення педагогічних ситуацій величезне. Вони концентрують у собі всі достоїнства і недоліки педагогічного процесу та педагогічної системи в цілому і відіграють значну роль у формуванні досвіду педагогічної діяльності.

Сутність педагогічної ситуації полягає в наявності в ній протиріччя, його розвитку та дозволи, тому будь-яка ситуація по своєї суті є проблемна, завжди конкретна, може попередньо проектуватися або виникати стихійно в процесі різноманітної діяльності вчителя, бути спокійною або конфліктною. Крім того, педагогічна ситуація може бути стандартною і нестандартною, постійною і епізодичною, усвідомлювальною або не усвідомлювальною педагогом. Кількість несподіваних проблемних ситуацій у праці вчителя взагалі досить велика. Для того, щоб "зняти" проблемність ситуації, педагог повинен її осмислити, поставити перед собою завдання за рішенням її проблемності і починати діяти осмислено, грамотно і виважено, підпорядковуючи усі свої дії усвідомленим цілям.

Ситуації повторюються щодня і, в силу цього, стають для педагога вже стереотипом у поведінці. Педагогічна ситуація в цілому - це продукт активної взаємодії зовнішніх умов і поведінки всіх її учасників.

Вчителю, вихователю важливо займати в педагогічній ситуації активну позицію, знаходити в ній зміни через взаємодію всіх її учасників, що є показником рівня його професійно-педагогічної готовності до ефективної виховної діяльності.

Як відомо, в основі професійної майстерності будь-якого вчителя лежить фундаментальна психолого-педагогічна підготовка, яка дає можливість вчителю самостійно будувати свій специфічний педагогічний стиль виховної діяльності. На жаль, багаторічний практичний досвід дає можливість стверджувати, що стан психолого-педагогічної підготовки багатьох вчителів не завжди відповідає сучасним викликам суспільства, особливо у теперішній, надзвичайно важкий для країни час, не у повній мірі задовольняє виховний процес у країні, а у практиці роботи школи спостерігається небажання вчителів аналізувати свою роботу, знаходити в ній помилки і визначати її сильні і слабкі сторони. Ці негативні тенденції позначаються й на професійній готовності студентів приступити до виховної діяльності, особливо це відчувається у процесі педагогічної практики у школі чи оздоровчому дитячому центрі.

Під час багатьох зустрічей із студентами-практикантами, при з'ясуванні надзвичайно важких моментів у їх самостійній діяльності, очевидним стає: відсутність певного досвіду при розв'язанні педагогічних задач і ситуацій. Зрозуміло, що досвід роботи з дітьми приходить з часом. Але ж що робити студентам і молодим вчителям для того, щоб вміло знайти вихід із складних педагогічних ситуацій? Що робити, якщо така ситуація виникла щойно, а досвіду дуже бракує? Як вирішити конфлікт між дорослими і дітьми, вчителями, вихователями, вожатими, батьками, людьми?

Докладні відповіді на такі й подібні запитання студентів намагаємось дати на заняттях з дисциплін психолого-педагогічного циклу, де робимо значний акцент на органічний взаємозв'язок теорії й практики навчання і виховання, на місце і виховну роль педагога у загострених реаліях сьогодення. Найвагоміше