МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ім. А.С. МАКАРЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

Суми, 2008 р.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ім. А.С. МАКАРЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

Суми
Сум ДПУ ім. А.С. Макаренка
2008

УДК.37.015
ББК 74
П24

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка

Редакційна колегія:
Сбруєва А.А., д.пед.н., проф.(голов.ред.); **Лазарєв М.О.**, к пед.н., проф. (відп. ред.); **Лозова В.І.**, д.пед.н.,проф., член-кор. АПН України; **Стативка В.І.**, д.пед.н., проф.; **Стахевич О.Г.**, д. мист.,проф.; **Цикін В.О.,** д.філос.н.,проф.;**Чайченко Н.Н.,** д.пед.н.,проф.; **Михайличенко О.В.**, д.пед.н.,доц., доц.; **Козлова О.Г.** к.пед.н.,доц.;**Чашечникова О.С.,** к.пед.н., доц.; **Лобова О.В.**, к.пед.н., доц.; **Лоза Т.О**., к.пед.н., доц.; **Ніколаї Г.Ю.**, к.пед.н., доц.; **Полякова О.М.,** к.пед.н., доц.; **Тарапата-Більченко Л.Г.,** к,філос.н.,доц.; **Тарасова Т.Б.,** к.псих.н.,доц.; **Коваленко С.М.,** к.пед.н.; **Перетятько О.В**., к.пед.н.,доц. (відп. секр.)

За достовірність фактів , дат, назв тощо відповідають автори. Редакція не завжди поділяє погляди та думки авторів

Педагогічні науки. Освітні інновації.
П24 Збірник наукових праць – Ч. 1. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. – 359с. [Фахове видання з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України, 1999р., №4)]

ISBN 978–966–698–106–9

У збірнику наукових статей опубліковано результати досліджень з питань розвитку та реформування вітчизняної педагогічної освіти, змісту та методики використання сучасних освітніх інновацій у загальноосвітній середній та вищій школі.

ББК 74

ISBN978 – 966 – 698 – 106 – 9 © СумДПУ ім. Макаренка, 2008

УДК 37.013.42

Артюшкіна Л.М.
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ПОДОЛАННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ У ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті актуалізована проблема організації професійної діяльності соціального педагога щодо подолання екзистенційної депривації вихованців інтернатних закладів. Обґрунтований ціннісний підхід до розвитку екистенційної сфери дитини в діяльності соціального педагога.

Економічні негаразди, що супроводжують трансформаційний період розбудови незалежної України, загострили демографічну кризу, спричинили нові проблеми, що зумовлюють «відмежування» дитини від сім'ї, катастрофічне збільшення кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки. Це обумовлює **актуальність** проблеми розвитку та соціалізації дітей – вихованців інтернатних закладів.

Дослідження Беха І.Д., Брахмана Р.Б., Гошовського Я.О., Дубровіної І.В., Капської А.І., І.В. Пєши І.В., А.М. Прихожана А.М. та інших свідчать про несприятливий психічний та особистісний розвиток дітей в навчально-виховних закладах інтернатного типу.

З раннього віку на долю дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, випадає велика кількість негараздів, ситуацій, що травмують дитину, спричиняють наростання емоційної вразливості, озлобленості та породжують проблеми майбутнього дорослого життя. Одночасна дія двох факторів розвитку дитини поза родиною і процесу соціалізації вихованців школи-інтернату в умовах „закритої" освітньо-виховної системи інтернатного закладу призводить до виникнення екзистенційної депривації, під якою ми розуміємо наявність у вихованців інтернатних закладів глибинного почуття втрати сенсу життя, поєднаного з відчуттям порожнечі.

Психологічним проявом екзистенційної депривації є специфічні зміни особистості у розумінні дитиною своїх якостей, чеснот, позитивне переживання їх, здатність керувати цими знаннями і переживаннями у реальному житті, у поведінці, вчинках, діяльності.

Наявність екзистенційної депривації у вихованців інтернатних закладів обумовлює необхідність професійної діяльності щодо розвитку екзистенційної сфери дітей. Тому **метою статті** є визначення підходів до подолання екзистенційної депривації у вихованців інтернатного закладу в діяльності соціального педагога інтернатного закладу.

Як відомо, активізація різних аспектів соціально-педагогічної роботи з дітьми–сиротами розпочалася відносно недавно і зумовлена фактором зростання чисельності сиріт.

Молодість інституту соціальних педагогів в Україні обумовлює недостатню розробленість деяких питань теорії та практики соціально-педагогічної допомоги різним групам клієнтів у тому числі і стосовно проблеми, яка досліджується.

У науковців на сьогодні не викликає сумніву, що поза родиною розвиток дитини має власний шлях. Його слід розглядати не як сучасну норму або форму тієї чи іншої патології, а як особливий тип, пов'язаний зі специфікою розвитку дитини поза родиною [3].

Основним чинником, який впливає на розвиток дитини, позбавленої батьківського піклування, виступає сімейна деривація, що спричиняє появу особистісних розладів у процесі її подальшого розвитку, зумовлює порушення фізичного та психічного здоров'я.

Під депривацією ми розуміємо особливий психологічний вакуумний стан людини, який виник як результат певних життєвих обставин, за яких індивід позбавлений можливості протягом тривалого часу задовольняти життєво необхідні потреби в достатній кількості [3].

Потреби розглядаються нами як головний, вихідний імпульс активності людини, усвідомлення нею необхідності у чомусь – чи то для життєдіяльності організму, чи для розвитку особистості. До основних життєвих потреб можна віднести потреби в різноплановому і розвиваючому оточенні; в емоційних зв’язках, перш за все з матір’ю, батьком та близькими людьми, які мають їх забезпечити; наявність затишку для дитини, відчуття комфорту, захищеності, довіри, відчуття постійності та доброзичливості оточуючого середовища, що потім сприяє здатності до самореалізації.

Значення сім'ї визначається тими умовами, які створюються в ній для розвитку дитини, для засвоєння нею загальнолюдського досвіду. Психологи і педагоги одностайно розглядають родину як школу спілкування, де діти з раннього віку засвоюють цілісну систему моральних цінностей та ідеалів, культурні традиції даного суспільства і специфічного соціального середовища. Саме в дитинстві формується або вихідне довірливе ставлення до світу і до людей, або очікування неприємних переживань, погрози з боку світу й інших людей. Почуття, що сформувалися в дитинстві, згодом нерідко супроводжують людину протягом усього життя, додаючи її стосункам з іншими людьми особливий стиль й емоційну тональність.

Діти, що залишилися без піклування батьків, з самого початку позбавлені важливого етапу формування первинного соціального досвіду в родині, унаслідок чого процес подальшої соціалізації дитини-сироти має деструктивний характер. Вони позбавлені можливості одержувати у достатній кількості соціальну інформацію; вони не володіють знаннями про зв’язки між певними речами, між людьми; у них бракує досвіду повноцінного різнобічного спілкування з дорослими й однолітками. Тому у таких дітей спостерігається низький рівень духовного розвитку. Усе це може створити складний комплекс духовних, моральних, правових порушень особистості.

Однак для дитини, позбавленої батьківської опіки, немає нічого фатального навіть у сильному відставанні, що з'явилося на перших місяцях життя. Все залежить від того, як складеться її подальша доля. Якщо осиротілу

дитину буде влаштовано на виховання у родину (усиновлення (удочеріння), опіка, дитячий будинок сімейного типу, прийомна сім'я), то сприятлива атмосфера сімейного оточення, реальна турбота та любов близьких людей зможуть поліпшити її морально-психологічний стан і вона швидко наздожене своїх однолітків, які виховуються у родині.

На жаль, більша частина дітей, які залишились без батьківського піклування, потрапляють на виховання до державної системи опіки, що безумовно позначається на їх подальшому особистісному розвитку.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців свідчать про несприятливий психічний та особистісний розвиток дітей у навчально-виховних закладах інтернатного типу, що, в першу чергу, пов'язано із специфікою умов утримання і проживання дітей у „закритому" навчально-виховному закладі [3].

Обмеження соціальних впливів, замкнутість дітей у межах одного навчально-виховного закладу, звуження простору спілкування, надмірна регламентація життєдіяльності вихованців, акцентуація на дисциплінарних моментах, постійні вказівки та контроль з боку дорослих, відсутність диференційованого та індивідуального підходу до дитини спричиняють не лише відставання у гармонійному розвитку особистості вихованців, а також формують принципово нові риси, що мають взаємо-зворотній зв'язок із субкультурою життя в інтернатному закладі, яка суттєво відрізняється від тієї, що формується у сімейному оточенні.

Науковці стверджують, що спрямованість у майбутнє, життєві плани, часова перспектива багато в чому визначається "соціальною ситуацією розвитку" [1]. Часова перспектива майбутнього, яка являє собою різною мірою усвідомлені надії, плани, проекти, прагнення, побоювання, домагання щодо більш чи менш віддаленого завтра, формується протягом усього дитинства стихійно: через інтериорізацію ціннісних установок батьків, їх очікувань стосовно даної дитини, через засвоєння нею соціальних норм та розвиток мотивації досягнень [5]. Саме сімейне середовище є визначальним у формуванні системи особистих цінностей дитини. Досвід, отриманий у дитинстві, а особливо той світогляд, який закладений у дитячі роки, продовжує справляти свій вплив на поведінку, реакції вже зрілої людини. Тому ціннісні орієнтації і світосприйняття майбутнього свого життя слугують свого роду показником міри виховного потенціалу сім'ї [4].

Проблема розвитку життєвих перспектив постає надзвичайно гостро для дітей, які виховуються в умовах депривації сімейної взаємодії. Це пов'язано з тим, що закритий навчальний заклад відгороджує дитину від соціальних зв'язків з навколишнім світом, унеможливлює отримання емоційно-психологічної підтримки від близьких, рідних людей.

Різниця соціальних ситуацій розвитку випускників загальноосвітніх шкіл та їх ровесників з інтернатних закладів зумовлена ще й тим, що вони " займають не однакове місце в системі доступних їм суспільних відносин" [1,с.152]. Як встановлено психологічними дослідженнями, у цих дітей бракує вражень та уявлень, пов'язаних з їхнім минулим. Більш того, очевидно,

відсутність чітких уявлень про власне минуле стає на заваді становленню перспективи свого майбутнього [3, с. 230].

До всіх цих психологічних труднощів самовизначення дітей додаються і ті, які зумовлені сучасною кризою та нестабільністю оточуючого соціального середовища і його складними суперечливими вимогами, на фоні яких відбувається соціалізація дітей. Невизначеність перспектив соціального розвитку суспільства, матеріальні труднощі, відсутність підтримки зі сторони батьків посилюють розгубленість вихованців шкіл-інтернатів щодо вибору лінії поведінки у взаємодії з оточуючим світом.

Суттєвим моментом у розвитку особистості дітей-сиріт та дітей, які залишились без піклування батьків, є невпевненість у собі, неусвідомлення цінності своєї особистості, ставлення до майбутнього. У більшості випадків у цих дітей формується комплекс безнадійності, безпорадності, і їм досить важко визначити сенс свого існування, усвідомити свою цінність як особистості, відчути себе комусь потрібним.

Таким чином, деривaційні умови соціалізації вихованців інтернатних закладів, а саме брак стимуляції самопізнання та прийняття самостійних рішень призводить до недостатнього розвитку рефлексивних складових самосвідомості.

Для визначення ступеня розуміння вихованцями інтернату поняття „сенс життя”, а також з’ясування особливостей його становлення 269 учням 7, 8 ,9 класів Сумської та Роменської загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, була запропонована анкета „Сенс життя”, розроблена В.Е Чудновським [6].

Кількісний та якісний аналіз відповідей на питання анкети дозволили зробити наступні висновки:

1. Майже 31% учнів повернули незаповнені або пошкоджені анкети, хоча й брали участь в анкетуванні. У такого супротиву, на наш погляд, може бути й психологічне підґрунтя - наявність внутрішнього захисту і витіснення із свідомості власне цієї теми.

2. Підлітки намагаються диференціювати поняття „життя”, „сенс життя”, „сенс власного життя”. Вони усвідомлюють неблагополуччя сучасних умов життя для становлення позитивного життєвого сенсу і його реалізації. Підлітки відзначають, що "у житті більше нісенітниці, особливо тепер" (дівчат, 13 років, 7 кл.); сенс життя має важливе значення, але його важко реалізувати у сучасних умовах, а особливо, якщо ти не маєш підтримки від батьків: "У дитинстві я часто мріяв про краще, про щасливе життя, але з роками розумієш, що не все так просто" (хлопців, 14 років, 8 кл.);"У мене після того, як батьки мене залишили, зникло все, до чого я прагнула у житті. І тепер, я думаю, що з усіма мріями буде те ж саме" (дівчат 12 років, 7 кл.).

3. Підліткам легше сформулювати загальне поняття „сенс життя”, ніж „сенс власного життя”. З віком (від 7 до 9 кл.) розвивається здатність до усвідомлення і формулювання змісту цих понять (від 18% до 26%).

Серед підлітків-вихованців інтернату, які не змогли сформулювати зміст цих понять, можна виділити наступні групи:

1) учні, які не намагаються відповісти на запитання, тому що не задумувалися над ним або його не розуміють (у більшості - учні 7 кл.);

2) учні, які розмірковували над цим питанням, але воно не є стійким, оскільки не вистачає досвіду (учні 7 і 8 кл.):"Я не знаю, що таке „смисл життя", бо я прожила лише 13 років" (дівчат, 13 років, 7 кл.);

3) учні, які замислювались над сенсом життя й інтуїтивно розуміють його, але не можуть висловитись: "Не вистачає слів"(хлопців,15 років, 9 кл.).

4. З'ясовано особливості змісту понять "сенс життя" і "сенс власного життя" у вихованців школи-інтернату. Поняття "сенс життя" одна категорія учнів формулює в таких широких категоріях, як "те, заради чого ми живемо", "до чого прагнемо", інші його конкретизують (39% і 43%). Такого поділу не відбувається при формулюванні "сенсу власного життя". Широкими категоріями оперують 32 % і лише 14 % опитаних конкретизують розуміння "сенсу власного життя".

5. Особливості конкретизації понять "сенсу життя" і "сенсу власного життя" доводять, що учні ставлять перед собою і намагаються розв'язувати "завдання на сенс життя", однак у його вирішенні просуваються нерівномірно. Одні знаходяться на самому початку шляху, інші - у процесі пошуку, треті виходять до фінішної прямої. Ступінь просування учнів відбивається у характері їх відповідей.

Перший тип - це відповіді-судження ймовірного характеру (24 %). У них зустрічаються висловлювання, які свідчать про невпевненість, суб'єктивність судження ("по-моєму", "я думаю, що", "поки", "напевно" і т.д.). Сформульовані судження виступають як проміжний результат у просуванні до поняття „сенсу життя" й усвідомленню „сенсу власного життя": "Поки навчання, а потім..." (хлопців, 12 років, 7 кл.); "Я думаю, коли я виросту, то спробую зробити так, щоб усім було гарно, спробую зробити відкриття" (хлопців, 12 років, 7 кл.). Сенс життя в таких судженнях усвідомлюється як сукупність малих змістів, обумовлених обмеженістю життєвого досвіду, ставленням до підлітків їх рідних та близьких людей (улюблений або нелюбимий), орієнтацією на цінності дорослих. Особисто учні вважають, що поки смисл життя у них тільки починає складатися і буде поповнюватися, змінюватися в залежності від життєвого досвіду і дорослішання.

Третій тип - це досить категоричні відповіді-судження (10%). Учні дають чіткі, лаконічні формулювання, нерідко підкреслюють, що це - головне в їхньому житті. У багатьох випадках вирішенню "задачі на сенс життя" допомагає пошук професії: "Більш за все мене турбує, ким я стану у майбутньому; „Я хочу стати модельєром. Це мій смисл життя" (дівчат, 13 років, 7 кл.); "Я прагну домогтися чогось у житті, стати бізнесменом. Я хочу, щоб мене поважали завжди" (хлопців, 14 років, 8 кл.); „Я хочу стати гарною людиною і для цього мені потрібно обрати гарну професію, яка допоможе мені в цьому" (хлопців 15 років, 9 кл.).

І нарешті, проміжний, другий тип - це міркування, що розкривають сам процес пізнання істини, співвіднесення своїх уявлень про минуле, сьогодення і майбутнє (8 %). Вихованці школи-інтернату намагаються узагальнити досвід оточуючих людей, осмислити власний: "Сенс життя - для когось виростити

дерево, для когось - виростити дитину. Але особисто для мене - це щось невизначене. У шкільному віці це навчання, а у старшому віці - це робота і родина. Ну, а взагалі, смисл життя - це якась мета, якої треба обов'язково досягти" (дівчат, 13 років, 7 кл.); "Зміст мого життя, я думаю, з роками зміниться, а поки я хочу якомога довше побути в інтернаті. Адже дитинство швидко скінчиться" (дівчат, 14 років, 8 кл.); "Я не хочу дорослішати ... Дитинство - воно одне, єдине. До тебе добре ставляться, розуміють. Починається доросле життя. Проблеми. Робота. Я не знаю, для чого живу. Можливо, потрібно допомагати іншим, розуміти їх, веселитися і радіти разом з подругами і друзями. Вчитися, потім працювати" (дівчат, 13 років, 7 кл.).

Розв'язуючи "завдання на сенс життя", підлітки школи-інтернату намагаються взяти із собою в майбутнє все найкраще зі свого дитинства, особливо любов батьків: "Сенс життя - любов батьків" (хлопців, 13 років, 7 кл.); "Сенс життя - це коли в тебе є гарні друзі, кохана людина, заради якої ти живеш; батьки, які люблять свою дочку і готові допомогти у важку хвилину, ну, а якщо навпаки, то сенс життя для мене не існує" (дівчат, 15 років, 9 кл.). Вихованці прагнуть зберегти "почуття рідної домівки", "любов рідних людей і розуміння педагогів школи-інтернату", "своїх друзів дитинства".

У своїх міркуваннях про сенс життя учні просуваються від "шкільного" сенсу життя (добре учитися, поступити в ПТУ, технікум, інститут) до "дорослого" (залишити слід на Землі; зберегти мир на Землі; зробити все для того, щоб діти не залишались сиротами), але таких висловів зовсім небагато 2%).

6. У відповідях учнів виявляється розмаїтість смислів життя, які складаються: від високих "служінню Вітчизні", „здійснити подвиг" до дуже вузьких - "вілла на узбережжі, гроші, повний холодильник" (дівчат, 13 років, 7 кл.), "гроші і матеріальні блага".

Варто відзначити, що в учнів 7-8 класів поки ще не намічається ієрархія смислів, вони розглядаються ізольовано. За частотою розкриття змісту поняття „сенс життя" й „сенс власного життя" найбільш важливими для учнів 7-9 класів виявились широкі соціальні сенси (на першому місці) – 27%, найменш важливими – індивідуальні сенси (5%). При розкритті сенсу власного життя ці показники склали 22% і 9%. На другому місці у семикласників виявились пізнавальні смисли, у восьмикласників – групові, у дев'ятикласників – емоційні.

7. Підлітки школи-інтернату вважають, що сенс життя має важливе значення для людини. Суттєвий вплив на становлення сенсу життя відіграє приклад батьків (І місце), власний життєвий досвід (ІІ місце), спілкування з однолітками та дорослими – ІІІ місце, ЗМІ – на ІУ місці. Серед навчальних предметів на сенс життя впливає, на думку учнів, література.

Отже, проведене дослідження дозволяє зробить висновок про те що у більшої частини підлітків школи-інтернату сформувався комплекс безнадійності та безпорадності, цим дітям важко усвідомити свою цінність як особистості, відчути себе комусь потрібним, зрозуміти сенс свого існування, визначити мету свого життя.

Це, у свою чергу обумовлює необхідність цілеспрямованої діяльності з формування культури життєвого самовизначення у дітей-вихованців інтернатних закладів.

Основою формування культури життєвого самовизначення особистості в діяльності соціального педагога, на наш погляд, є ціннісне ставлення до світу.

За допомогою поняття «цінності» психологи визначають оцінку людиною об'єктивних якостей і чеснот. Розмірковуючи про цінності, людина не лише спостерігає дійсність, але й активно на неї впливає. Коли особистість сприймає ідею цінності, вона налаштовується на практичну діяльність і відповідно мотивує власну поведінку. Цінність стає рушійною силою, починає регулювати діяльність людини.

Проблему цінності можна розглядати як проблему ставлення особистості до дійсності, тобто, оперуючи поняттям «ціннісне ставлення», ми розуміємо під ним активне особистісне ставлення дитини до різних сфер життєдіяльності - Природи, Культури, Людей. У ціннісному ставленні як формі свідомості спостерігається вибіркове ставлення зростаючої особистості до оточуючого середовища. Це свідчить про те, які саме цінності мають для дитини особистісне значення. Ціннісне ставлення як одна із сфер моральності передбачає саморегуляцію, здатність зростаючої особистості не копіювати норму, а свідомо ставитися до неї. Це вимагає від дитини вибору рішення на основі особистої відповідальності.

Будь-який бік реального життя, який безпосередньо торкається процесу становлення дитячого «Я», втрачає свою нейтральність, стає емоційно забарвленим, важливим для особистості, тобто цінним для неї. Основа цього явища - дія механізму переживань: переживання, пов'язані з образом «Я», є основою формування певних переконань особистості. Образ «Я» - це та цінність, яка допомагає особистості сприймати й оцінювати усе інше. Наприклад, якщо гуманні переживання зафіксувалися в образі «Я» і переросли в настанови для себе самого, вони вплинуть на ставлення дитини до оточуючого - явищ природи, матеріальних результатів людської праці, мистецьких творів, вчинків дорослих і однолітків.

Емоційно-ціннostне ставлення до себе формується у процесі філософських занять з вихованцями інтернатних закладів, «які забезпечують логічний рух, усвідомлення життя від «світу» до «людини», а згодом і до себе самого" [2, 380].

Зміст філософських групових занять визначає система найвищих цінностей, відкритих людством і затверджених сучасною культурою. Культура життєвого самовизначення дітей формується у процесі такої групової діяльності, яка ініціює духовну енергію дитини, стимулює максимальне вираження її «Я», «тут і тепер», «у цьому житті», у даний момент творчої діяльності. Для того, щоб групова діяльність дітей була наповнена роботою душі, в неї необхідно закласти ідею натхнення. Такими ідеями і виступають соціально-культурні цінності загальнолюдського характеру, що складають зміст основних сфер життєдіяльності і самовизначення дитини: добро, щастя, милосердя, дружба, любов, істина, краса, творчість тощо.

Предметом осмислення є, насамперед, життя у всіх своїх проявах і відношення до життя як найвищої цінності; життя мого «Я» і життя «іншого»; зміст життя і засоби життя, час життя та його граничність; етапи життя і готовність людини до зміни етапів; ролі людини в його житті; протиріччя життя і здатність людини до їхнього дозволу; простір життя суспільства і окремої людини; діяльність як спосіб існування людини, життя гідне людини; матеріальне і духовне в їхній єдності і протиріччі.

Необхідно говорити з вихованцями про підстави життя людини: добро, істина, краса, - а також про те, яким чином людина могла би затверджувати дані підстави: праця людини, пізнання світу людиною; спілкування людей; гра в житті людини. Поруч знаходяться питання відмінності людини від тварини: здатність людини ставити вічні питання життя і постійно шукати сенс життя; здатність людини бути розумною, моральною, творчою; здатність людини передбачати дії і події; здатність перетворювати себе і бути суб'єктом власного життя.

Дуже важливо говорити з дітьми про нерозривність зв'язків людини із суспільством і всім людством, про природу і людину як частини природи, про культуру і людину як носія, творця і продукт культури, про прогрес і регрес як моменти розвитку суспільства, про історичний досвід і уроки історії для суспільства і людини.

Особливе місце належить виховним справам, що виводять дітей на їхнє власне життя. Тематика їх: мрія, мета, план, програма життя, здатність людини кардинально змінити хід подій, оцінювати себе і свої відносини з іншими.

У висновку зазначимо, що завдяки виховній практиці щодо розвитку екзистенційної сфери розвитку у дитини формується власна життєва позиція, власний світогляд, ставлення до себе, до оточуючого світу. У неї з'являється здатність розуміти себе, інших, суспільні процеси, а головне - вміння ставити собі завдання й діяти відповідно до виробленої стратегії.

Подальше вирішенні даної проблеми ми пов'язуємо з розробкою програм формування культури життєвого самовизначення у вихованців інтернатних закладів, які можуть бути використані соціальними педагогами у своїй професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возврасте.- М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник/ Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Нессен, Л.В.Сохань, І.Г. Єрмакова І.Н.-К., 1996. -792 с.
3. Психологическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В.Дубровиной, А.Г.Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – 264с.
4. Толстых Н.Н. Сравнительное изучение отношения к будущему подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей.-М: АПН СССР, 1982.– С.111-122.
5. Формирование личности в переходной период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В.Дубровиной.- М.: Педагогика, 1987.– 181 с.
6. Чудновский В.Э.Смысл жизни и судьба. – Ось-89.-1997 . – 208 с.

Артюшкина Л.М. Преодоление экзистенциональной депривации у воспитанников интернатных учреждений в деятельности социального педагога**.**

В статье актуализируется проблема организации профессиональной деятельности социального педагога по преодолению экзистенциональной депривации воспитанников интернатных учреждений. Дается обоснование ценностного подхода как основы развития экзистенциональной сферы ребенка в деятельности социального педагога.

Artyushkina L. Over coming of existent pupil's deprivation of the boarding-school in the social teacher activity.

The problem of organization of social teachers professional activity in over coming the existent deprivation of the pupil's in the boarding-school is actualized in the article. The valued approach to the development of child's existent sphere in the activity of social teacher is based.

УДК: 378+613

Башавець Н.А.
Одеський інститут фінансів
Українського державного
університету економіки
та міжнародної торгівлі

МОЛОДЬ В ОСВІТНІХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ІННОВАЦІЯХ

У статті розглядається проблема здоров'язбереження як необхідна освітня інновація, у зв'язку з погіршенням стану здоров'я молоді. Наголошується, що здоров'я є однією з найвагоміших цінностей особистості, збереження якого потрібно формувати на рівні світогляду

Актуальність дослідження. Серед загальнодержавних цінностей, що визначають соціально-економічну політику цивілізованих держав, якою прагне бути й Україна, пріоритет здоров'я не викликає сумнівів. Сучасна наука доводить: здоров'я людини – це складний феномен глобального значення, що є об'єктом дослідження як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорія, як індивідуальна й суспільна цінність, явище системного характеру, явище динамічне.

Здоров'я людей – запорука соціально-економічної зрілості, культури й успішності цивілізованої держави. Ось чому турбота про здоров'я громадян мусить бути складником усіх напрямів діяльності української держави. Слід зазначити, що турбота про здоров'я населення України належним чином відображена в законах, прийнятих у перше десятиліття існування України як незалежної держави. Про це свідчать Конституція України [8], а також Основи законодавства України про охорону здоров'я [14] тощо. Огляд чинного

законодавства України показав, що в державі існує ціла низка документів [5; 6; 9; 10; 11; 12; 14; 17; 19], що створюють реальне правове підґрунтя щодо розв'язання проблеми стану здоров'я молоді, на практиці не достатньо ефективні. Оскільки у нашому суспільстві серед молоді масово не ввійшло в практику прищеплення з дитинства морально-психологічних установок на усвідомлення цінності здоров'я, а притаманний студентам від природи високий темп життя, оптимізм, відсутність життєвого досвіду тощо, сприяють формуванню легковажного несвідомого ставлення до збереження і поліпшення свого здоров'я, до медичних оглядів, консультацій та своєчасного лікування.

Ряд авторів розглядає окремі змістовні сторони збереження та зміцнення здоров'я особистості (Г.Апанасенко, І.Брехман, Т.Бойченко, С.Волкова, М.Гончаренко, В.Горащук, Д.Давиденко, О.Дубогай, Л.Жалило, Л.Животовська, О.Команєва, В.Мовчанюк, Л.Попова, М.Смірнов, В.Страшко, Л.Сущенко, Т. Усатенко, А. Царенко, М. Шабатура, В. Шаповалова й ін.).

Так, напрацювання І.М. Авратинського, Е.І. Бурденюк, І.В. Іванової [1] дають змогу узагальнити досягнуте в галузі охорони здоров'я молоді в перші роки незалежності України. Як реакція на низьку результативність стратегії системи органів охорони здоров'я щодо розв'язання проблеми збереження і зміцнення здоров'я людей шляхом лікування хвороб і санітарно-гігієнічної просвіти, у засобах масової інформації, наукових статтях з'явилися численні підтвердження прогресованої деградації здоров'я молоді; збільшення кількості хронічних неінфекційних захворювань (серцево-судинних, онкологічних, ендокринних, психічних, хвороб органів дихання, алергічних проявів тощо) [15; 20].

Безперечним є те, що держава має бути зацікавлена у формуванні пріоритету здоров'я молоді, адже працівник, який дбає про своє здоров'я, виробляє продукції значно більше, ніж той, що не звертає на це уваги. Але для цього необхідно масове впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ освітніх здоров’язберігаючих інновацій, які б вирішували проблему формування культури здоров’язбереження студента, оскільки культура відображає міру усвідомлення майбутнім фахівцем ставлення до свого здоров’я, суспільства, природи, ступінь і рівень саморегуляції її сутнісних потенцій.

Значною мірою спалах наукового інтересу до віднайдення шляхів збереження і зміцнення здоров'я студентів пояснюється соціально-економічним запитом держави, основою якого є турбота про молодь як носія виробничого і репродуктивного потенціалу суспільства.

Мета статті полягає у розкритті проблеми здоров’язбереження як необхідної освітньої інновації.

На наш погляд, причиною погіршення здоров’я студентів є несформована стійка установка на здоров’язбереження, відсутність чіткого розуміння, як потрібно піклуватися про стан свого здоров’я та несформовану світоглядну орієнтацію на здоров’язбереження і як наслідок не дотримання ними у повній мірі елементарних правил гігієни, несистематичне заняття загартуванням та фізичними вправами, зловживання курінням і вживанням алкоголю.

Сьогодні нагромаджено переконливі докази в працях таких дослідників як: В.Мурза, И.Карпюк, Р.Антощук, В.Ильгицкий та ін., що свідчать про те, як фізичне виховання, що здійснюється у ВНЗ, завдяки сформованій світоглядній орієнтації на здоров'язбереження може ефективно сприяти поліпшенню здоров'я студентів, які мають істотні відхилення в стані здоров'я, формуванню валеологічної культури і здорового способу життя студентської молоді [13; 7; 2].

Проведені нами дослідження впродовж 2006-2007 навчальних років свідчать, що з 896 обстежених студентів-економістів Одеського інституту фінансів Українського державного університету економіки та міжнародної торгівлі тільки половина визнані здоровими, приблизно кожний третій студент має функціональні відхилення в стані здоров'я, а в кожного шостого-сьомого є хронічні захворювання. Відзначаємо зростання захворювань травного каналу, нервової системи, хвороб носоглотки (хронічні ларингіти, тонзиліти тощо). І це закономірно, якщо врахувати, що третина опитаних респондентів 17-23 років самостійно не займаються фізкультурою і спортом, регулярно займається лише кожний шостий з них.

Для порівняння наведемо дані обстеження В.В.Пильненького який визначає, що серед причин, які заважають займатися фізкультурно-спортивною діяльністю, студенти молодших курсів Миколаївського державного університету назвали відсутність необхідних умов (22-26%) і фінансові труднощі (24-26%); на старших курсах – відсутність інтересу (23-33%) і фінансові труднощі (21%). Всього ним обстежено 217 студентів [16]. Як бачимо, вони подібні до тих, що отримані нами.

На сучасних заняттях з фізичного виховання не достатньо вирішуються питання зміцнення здоров'я, всебічного фізичного розвитку студентів, що у свою чергу забезпечувало б підтримку їх працездатності, рухливої активності, як в період навчання у вузі, так і в процесі подальшої трудової діяльності, оскільки в них не сформована культура здоров'язбереження як світоглядна орієнтація. Саме вона є тією рушійною силою, яка налаштовує студента до свідомої самостійної здоров'язберігаючої діяльності.

Поняття "світоглядна орієнтація" тісно пов'язане з поняттям "світогляд". Звернемося до аналізу феномену "світогляд". У психологічній літературі поняття "світогляд" – індивідуально-індексна система концепцій, ідей-поглядів особистості на реальність, соціум, світ та місце самого індивіда у соціумі. Світогляд формує норми поведінки, етикет індивіда, впливає на його відношення до професійної діяльності, інтереси і т.д. [21].

Світогляд – система поглядів на об'єктивний світ і місце у ньому людини, відношення особистості до оточуючої його дійсності і самого себе, а також обумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, їх переконання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації [18].

Великий психологічний словник визначає світогляд як комплекс узагальнених поглядів особистості на навколишній світ; знання, необхідні для самовизначення суб'єкта і обґрунтування його відношення до світу [3]. На підставі узагальнення вищевказаного ми вважаємо, що, **світогляд** – це

сукупність поглядів і ідей, які визначають спрямованість людської діяльності, як поєднання освіченості та власного життєвого досвіду, переконань.

Таким чином, феномен світогляду розглядається як важливий компонент духовної культури суспільства і особистості та обумовлює цілісне духовно-практичне засвоєння навколишньої дійсності людьми у процесах пізнавальної діяльності і соціальних взаємодій, в умовах професійного навчання та індивідуальної здоров'язберігаючої поведінки студентів. Сформований світогляд на здоров'язбереження, складаючи у собі складну сукупність ціннісних відношень майбутнього фахівця до свого здоров'я, інтегрує всі властивості та якості студента, поєднує їх в єдине ціле, визначає світоглядну орієнтацію на здоров'язбереження, тип поведінки і діяльності спрямованої на збереження та зміцнення здоров'я. Завдяки цьому формуються світоглядні переконання – знання, які перейшли у внутрішню позицію студента, внутрішні переконання у здоров'язбереженні. Виконуючи регулятивну функцію, переконання у здоров'язбереженні визначають спрямованість, ціннісні орієнтації, інтереси, побажання та поведінку майбутніх фахівців у цьому напрямку.

Процес формування світоглядної орієнтації студентів – це цілеспрямоване формування переконаності у важливості збереження та зміцнення власного здоров'я. Для того щоб знання про збереження та зміцнення свого здоров'я переросли в переконання та увійшли в загальну систему поглядів, домінуючих потреб та стали світоглядною орієнтацією особистості, вони потрібні увійти у сферу її почуттів та переживань. Позитивний емоційний стан майбутніх фахівців на заняттях з фізичного виховання наряду з переконаннями у важливості збереження та зміцнення свого здоров'я підводить їх до відповідних здоров'язберігаючих дій та вчинків.

Важливий аспект розвитку світогляду особистості – формування моральних та духовних світоглядних почутів щодо здоров'язбереження, які виявляють глибину світовідношення, характер світовідчуття та умонастрою у перетворювальній практиці людини у світі та соціумі та сприяють побудові особистістю власної здоров'язберігаючої діяльності.

Це визначення покладене в основу запропонованої нами концептуальної моделі культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації особистості. Вона представлена як сукупність трьох компонентних блоків: мотиваційного, пізнавального й поведінкового.

1. *Мотиваційний блок* відбиває світоглядний, аксіологічний бік культури здоров'язбереження особистості. Цей блок характеризує високий ступінь ціннісних орієнтацій індивіда на здоров'язбереження у своїй цілісності, виявляє розуміння ним сенсу життя й усвідомлення цінності здоров'я.

До складу мотиваційного блоку входить світогляд, заснований на гуманістичних ціннісних орієнтаціях на здоров'язбереження, усвідомлення його цінності, уявлення ідеалу здорової особистості, усвідомлення себе як здорової цілісної духовно-фізичної системи й високий рівень культури здоров'язбереження.

2. *Пізнавальний блок* включає всю систему знань, умінь та навичок у галузі формування, збереження й зміцнення здоров'я у всіх його аспектах:

духовному, психічному й фізичному. Цей блок характеризує здатність людини грамотно розробляти й постійно вдосконалювати індивідуальну оздоровчу систему. У ньому відбивається бік освіченості особистості в питаннях здоров'язбереження з урахуванням віку, статі, соціального стану тощо.

Зазначена сторона пізнавального блоку містить у собі філософсько-культурологічні знання про культуру здоров'язбереження особистості; знання про духовний аспект здоров'я; знання про психологічний аспект здоров'я; знання про фізичний аспект здоров'я; знання про соціальне здоров'я як узагальнюючий показник стану здоров'я людини; знання з формування, збереження і зміцнення здоров'я у всіх його аспектах: духовному, психічному й фізичному; знання основ розробки індивідуальної оздоровчої системи; уміння вести пропагандистську роботу з формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації.

Основою пізнавального блоку, на нашу думку, є науково-теоретичне наповнення валеології, а також знання з освітньої галузі здоров'я і фізична культура. Особливо тісні зв'язки пізнавального блоку культури здоров'язбереження з філософією, культурологією, педагогікою, медициною, психологією, біологією, екологією та іншими медикознавчими науками.

3. *Поведінковий блок* характеризує результат оволодіння людиною, з урахуванням віку, досвіду життєдіяльності, необхідним обсягом умінь і навичок виконання оздоровчих технологій, що відбиває особистісну практичну спрямованість на активну, плідну й довгу життєдіяльність, оскільки якість життя визначається здоров'ям особистості.

Не можна говорити про якість професійної діяльності майбутнього фахівця, якщо в нього низький рівень культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації. На формування цієї культури великий вплив має самозберігаюча поведінка особистості, тобто свідома система дій та відносин (відсутність або присутність шкідливих звичок, різний рівень інформованості і освіченості відносно ризиків у сфері здоров'я, цінність здоров'я, світоглядна орієнтація на здоров'язбереження і ступінь активності для його підтримання). З іншого боку, знаходячись у поганих для здоров'я умовах, студент може за рахунок культури здоров'язбереження та самозберігаючої поведінки зменшити або уникнути впливу шкідливих для здоров'я чинників (поїхати з поганої кліматичної зони, уникнути шкідливих умов праці, ураховувати свою схильність до спадкових хвороб і т. ін.).

Самозберігаюча поведінка складається з відношення особистості до свого здоров'я та здоров'я інших, підтримання ним здорового способу життя, виконання медичних рекомендацій, регулярне діагностування стану свого здоров'я. Кожний студент несе особисту відповідальність за своє здоров'я.

За визначенням І.М.Веселкова та Ю.М.Комарова найбільш важливими елементами самозберігаючої поведінки є: збалансоване не надмірне харчування, правильний відпочинок, достатня фізична активність, здорова сексуальність, уміння справлятися з стресовими ситуаціями, відсутність шкідливих звичок [4].

Зміст поведінкового блоку припускає боротьбу зі шкідливими звичками; уміння розробляти й удосконалювати протягом життя індивідуальну оздоровчу систему; ведення здорового способу життя з урахуванням віку, статі,

індивідуальних особливостей, володіння оздоровчими технологіями, спрямованими на духовний, психічний і фізичний аспекти здоров'я т. ін.

Зазначені структурні блоки культури здоров'язбереження людини існують у єдності, внутрішньо взаємозалежні та взаємообумовлені й у своїй сукупності утворюють цілісне явище. Слід зазначити, що концептуальна модель культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації особистості підтримує цілісне уявлення про цей процес на всіх етапах дослідження та є освітньою інновацією у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Виходячи з вищевказаного, можна визначити наступні етапи освітньої інновації з формування культури здоров'язбереження майбутніх фахівців як світоглядної орієнтації: ціннісне обміркування здоров'язберігаючих знань і їх самостійна трансформація у світоглядні переконання особистості; формування цілісного розуміння та сприйняття феномену здоров'язбереження; своєчасне діагностування стану здоров'я; систематичні здоров'язберігаючі дії; світоглядно спрямована здоров'язберігаюча самоосвіта та самовдосконалення особистості, розвиток самостійності щодо здоров'язберігаючої активності.

Такі етапи зазначеної освітньої здоров’язберігаючої інновації обумовлені цільовою єдністю в організації навчально-пізнавальної, позанавчальної діяльності та самоосвітою студентів. Метою такої діяльності є надання можливості студентам трансформувати свою культуру здоров'язбереження як світоглядну орієнтацію у реальні умови, завдяки своїм принципам і переконанням, що забезпечує зростання їхньої відповідальності, а також саморегуляцію культурно обміркованої здоров'язберігаючої поведінки, яка сприяє плідній професійній праці.

Виходячи з вищезазначеного, ми дійшли **висновку**, що проблему здоров'язбереження молоді у навчально-виховному процесі ВНЗ треба розглядати з позиції формування їх світоглядної орієнтації на збереження та зміцнення здоров'я.

Подальші дослідження у даному напрямі потребують розбудови і обґрунтування технології формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців, а також її реалізації, виявлення педагогічних умов та науково-методичного забезпечення зазначеного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авратинский И.М., Бурденюк Е.И., Иванова И.В. Охранная политика Украины в области охраны здоровья подрастающего поколения. – Львів, 1993. – Ч.1.– С. 9 – 13.
2. Антощук Р., Ильгицкий В. Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы у студентов специальной медицинской группы при занятиях физическими упражнениями// Олімпійський спорт і спорт для всіх: проблеми здоров'я, рекреації, спортивної медицини та реабілітації: тези доповідей IV міжнар. наукового конгресу (16-19 травня 2000р., Київ, Україна).- К., 2000. – С.332.
3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб: Прайм-еврознак, 2004. – С. 294.
4. Веселкова И.Н., Комаров Ю.М. Как сохранить нацию. – М.: “Академкнига”, 2002. – С. 374.

5. Державна національна програма "Освіта": Україна XX століття – К.: Радуга, 1994. – 62 с.
6. Діти України. Аналіз ситуації. – К.: Генеза, 1996. – 182 с.
7. Карпюк И.Ю. Пути совершенствования процесса физического воспитания студентов специальной медицинской группы // Фізична підготовленість та здоров'я населення: Зб. наук. матеріалів Міжнар.наук.симпозіуму (9-11 липня 1998 р. Одеса, Україна).-Одеса: ТЕС, 1998. – С.196-197.
8. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії ВРУ 28 червня 1996 р. – К.: Преса України, 1997. – 80 с.
9. Концепція освіти "рівний-рівному" щодо здорового способу життя молоді України // Педагогічна газета. – 1999. – № 3 (57). – С. 4 – 5.
10. Концепція розвитку охорони здоров'я населення України. – К., 2001. – 30 с.
11. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді (затв. наказом МОН України від 21.07.2004 р.) // Директор школи. – 2004. – № 40. – С. 23 – 29.
12. Москаленко В.Ф. Програма діяльності Кабінету Міністрів України: завдання охорони здоров'я на межі століть // Вісник соціальної гігієни та охорони здоров'я України. – 2000. – № 2. – С. 17 – 19.
13. Мурза В.П. Фізичні вправи і здоров'я. – К.: Здоров'я, 1991. – 254с.
14. Основи законодавства України про охорону здоров'я. Зб. документів "Діти, молодь і закон". Ч.1. – К., 1994. – С. 132 – 138.
15. Павлов А.М., Романенко Н.А., Хижняк Н.И. Биологическое загрязнение окружающей среды и здоровье населения. – К.: Здоров'я, 1992. – 323 с.
16. Пильненький В. Состояние проблемы определения уровня здоровья учащейся молодежи // Фізичне виховання, спорт і культура здоров’я у сучасному суспільстві: Зб. наук. пр. – Луцьк, 2002. – Т. 1. – С. 164-167.
17. Постанова Кабінету Міністрів України від 10 січня 2002 р. № 14 "Про затвердження Міжгалузевої Комплексної Програми "Здоров'я нації" на 2002 – 2011 роки. – К., 2002. – 93 с.
18. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю.Головин. 2-е изд.—Мн.: Харвест, 2003.— С.371.
19. Указ Президента України "Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності у суспільстві та утвердження здорового способу життя", № 258/2002. – К., 15 березня 2002. – 6 с.
20. Хижняк М.І., Нагорна А.М. Здоров'я людини та екологія. – К.: Здоров'я, 1995. – 232 с.
21. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии.—М.: "Современное слово", 1998.— С.362.

Башавец Н.А Молодежь в образовательных здоровьесохраняющих инновациях

В статье рассматривается проблема здоровьесбережения, как наиболее важная образовательная инновация в современных условиях постоянного ухудшения состояния здоровья молодежи. Подчеркивается, что здоровье является одной из важнейшей ценностью личности, сохранение которого необходимо формировать на уровне мировоззрения.

Bashavec N. Young people in educational zdorov’yazberigayuchikh innovations

The problem of saving the health as the most important in the contemporary conditions of constant declain of young people is examined in the article, educational

technologies. It was stressed the fact that the health is one of the most important value of person, whose state should be formed on the ideology level.

УДК 37.032.42

Башкатова І.В.,
Захарова І.О.
Сумський національний
аграрний університет

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглянуті напрями ефективного управління виховним процесом у школі шляхом упровадження ідей гуманізації, здійснення гуманізації виховного процесу з урахуванням комплексного підходу

Актуальність дослідження. Школа сьогодні є головною моральною підвалиною суспільства. Вона повинна бути спрямована у майбутнє. Від неї багато в чому залежить, яким буде наше суспільство завтра, куди воно піде, як буде жити далі. Саме тому в сучасних умовах головним завданням повинно стати втілення моральності в школу. Школа — це, передусім, виховний заклад, що сприяє духовному становленню особистості учня, створенню умов для самореалізації у різних видах творчої праці, задоволенню потреб та інтересів дітей. Це зумовлює необхідність теоретичного переосмислення філософії, мети виховання, провідних теоретико-методологічних принципів, впровадження технологій діалогічного спілкування, освоєння діагностики та критеріїв ефективності виховного процесу.

На сучасному етапі за умови складного політичного і соціально-економічного стану Української держави особливо відчутний негативний вплив на сучасну школу таких суспільних явищ, як посилення аморальності, злочинності, що призводить до знецінення освіти, падіння авторитету учителя, росту агресивності, жорстокості, нігілізму підлітків. Аналіз цих деструктивних процесів у сучасному суспільстві дозволяє зробити висновок, що є небезпека виростити бездуховне покоління, яке зневажливо ставиться до культурних та загальнолюдських цінностей, не прагне до здорового способу життя.

Тому **метою нашої статті** є ефективне управління виховним процесом у школі шляхом впровадження ідей гуманізації в процес виховання учнів.

Сучасна наукова думка розглядає чотири напрями у дослідженнях проблем виховання. Перший із них визначається як раціоналістичний. Він може мати авторитарний чи ліберальний характер, але обов'язково з наданням переваги науковій раціональності. Сутність цього напряму в абсолютизації наукових знань. Біля витоків цього напряму стояли К. Ушинський та М. Пирогов, які підкреслювали важливу роль виховання у формуванні людської

особистості. У педагогічній творчості цих та інших педагогів подальше обґрунтування знайшов принцип єдності навчання і виховання [4].

Другий напрям досліджень визначається як культуроцентричний, де культура розглядається як підґрунтя виховання й освіти. Це більш сучасний погляд на виховання, який розвивається в контексті процесів демократизації. Такий напрям не спрямований на гуманний соціум, здатний гармонізувати відносини людини і суспільства.

На особливу увагу в цьому напрямі заслуговує культуротрадицієзнавчий аспект. Традиції мають національно-культурний, високоморальний характер, і першим, хто обґрунтував концепцію світового значення національних традицій, був М.Грушевський [4].

Видатний учений В.Вернадський [3] один із перших довів, що людству необхідна розумна організація суспільства, гармонія взаємовідносин як єдиного цілого природи і суспільства. Базуючись на ідеях В. Вернадського і сучасних світових тенденціях, учені визначають ще один виховний напрям – планетарно-особистісний, в основі якого — освічена людина, озброєна науковими знаннями і найновішими культурними досягненнями людства.

На сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні відбувається становлення нової гуманістичної парадигми освіти - перехід до особистісно-орієнтованого навчання та виховання, що полягає у створенні максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості учня, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності [6].

Сучасна нетрадиційна особистісно-гуманістична парадигма виховання, розроблена А.Бойко [2], має антропоцентричний характер. Вона об'єктивно прийшла на зміну знаннєцентричної і культуроцентричної парадигмам, її системоутворюючим фактором виступає не культура, не освіта, а дитина як унікальна неповторність і найвища цінність. Для практичної реалізації особистісно-гуманістичної парадигми необхідне забезпечення суб'єкт-суб'єктних, морально-естетичних взаємин дітей і дорослих на рівні співробітництва і співтворчості.

В особистісно-гуманістичній парадигмі доводиться необхідність перенесення акцентів із потреб і запитів суспільства на інтереси і потреби людини, бо не людина існує для суспільства, а суспільство — для неї. Усвідомлення цього потребує піднесення культурного рівня, етико- естетичної, гуманістичної спрямованості школи, орієнтованої на можливості й потреби дитини.

Гуманізація освіти, за визначенням І.Біленького, – це спрямованість на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, її творчих здібностей, громадянських якостей. , Поняття "гуманізація школи" сучасні дослідники трактують по-різному: зміна змісту освіти, збільшення в ньому долі гуманітарних знань і цінностей загальнолюдської культури в цілому; демократизація педагогічного спілкування, створення в кожному навчальному закладі належного морально-педагогічного клімату. За О.Вишневським, гуманізація освіти - це відродження поваги до людини, до її духовності, до морально-етичних засад життя. Він стверджує, що "суть гуманізації — у відході

від культу сили, від зневаги до людини та в реабілітації загальнолюдських цінностей" [5].

Процеси гуманізації освіти - це процеси морально-психологічної перебудови людини, внутрішньої переорієнтації системи духовних цінностей, усвідомлення власної гідності і явності іншої людини, формування почуттів відповідальності і причетності до минулого, сучасного і майбутнього.

Вирішальним фактором впровадження принципу гуманізму в реальне життя загальноосвітньої школи є створення в ній особистісно- орієнтованого виховного середовища, яке ми визначаємо як сукупність цілеспрямовано створених соціальних і педагогічних умов, які забезпечують формування духовно збагаченої особистості з гармонійним поєднанням загальнолюдських та національних цінностей, здатної до соціального самовизначення та самореалізації.

Усе викладене дозволяє охарактеризувати гуманізацію виховання як процес формування особистісно- орієнтованого виховного середовища на засадах взаємодії всіх учасників педагогічного процесу.

У гуманістичному вихованні, у змінах ставлення до окремої людини, зміні самої людини, підвищенні її відповідальності за долю цивілізації закладено величезний стабілізуючий виховуючий потенціал.

Призначенням виховання як соціально-особистісного феномена є забезпечення взаємодії між поколіннями, сприяння становленню індивідуума суб'єктом конкретно-історичного процесу, що передбачає безболісне входження та адаптацію підростаючих поколінь до життя в певних соціально-економічних реаліях. Тому інтенсивні процеси державотворення в умовах соціальної трансформації суспільних відносин неможливі без теоретичного обґрунтування і реалізації в освітньо-виховних закладах нової та удосконалення існуючих парадигм виховання.

Своєрідним стрижнем виховного процесу, що підпорядковує його цілеспрямованість і цільність, є гуманізація відносин.

Гуманізація відносин — це той "логічний центр" загальної системи педагогічної науки, якою може бути сконструйовано вирішення проблем формування особистості, її духовного світу, регуляції поведінки людей, ефективна система виховання.

В умовах переходу до ринку, розвитку підприємливості гуманні відносини є механізмом гармонізації особистих і суспільних інтересів, інтересів різноманітних з матеріальної забезпеченості різних верств населення.

Вирішення завдань стабілізації гуманних відносин — глибинний смисл виховання, бо, не виховуючи гуманність, неможливо забезпечити особистісні основи людської життєдіяльності.

Разом з тим аналіз шкільної практики виховання переконує, що розбіжності діяльності та відносин педагогами досить часто не враховуються, внаслідок чого у вихованні припускаються похибки та помилки, які негативно відбиваються на моральному розвитку особистості. Через те поширена думка про те, що особистість формується у діяльності, що нею (діяльністю) визначається весь комплекс морально-вольових якостей особистості, потребує уточнення.

Досвід суспільного виховання в нашій країні, практика шкільного виховання зокрема, однозначно свідчать про те, що діяльність, навіть така, як праця, може відбуватися як нейтральний процес, може не бути фактором виховання особистості й не забезпечити формування суспільно значущих ціннісних якостей. І це зрозуміло, бо діяльність є лише загальною передумовою для процесу виховання, умовою виховання.

Як свідчать дослідження, участь школярів у різноманітних видах діяльності, що організовуються в школі, часто не приводить до формування у них позитивних якостей. Так, наприклад, у шкільних лідерів у процесі перевірених практикою видів діяльності (суспільна робота, організаторська діяльність, допомога у навчанні тощо) досить часто формується зверхнє ставлення до людей, зарозумілість, егоїзм та ін. Залучення школярів до різних трудових справ часто не впливає позитивно на формування у них такої моральної якості, як працьовитість [6].

Отже, діяльність сама по собі не є творцем позитивних якостей та властивостей особистості. Це свідчить про те, що між діяльністю та формуванням моральних якостей особистості нема прямого зв'язку. Справа тут не тільки в певних видах діяльності (наприклад, засвоєння знань в процесі навчальної діяльності, створення якогось предмета в процесі трудової діяльності тощо), скільки в тих взаєминах, які виникають у школярів в процесі навчальної та трудової діяльності.

Аналіз зазначеного вище дозволяє зробити висновок: безпосереднім фактором, що формує певні моральні якості особистості, зокрема й гуманістичні, є відносини, в системі яких людина здійснює свою основну суспільну функцію. Для формування особистості, зорієнтованої на гуманістичні цінності, на ставлення до людини як до цінності, необхідна педагогічно доцільна, сконструйована на підставі нових виховних технологій, гуманізована система відносин. Головне, що повинно бути їй властиве, це — особистісний підхід до виховання, суб'єкт-суб'єктна основа, прийняття іншого як особистості, діалог у відносинах, створення умов для самоактуалізації та творчого саморозвитку особистості.

Ідея гуманізації виховного процесу в практичній технології здійснюється через комплексний підхід. Комплексність означає єдність цілей, завдань, змісту, методів і форм виховної дії і взаємодії. Гостра необхідність в такому підході виникла у зв'язку з тим, що і в теорії виховання, і в практиці виховної роботи школи процес виховання в останні десятиліття фактично розглядався як сума окремих процесів, що входять в його структуру. Вважалося, що ці процеси можна організувати і удосконалювати як самостійні. Крім того, наголос робився на формуванні не цілісної особистості, а окремих її якостей. Порушувався принцип гармонійного розвитку особистості.

Сучасні технології виховання, пов`язані з урахуванням комплексного підходу, виконують обов'язкові вимоги:

1. Впливають на на свідомість, відчуття і поведінку вихованців.

2. Позитивний результат досягається при органічному злитті виховання (зовнішньої педагогічної дії) і самовиховання особистості.

3. Єдність і координація зусиль усіх соціальних інститутів і об'єднань, що мають відношення до виховання, перш за все засобів масової інформації, літератури, мистецтва, сім'ї, школи, органів правопорядку, колективів і груп - неодмінна умова комплексного підходу.

4. Задані якості особистості формуються через систему конкретних виховних справ. Ці справи повинні мати підкреслено комплексний характер, що потребує одночасного здійснення завдань розумового, фізичного, етичного, естетичного і трудового виховання. Значні недоліки виховання у минулому якраз і були наслідком ізольованого вирішення завдань: етичне виховання недостатньо здійснювалося в трудовому і естетичному, розумове - у фізичному і етичному, трудове - в розумовому і так далі.

5. Комплексний підхід припускає системний підхід до процесу виховання і управління ним. Управління може бути успішним лише тоді, коли будуть враховані зовнішні і внутрішні чинники, що діють у вихованні та взаємозв'язки між ними [6].

До головних чинників належать: а) спосіб життя школяра, який може сприяти розвитку заданих якостей або (за певних умов) протидіяти йому; б) умови життя, які сприяють становленню певного способу життя в рамках різних регіонів (традиції, уподобання, звичаї найближчого оточення школи, національні особливості, особливості природного середовища); в) засоби масової інформації і пропаганди; г) рівень розвитку і умови життя колективу, що безпосередньо впливають на особистість школяра (виховні системи, що склалися в нім, громадська думка, ціннісні орієнтації, етичні норми, психологічний клімат); д) норми взаємин, що склалися в первинних колективах, положення школяра в системі колективних стосунків; є) індивідуальні і особистісні якості вихованця.

Практична реалізація принципів гуманізації виховання означає посилення у всіх без винятку закладах системи освіти особистісного фактору, більш повне врахування індивідуальних особливостей школярів, реалізацію творчого потенціалу вчителів.

Так, О. Вишневський називає кілька особливо важливих сфер, які можуть сприяти формуванню гуманізму в дітях: історія минулого нашого народу, оскільки історичне забуття означає втрату зв'язку поколінь; культ сім'ї і рідного дому, адже діалог поколінь - одне із потужних джерел духовності; література, вид мистецтва, який має доступ до глибин духовно-емоційного життя дитини; рідна мова, через яку найперше повинно здійснюватись сприймання духовних цінностей; народознавство - предмет про духовне коріння людини, її витоки; дисципліни естетичного циклу - вони стосуються сфери емоційного сприймання світу; природознавство, бо природа - "мати", яка погребує любові, добра, милосердя; живі стосунки учнів з учителями, з керівниками школи, з товаришами [5].

При комплексному підході до формування цілісної особистості має бути врахована сукупність всіх цих умов. Сприятливі для особистості і суспільства зміни в результатах виховання досягаються не тільки завдяки прямій дії на ту або іншу сферу психіки особистості, що формується, але і при зміні зовнішніх

умов, які перешкоджають розвитку небажаних відхилень від норми і зводять до мінімуму негативні впливи.

Важлива умова комплексного підходу, - єдність цілей, змісту, форм і методів виховання.

Однією з найвідоміших зарубіжних гуманістичних педагогічних систем, є виховна система С. Френе - французького педагога XX століття, яка характеризується глибокою увагою до психології дитини, оригінальним вирішенням проблем організації шкільного життя, інтенсивними пошуками нових методів виховної діяльності школи. Педагогічна система С.Френе має такі ознаки особистісно зорієнтованого навчання і виховання:

- у центрі навчально-виховного процесу - дитина, а визначальний фактор формування особистості - її життєвий досвід;
- побудова виховного процесу за результатами наукового вивчення особистості учнів;
- широке запровадження нових оригінальних матеріальних засобів навчання та виховання;
- індивідуалізація та диференціація процесу навчання і виховання особистості дитини, здійснення його у індивідуальному режимі учнів;
- гуманізація форм контролю знань, оцінювання не тільки формального результату, але й зусиль, затрачених на виконання роботи;
- пріоритетність морального виховання особистості.

Гуманістичну спрямованість має також педагогічна система виховання М.Монтессорі. Аналіз її праць дозволяє визначити три провідні положення, які характеризують сутність педагогічної теорії М. Монтессорі:

1. Виховання повинно бути вільним.
2. Виховання повинно бути індивідуальним;
3. Виховання повинно спиратися на дані спостережень за дитиною.

При визначенні рівня зрілості гуманістичної виховної системи, на наш погляд, необхідно враховувати такі критерії оцінки результативності.

1. Упорядкованість діяльності школи : відповідність змісту, обсягу і характеру виховної роботи можливостям та умовам школи; скоординованість усіх шкільних виховних заходів; їх педагогічна доцільність, необхідність і достатність; узгодженість планів; чіткий ритм і чітка організація шкільного життя.
2. Інтегрованість виховних впливів у школі, концентрація педагогічних зусиль, системні організаційні форми (клуби, інформаційно- консультативні центри, ключові справи школи, цільові творчі програми).
3. Адекватність системи поставленим цілям, реалізація педагогічної концепції. Спільність основних цінностей.
4. Загальний психологічний клімат школи, стиль відносин у ній, соціальна захищеність дитини, внутрішній комфорт, емоційна насиченість життя колективу.
5. Соціальна орієнтація особистості, орієнтованість її на головні загальнолюдські цінності.
6. Розвинута самосвідомість, тобто сукупність уявлень про себе, на основі яких людина будує свою поведінку і взаємини з іншими

людьми. Планування правильної життєвої стратегії.
7. Соціальна відповідальність як логічний наслідок виховання громадської активності.
8. Гуманізм, людяність, милосердя. Реалізація захисної функції особистості.
9. Здатність до творчості — важливі якості сучасної людини, суспільна потреба.
10. Інтелігентність, високий рівень загальної культури. Традиції, які становлять духовну цінність школи.

Необхідність мати власну виховну систему в кожній школі сприймається сьогодні як актуальна науково-практична проблема. В Державній національній програмі "Освіта" її створення розглядається як один з "основних шляхів реформування виховання".

Висновки. Отже, проведене дослідження підтверджує висновки , що виховна система — це цілісний організм, який виникає в процесі інтеграції основних компонентів виховання (мета, суб'єкти виховання, їх діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє в кінцевому рахунку духовному розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, за визначенням К. Ушинського, "духу школи". Виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і погреби конкретних дітей і дорослих, тому вона не може бути ідентичною у різних регіонах, навіть у двох сусідніх ліцеях чи гімназіях. Становлення і розвиток виховної системи відбувається не стихійно, а шляхом педагогічного керування цим процесом, який передбачає самоврядування і саморегуляцію.

На наш погляд, конструктивним є розуміння виховання як процесу розвитку дитини — суб'єкта культури і власної життєтворчості, передання їй творчих і соціокультурних цінностей у ході особистісної взаємодії та діалогічного спілкування педагога та учня. Благородні цілі духовного становлення особистості будуть досягнуті за умови цілісного підходу до навчально-виховного процесу, подолання рудиментів функціонального вирішення складних виховних проблем.

Перспективи дослідження. Аналіз джерельної бази , практичний досвід вивчення означеної проблеми дозволяють виокремити ті технології виховання, які зможуть забезпечити підготовку учнів до життя у динамічному суспільстві з новим соціально-економічним устроєм. Потребують вивчення, цілі, принципи, зміст виховання, механізми формування особистості. Усе це сприятиме подоланню кризових явищ у суспільстві: соціальних катаклізмів, міжнаціональних та релігійних конфліктів, духовної деградації, зростання злочинності тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації. - К: ІЗМН, 1996.- 254 с.
2. Бойко А. Парадигмальні напрями виховання: варіанти вибору //Рідна школа. −2001. − №3. − С.8-12.
3. Вернадский В. Несколько слов о ноосфере // Научная мысль как планетарное явление. — М.: Педагогіка, 1991.—С.24-36.
4. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-

рейтинговою системою навчання для студентів магістратури.-К.: Центр навчальної літератури, 2006.-384 с.
5. Вишневський О. Гуманізація шкільного життя // Радянська школа.-1990.-№1.-С.146-152.
6. Гнатюк В. Зміст і форми національного виховання учнів //Рідна школа. -1999. -№9. -С.20-28.
7. Оржехівська В. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі // Педагогіка і психологія.-1996.-№4.-С.25-31.

Башкатова И.В., Захарова И.О. Гуманизация образования как средство создания личностно ориентированной среды

В статье рассмотрены направления эффективного управления воспитательным процессом в школе путем внедрения идей гуманизации, осуществления гуманизации воспитательного процесса через комплексный подход.

Bashkatova I., Zaxarova I. Humanizing of education as mean of creation of the personality oriented environment

In the article considered direction of effective management a educate process at school by introduction of ideas of humanizing, realization of humanizing of an educate process through complex approach.

УДК: 371.032 – 053.67

Безкоровайна О.В.
Рівненського державного
гуманітарного університету

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТІСНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ В РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті розглядається органічний зв'язок та єдність психолого-педагогічних умов у вихованні в ранньому юнацькому віці особистісного самоствердження, подаються ефективні форми та методи науково-дослідницької роботи з молоддю в умовах особистісно зорієнтованих виховних технологій експериментальних навчальних закладів.

Реформування національної системи освіти **актуалізує проблему** виховання в молоді культури особистісного самоствердження, яке залежить від її самоповаги, від бажання і волі упредметнювати власні сутнісні сили, свідомо й активно впливати на формування умов своєї життєдіяльності та саморозвитку.

У відкритому нестабільному світі людська індивідуальність виступає засадою суспільних зв'язків між людьми. Складність і багатоманітність

завдань, що постають перед соціумом, вимагають індивідуальної ініціативи, активного ставлення особистості до дійсності, поєднання уміння сучасної людини користуватися головним надбанням демократичного суспільства – свободою та бути вимогливим до себе. Тому самоствердження особистості є не тільки запорукою реалізації власного „Я", а й умовою розвитку суспільства як цілісної системи.

Мета нашого дослідження полягає у розв'язанні проблеми створення психолого-педагогічних умов для самостійної реалізації учнем своїх потенційних задатків, природних можливостей.

У розкритті досліджуваної проблеми ми зверталися до праць науковців у галузі філософії, вивчення питань ставлення людини до навколишнього світу (В. Абрамов, Є.Андрос, М.Булатов, В.Загороднюк, І. Зязюн, В.Кремень, В.І.Луговий, В.С. Лутай, М.К.Мамардашвілі, В.Табачковський, Н.Хамітов, Г.Шалашенко, О. Ярош та ін.).

Своєрідним орієнтиром у дослідженні цієї проблеми, предметом спеціального аналізу є роботи Ш.О.Амонашвілі, Я.А. Коменського, А.С. Макаренка, Г.С. Сковороди, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського, С.Т. Шацького та ін. За основу дослідження були використані положення з теорії педагогів, представників вільного виховання К.М. Вентцеля, Д. Дьюї, Я. Корчака, М.Монтеня, М. Монтессорі, О.Нейла, Ж. Ж.Руссо, С.Френе, Р. Штейнера.

Дослідження проблеми виховання культури особистісного самоствердження здійснювалося на основі концептуальних положень сучасної теорії виховання (А.Алексюк, Ю.Бабанський, І.Бех, О.Бондаревська, В.Вернадський, В.Демиденко, Т.Дем'янюк, І.Зязюн, О.Кононко, О.Корсаков, О.Сухомлинська, С.Подмазін, І.Погоріла, Т.Поніманська, О.Савченко, Г.Селевко, Ю.Сокольніков).

Важливою складовою досліджуваної проблеми був розгляд дитини як суб'єкта життєдіяльності в соціокультурному і соціоприродному середовищах у працях К.Абульханової-Славської, Б.Ананьєва, Г.Балла, І.Беха, Л.Божович, М.Боришевського, П.Блонського, І.Кона, Г.Костюка, А.Маслоу, К.Роджерса.

В основу побудови конструювання концепції виховання культури особистісного самоствердження покладено єдність складових категоріальних компонентів системи "індивід-індивідуальність-суб'єкт-особистість", теоретико-методологічні підходи, серед яких гуманістичний, особистісний, системно-культурний, діяльнісний, аксіологічний, синергетичний, які в сукупності передбачають створення цілісного виховного процесу, що відповідає сучасним соціально-світоглядним реаліям і психолого-педагогічним вимогам.

Проблема виховання особистісного самоствердження в кожного покоління є центральною темою і предметом осмислення, вивчення та експериментування. Особливу значущість самоствердження набуває зараз, у період глибоких соціальних змін і перетворень в українському демократичному суспільстві, коли спостерігається втрата людиною почуття стабільності, віри у власні сили, дезорієнтація. Найбільші психологічні труднощі в сучасній соціальній ситуації переживають старшокласники, які перебувають на порозі

життєвого самовизначення, пошуку сфер свого утвердження й затребуваності суспільством. Відсутність орієнтирів робить процес їх самоствердження стихійним, неорганізованим, непродуманим, що стає проблемою для самих старших школярів і суспільства загалом.

Наша концепція базується на ідеї про те, що будь-яка інноватика повинна підкріплюватися не тільки якомога сильнішою зовнішньою мотивацією й стимулами до змін у своєму житті, а й реальними результатами, які детермінуються потребами самоствердження в процесі діяльності, що є сутністю людського буття.

В умовах модернізації системи освіти визначено нові стратегічні цілі й тенденції прискореного, випереджального розвитку освіти і науки, оновлення змісту навчання і виховання. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті її головною метою визнано створення умов для особистісного розвитку, самоствердження і творчої самореалізації кожного громадянина України; формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації як конкурентоспроможної і процвітаючої держави [4,с.233].

Однією з істотних особливостей навчально-виховного процесу є його інноваційно-творча функція, яка лежить в основі сучасної освітянської парадигми. Сучасний рівень усвідомлення проблем школи й учня постійно вимагає нових підходів до розуміння сутності особистості, психолого-педагогічних умов її становлення. Слід розвивати в дитини прагнення й потребу усвідомити свою особистісну сутність, своє місце і призначення у виховному середовищі школи. Учень сьогодні повинен мати право і бути здатним на власну думку і творчу діяльність. Для підвищення рівня особистісного самоствердження школяра слід створити певні для цього психолого-педагогічні умови:

а) орієнтація старшокласників на своє утвердження, яка проявляє себе у виборі ними, у відповідності до мотивів, спрямованості діяльності та свідомості при реалізації сутнісних сил у різних сферах, їх специфічному співвідношенні в рівні і позиції самоствердження;

б) наявність простору вибору для утвердження старших школярів та їх людської затребуваності суспільством (сфер, засобів);

в) спеціальна діяльність учителів, шкільних психологів з орієнтації старших школярів на позицію самоствердження, яка передбачає створення особистісно стверджуючих ситуацій для переходу старшокласників із зовнішніх на збагачені і внутрішні позиції самоствердження.

Умови взаємопов’язані і взаємозалежні, їх поєднання забезпечує ефективність самоствердження старших школярів як діяльності, предметом якої є позиція самоствердження. Позиція самоствердження, специфічне свідоме ставлення людини до предметного світу і свого місця в ньому, до людей і свого місця серед них, до себе і свого індивідуального прояву, будучи атрибутом особистості, передбачає сходження людини від індивіда до особистості, розвиток особистісних властивостей індивіда.

Під особистісними властивостями індивіда в самоствердженні розуміються ті прояви людини, які реалізують феномен „бути особистістю”, що має на увазі таке:

- вибірковість щодо виборів сфер і засобів самоствердження;
- критичність щодо норм, цінностей і очікувань суспільства, співвідношення їх зі своїми можливостями і потребами;
- відповідальність щодо рішень, які приймаються, і за свій вибір;
- автономність і стійкість внутрішнього світу як прояв позиції самоствердження.

Процес сходження від індивіда до особистості в самоствердженні потребує постійного супроводження, допомоги, орієнтування.

Методологічно дослідницька проблема розуміється нами як визначення й утвердження учнем власної життєвої позиції, що ґрунтується на безумовному прийнятті унікальності кожної людини як найвищої цінності з огляду на те, що й сам учень повинен бути такою цінністю через забезпечення моделі суб’єкт-суб’єктивної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

На нашу думку, виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці в загальноосвітніх навчальних закладах має бути цілісною педагогічною системою, структура якої визначає зміст, види і форми особистісно зорієнтованих виховних технологій, які спрямовані на формування власної внутрішньої психологічної позиції зростаючої особистості, її життєвого самовизначення і самовиховання, розвиток стійкої позитивної морально-вольової мотивації в умовах соціально-цінної діяльності.

Термін „технологія” – це “сума науково обґрунтованих прийомів виховного впливу на людину або групу людей”. З наукових позицій технологією треба називати такий проект педагогічного процесу, який описує його від виховних завдань до перевірки (оцінки) результатів, і так, що його може використовувати будь-який спеціаліст-педагог. У цьому розумінні можна сказати, що технологія виховання, як і методика виховної роботи, є зв’язуючою ланкою між теорією педагогіки, педагогічних систем і педагогічною практикою, виховною роботою вчителя, його мистецтвом. Її призначення – дати вчителю конкретні знання і вміння, які потрібні для успішної виховної роботи з класом, продуктивної взаємодії з батьками, вчителями, усіма причетними до виховання школярів[3, с.7-8].

Саме особистісно орієнтовані виховні технології, в основі яких лежать провідні ідеї гуманізації освіти, забезпечують суб’єкт-суб’єктну співпрацю всіх учасників навчально-виховного процесу, “знаходження, підтримку, розвиток … у людині … механізмів самореалізації: саморозвитку, адаптації, самоствердження, саморегуляції, самозахисту, самовиховання…, необхідних для становлення самобутнього образу й діалогічного, безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією” [1,с.42]. Особистісно орієнтовані виховні технології дозволяють усвідомити школяреві діапазон своїх особистісних потреб і можливостей, виявити й розкрити своє „Я”, виробляти вміння самостійно діяти, прагнути творчості, духовного розвитку особистісного потенціалу та самовдосконалення, надають максимальної свободи вибору, збереження та укріплення стану здоров’я, почуття власної гідності тощо.

На думку І.Д.Беха: “Особистісно орієнтовані технології створюють, *по-перше*, простір для прояву особистих проблем вихованців, із сукупності яких складається їхнє власне життя і без яких вони не уявляють себе особистостями. *По-друге*, у такому виховному середовищі особистості проблеми вихованців вирішуються психологічно найоптимальнішим для них чином. Це означає, що дитина не зазнає таких дій педагога, за яких буде принижена її гідність. Навпаки, будь-яка життєва колізія завжди слугуватиме приводом для утвердження гідності дитини” [2, с.203].

Ураховуючи наведені вище положення, визначимо сили, які, на нашу думку, зумовлюють успішне протікання процесу виховання особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці. Насамперед цей процес повинен здійснюватися в *змістовому, ціле-мотиваційному*, *технологічному* стосунках, щоб стати однією із найважливіших його цінностей:

1. *Мотивація* як життєво важливий, ціннісно значущий процес, який передбачає усвідомлення учнями потреби в особистісному самоствердженні. Провідна роль при цьому відводиться мотивам, які забезпечують не пристосування до середовища, а зростання конструктивного начала людського “Я“, коли особистість набуває більшої впевненості у собі, усвідомлює відповідальність за власну поведінку, відчуває спонтанність і радість вільного життя.

2.Самоаналіз та самооцінка своїх потреб, якостей, інтелектуально-моральної свободи вибору поведінки, здатності відстоювати свої переконання. Потреба у самоствердженні є однією з важливих складових самоактивності людини і детермінантою її поведінки. Самоствердження людини означає визначення самоцінності її власної структури сутнісних сил, усвідомлення наявності і необхідності прояву внутрішньої активності, свободи.

Виховний підхід до зростаючої людини як до “найдорогоціннішої і найвеличнішої цінності на землі” в педагогіці, усій системі освіти робить акцент на реалізацію потенційних можливостей людини, на розвиток самоцінності особистості в суспільстві.

3. *Побудова авторської програми саморозвитку та її самоконтроль* для того, щоб виробити свій власний індивідуальний стиль життя, збудити внутрішню потребу до постійного самовдосконалення.

4. *Практична реалізація* індивідуальної програми, активне залучення до самостійної соціально-ціннісної діяльності, яка включає відповідний досвід успіху, досягнень.

На наш погляд, потреба в самоствердженні – це особлива потреба людини, реалізація якої викликає інтеграцію сутнісних сил людини, що суб’єктивно переживається як стан внутрішньої напруги, який виникає внаслідок відображення в свідомості спонукання („хочу”) реалізувати власні можливості („можу”) у відповідності до значущості в очах суспільства обраної сфери самоствердження („треба”), яке спонукає соціальну активність особистості. Суперечність у трикутнику треба-хочу-можу є основною суперечністю потреби в особистісному самоствердженні. Незадоволення цієї потреби завдає людині страждання, яке може переживатися по-різному: як

утрата самоцінності, невпевненість у собі, утрата статусу і престижу в суспільстві і т.д.

Сучасні загальноосвітні навчальні заклади мають забезпечити дитині сприятливі умови для задоволення її власних інтересів і потреб у самопізнанні та самореалізації, у формуванні позитивних особистісних якостей й високого рівня культури особистісного самоствердження.

З цією метою нами розроблена методика дослідження, яка впроваджується на базі ЗОШ №№ 4, 9, 11, 13, 16, 18, 23, 27, НВК „Престиж", РУГ, „Центр Надії" м. Рівне. Науково-дослідницька робота в цих експериментальних навчальних закладах реалізовується в рамках загальної науково-методичної проблемної теми міста "Створення умов для розвитку і самореалізації особистості як громадянина України шляхом вироблення інноваційних підходів в управлінні освітою та здійсненні навчально-виховного процесу" впродовж 2006-2010 рр.

Реалізуючи науково-методичні проблемні теми: „Створення виховного середовища школи як засобу розвитку учня" – заступники директорів з виховної роботи; „Самоформування, самовдосконалення, самовизначення особистості в колективі" – класні керівники; „Упровадження інноваційних технологій у практику роботи органів учнівського самоврядування шкіл міста" – педагоги-організатори; „Розвиток духовного потенціалу дитини» учителі християнської етики, рівненські освітяни виходять на нові рубежі у пошуках ефективних технологій виховання і місця в них педагога.

Результатом роботи методичних об'єднань педагогів-вихователів міста є те, що в школах створюються шкільні програми розвитку виховання на основі загальноміської цільової програми розвитку виховання, школи впроваджують в практику роботи нові виховні технології. Про це свідчить участь і перемога педагогів – вихователів у чотирьох обласних ярмарках педагогічних ідей. Зростає педагогічна майстерність класних керівників, активізувалась робота класних керівників зі створення авторських програм виховання, упровадженню інтерактивних методик виховання.

Успішна реалізація будь-якої програми вимагає врахування усіх напрямків виховання, визначених нормативними документами МОН України, застосування педагогами, вихованців нестандартних, цікавих методів, форм роботи як на загальношкільному рівні, так і на рівні кожного класу. Під час проведення класних заходів використовуються різноманітні методи, зокрема *„діалог Сократа",* у рамках якого учні самостійно формують проблеми суспільного життя та пропонують шляхи їх розв'язання; *„мозковий штурм"* – пошук рішення, що здійснюється шляхом вільного вираження поглядів усіх учасників на проблему; „*коло ідей",* коли представники груп висловлюють власну точку зору, позицію, ідею, залучаючи до дискусії кожного учня*;"броунівський рух",* який дозволяє кожному вихованцю виступити у ролі вихователя, передаючи свої знання, переконання однокласникам. На загальношкільному рівні використовуються технології *дебатів*, *психологічні тренінги креативності,* які розвивають навички спілкування і самопізнання в груповій взаємодії*,* створення *проектів: (творчих* – стінна газета, твір, відеофільм, драматизація тощо; *пригодницьких та ігрових* – опрацювання

учасниками проекту ролей, зумовлених характером та змістом проекту (історичні особи, вигадані герої, які імітують офіційні та ділові відносини); *практично-організаційних* –спрямованих на вироблення конкретної програми дій, методичних рекомендацій.

Проведене нами дослідження дозволяє зробити такий . Основні завдання, які стоять перед педагогами, такі:

- концентрація зусиль заступників директорів з виховної роботи, класних керівників, педагогів-організаторів на трансформацію педагогічної науки та передового педагогічного досвіду у шкільну практику;
- вивчення ППД України з проблеми творчої самореалізації особистості, створення творчого виховного середовища в школі;
- розроблення методичних рекомендацій і посібників школам з науково-методичної проблемної теми;
- проведення науково-практичних конференцій, семінарів з метою демонстрації дослідницьких напрацювань, визначення основних стратегій, моделей самореалізації особистості в сучасних умовах.

Таким чином, процес виховання особистісного самоствердження потребує **подальшого** пошуку і впровадження ефективних експериментальних технологій у нових соціально-економічних умовах з метою практичного забезпечення всебічного розвитку особистості раннього юнацького віку, здатної до самоосвіти з урахуванням задатків, здібностей і нахилів учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алєксєєва Т. Твори себе (реалізація самопізнання-самоствердження в сучасній школі) // Урок української літератури. – 2004. -- №10. – С.42-43.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003.
3. Воронов В.В.Технология воспитания: Пособие для преподователей вузов, студентов и учителей. – М.: Школьная Пресса, 2003.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Вища освіта в Україні: Нормативно-правове регулювання / За заг. ред. А.П.Зайця, В.С.Журавського. – К.: Форум, 2003.

Безкоровайная О.В. Современные инновационные подходы к проблеме воспитания культуры личного самоутверждения в раннем юношеском возрасте.

В статье рассматривается органическая связь и единство психолого-педагогических условий в воспитании в раннем юношеском возрасте личностного самоутверждения, подаются эффективные формы и методы научно-исследовательской работы с молодежью в условиях личностно-ориентированных воспитательных технологий экспери-ментальных учебных заведений.

Bezkorovaina. O. Modern innovation approach to the problem of cultural education of personal self-assertion in the upbringing of teen-agers.

The article reveals organic connection and unity of personal selfassertion in phychological and pedagogical conditions in the upbringing of early juvenile age. The author stresses effective forms and methods of research work with the youth by means of personal oriented technologies at experimental educational establishments.

УДК 378. 937: 371. 3

Бродська Л.В.
Запорізький
національний університет

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття розглядає можливості доцільного втілення в педагогічну практику сучасних методів навчання в їх тісному зв'язку. Наявність міжособистісної взаємодії між викладачами та студентами є першим дієвим фактором, який забезпечує ефективність означених методів.

Актальність проблеми, яка розглядається у статті, зумовлена тим, що освітянський процес в Україні сьогодні знаходиться у стані перетворень і пошуків. Відповідальність вищіх навчальних закладів за рівень фахової підготовки та соціокультурної компетенції майбутніх учителів будь-якої спеціалізації зростає, з урахуванням необхідності забезпечення стабільності наявного і дещо підвищення майбутнього у студентів різних форм навчання.

Аналізуючи сучасну педагогічну практику, В.І.Загвязинський вважає, що вона ґрунтується на чотирьох ведучих підходах: соціально- орієнтованому, заснованому на пріоритеті соціальних вимог до людини; змістовно-орієнтованому, що припускає визнання вирішальної ролі за змістом освіти; процесуально- орієнтованому, при якому в якості детермінанти розглядається процес педагогічної діяльності і, нарешті, особистісно- зорієнтованому. Останній, на думку автора, виступає як «пріоритетний», що припускає «гармонічне сполучення всіх підходів», тому що особистісну орієнтацію «неможливо реалізувати без культурологічного змісту і без ефективних технологій, без розв'язання протиріччя між соціалізацією й індивідуально-культурною ідентифікацією, усвідомленням себе суб'єктом певної культури» [1, с. 10].

Сутність навчально-виховного процесу з позицій особистісно зорієнтованого підходу, на думку дослідників (І.Д.Бех, О.В.Бондаревська, С.І.Подмазін, С.В.Савченко, В.В.Сєріков, І.С.Якіманська та інш.), полягає в створенні умов для освіти і самоосвіти особистості, розкриті і максимальному розвитку всіх її сутнісних сил, здібностей і інтересів, створенні умов для самореалізації особистості в умовах певного соціуму і культури [2; 3;4; 5; 6; 7].

Особистісно-зорієнтований підхід як провідна ідея гуманістичної

парадигми сучасної освіти знайшов відображення у визнанні особистості студента як суб'єкта пізнавальної і предметної діяльності, головною фігурою освітнього процесу, спрямованого на розвиток його індивідуальності, створення умов самовираження і саморозвитку. Технологічний компонент реалізації програми професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до виховної роботи передбачає висвітлення проектуючого, гностичного, процесуально-діяльнісного, комунікативного компонентів кожної складової системи професійної підготовки студентів, тобто визначення засобів реалізації програми, характеру взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Метою даної статті є показати, як саме методи проблемного, інтерактивного навчання та проблемний метод, в основі яких покладено розуміння освітнього процесу, як взаємодії викладача й студентів ефективно використовуються для управління ходом становлення готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Сутність проблемних методів навчання полягає в пошуковій діяльності студентів, яка починається з постановки питань, розв'язання проблем і проблемних завдань як певних суперечностей, у проблемному викладі і поясненні інформації, у різноманітній самостійній роботі студентів. Для активізації інтелектуальної активності, самостійної розумової діяльності студентів пропонуємо спиратися на виділені О.М. Матюшиним умови їхнього використання:

- проблемне завдання повинно враховувати реальний рівень знань студентів, відповідати їх інтелектуальним можливостям;
- теоретичне або практичне завдання студентам (нове знання або способи дій) повинно містити невідому складову, викликати потребу її винайти;
- завдання (навчальні, практичні завдання, питання)
- стає проблемним, якщо воно збігається з питаннями, що виникають у студентів під час ознайомленням з умовами завдання;
- проблемна ситуація досягає планованого ефекту якщо студенти пояснюють відомі факти, застосовуючи теорію на практиці або відчувають потребу в одержанні нових знань, коли виникає інтерес як діючий мотив навчальної діяльності;
- у ситуації, коли студенти не можуть вирішити проблемну ситуацію, викладач повинен зазначити причини невиконання завдання і пояснити необхідний матеріал [8].

Важливу роль у проведенні позааудиторної виховної роботи відіграють методи інтерактивного навчання, в основі яких – розуміння навчання як взаємодії викладача й студентів. Стимулювання пізнавальної активності відбувається в процесі обговорення окремих питань і проблем навчального матеріалу, коли викладач на рівних із студентами бере участь у спільній продуктивній освітній діяльності. Інтерактивні методи виступають ведучими в проведенні навчальних дискусій, «круглого столу», ділових і рольових ігор та інше. обговорення теоретичних питань навчальної програми. Принципова відзнака дискусії полягає в зіткненні різних позицій, думок її учасників. Саме таке зіткнення різних точок зору породжує нові думки, неординарні рішення,

тим самим, стимулюючи розумову активність, свідоме засвоєння навчального матеріалу. Навчальний вплив дискусії полягає в тому, що вона створює оптимальні умови для запобігання можливих помилкових тлумачень психолого-педагогічних понять, підвищення активності студентів і глибокого засвоєння ними досліджуваного матеріалу. Ефект дискусії полягає в мобілізації зусиль студентів в оволодінні ними прийомами аргументації, наукового доведення. Виховний результат участі в дискусіях виявляється у формуванні прагнення до активного висловлювання власної думки, стійкості та переконаності в її відстоюванні, вміння критично підходити до чужих і власних суджень. Правильно організована дискусія допомагає викладачеві діагностувати стан культурного світогляду, загальний розвиток студентів, їх здатність інтелектуально й емоційно впливати на співрозмовників, їх комунікативні уміння. Як свідчать результати експерименту дискусія як метод навчання дозволяє підвищити інтенсивність й ефективність колективного прийняття педагогічного рішення, спільного пошуку істини, сприяє розумінню студентами сутності і значення теорії виховання в професійній діяльності та власному житті.

Близький до методу дискусії є метод круглого столу, що прийшов у педагогіку з області науки і політики. Даний метод дозволяє підвищити ефективність засвоєння студентами теоретичних знань з проблеми шляхом її розгляду з різних наукових позицій, дисциплін (педагогіки і соціології, психології і права й ін.). Метод круглого столу використовувався нами і в інших формах навчання, наприклад: навчально-методична конференція студентів філологів, істориків, педагогів, психологів, соціологів по проблемі «Моральність, свобода вибору і завдання виховання підростаючого покоління”

Метод «мозкової атаки» у практиці вузівського викладання прийшов із менеджменту. Його сутність полягає в колективному пошуку ефективних засобів розв’язання творчих завдань, варіантів вирішення складної проблеми шляхом висловлення випадкових ідей, здогадів, асоціацій із їх наступним аналізом і оцінкою доцільності використання. Це метод групового навчання і стимулювання пізнавальної активності, заснований на процесі спільного вирішення проблем в ході спеціально організованої дискусії, має на меті переконати студентів у важкості вирішення якоїсь проблеми.

Метод ділової (рольової) гри також прийшов у педагогічну практику з практичної сфери управління як «метод імітації (наслідування, зображення, відбитка) прийняття управлінських рішень у різних ситуаціях шляхом гри (програвання, розігрування) за заданими або виробленими самими учасниками гри правилами. Під діловою грою ми розуміємо особливу форму сумісної діяльності викладача і студентів в умовних обставинах, спрямовану на відтворення змісту і умов професійної діяльності майбутніх вчителів. У діловій грі відтворюється предметний і соціально-психологічний зміст професійної діяльності, імітується поведінка учасників гри за певними правилами, які віддзеркалюють умови і динаміку реальної професійної обстановки.

Ділова гра – процес напрацювання і прийняття рішення для конкретної ситуації в умовах поетапного, багатокрокового уточнення необхідних факторів, аналізу інформації, яка додатково надходить і напрацьовується у ході гри.

Однією із цілей гри є розвиток здібностей, відпрацювання навичок розв'язання конкретних типових ситуацій. Типовість ситуації є характерною ознакою ділової ігри, завдання і процедури, що складають її сутність, повинні регулярно повторюватися у певній комбінації. Іншою характеристикою є наявність конфліктних ситуацій і резервів для їх усунення - відсутність конфліктності виключає саму постановку проблеми, а відсутність резервів не дозволяє достатньо ефективно розв'язати ту чи іншу ситуацію. Переваги ігрової імітації перед реальним експериментом такі: наочність наслідків рішень що приймаються; фактор часу (гра дозволяє жити "швидко"); можливість повторення власного досвіду - чим складніше завдання, тим важливіше перевірити якомога більше підходів до його вирішення. І, останнє, використання ділових ігор сприяє розвитку творчого мислення студентів. У діловій грі можуть приймати участь декілька чоловік, її результат – колективне вирішення проблеми. Під час колективного вирішення проблеми не виключається прийняття одноосібного рішення, але воно обов'язково обговорюється і, якщо треба, коригується.

В ході проведення ділової гри студентам надається можливість подивитися, пережити, відчути взаємодію учасників освітнього процесу у різних варіантах ділового спілкування під час інтеграції усіх видів організаційних форм.

Обговорюючи можливості інтерпретації ділової гри, ми звертали увагу студентів на її гнучкість при заданому алгоритмі, на варіативність ситуацій які можуть виникнути під час проживання у ній, на різноманіття підходів до вирішення поставлених завдань. В ході оцінювально-рефлексивного етапу студенти намагалися усвідомити те, що з ними відбувалося на протязі гри, що було мало очікуваним. Наведемо приклади відповідей студентів-учасників ділових ігор: "Індивідуальна робота знайшла свою реалізацію у парному спілкуванні. Змінні групи підвели до необхідності узагальнення матеріалу, а так як ми це робили у вільній формі, то кожен міг продемонструвати власні здібності…"; "Здивувала свобода спілкування під час практичних занять, можливість робити помилки. Страх перед незнанням змінився на радість сумісної творчості…"

Під час розробки імітаційних ділових ігор до курсу "Організація виховної роботи в сучасній школі" (проведення батьківських зборів, психолого-педагогічного консиліуму, виховного заходу) ми намагалися забезпечити домінування реального змісту в умовних ігрових процесах, що є необхідним фактором засвоєння кожним гравцем власної ролі. Вона виявляється для гравців особистісно значущою у той мірі, у якій її програвання веде к досягненню реальних цілей. Чим більше реальність цілей, тим більше ігрова діяльність стає мотиваційно усвідомленою для особистості студентів. Досягнення цього ми вважаємо дуже важливим, оскільки осмислення ігрових навчальних дій є необхідною умовою усвідомлення студентами особливостей своєї готовності до виховної роботи. Студенти одержують можливість застосовувати власні знання, осмислити переваги і недоліки свого підходу до виховної діяльності, проаналізувати ті чи інші виховні стосунки, оцінити ефективність педагогічних рішень, здійснити пошук оптимальних для себе

способів поведінки у різних виховних ситуаціях. У результаті одержаного в імітаційній діловій грі активного пізнання «себе крізь інших і інших крізь себе» розвивається професійна свідомість студентів, що веде до актуалізації їх потреби професійного самовдосконалення.[10]

Використання методів імітаційно-ігрового моделювання для відпрацювання умінь студентів проектувати різні виховні ситуації спрямовано на вирішення наступних груп цілей: 1) навчання студентів використанню методів імітаційно-ігрового моделювання в професійній діяльності; 2) узгодження інтересів і цілей діяльності суб'єктів виховного процесу (педагога, учнів і їх батьків); 3) одержання конкретного результату у процесі моделювання (наприклад, розробка програми аналізу і самоаналізу виховного заходу).

В умовах навчання в ВНЗ лекція, семінари і практичні заняття є основними формами навчальної діяльності. В процесі викладення експериментального курсу "Організація виховної роботи в сучасній школі" читання лекцій мало на меті забезпечити методологічну, теоретичну підготовку студентів до виховної роботи з учнями, до безперервної самоосвіти, орієнтації студентів у виборі раціональних шляхів свого особистісного і професійного самовдосконалення. Подача навчального матеріалу через лекційну форму у нашому дослідженні була орієнтована на реалізацію наступних функцій: 1) інформаційна – забезпечує орієнтацію студентів в наукових категоріях і проблемах, настроює студентів на самостійне вивчення літератури; 2) орієнтуюча – більш детальне ознайомлення з конкретною проблемою, науковими підходами, теоріями щодо її розв'язання; 3) роз'яснювальна функція лекції робить складні для розуміння студента положення зрозумілими і доступними; 4) переконуюча функція перетворює знання у власні переконання; 5) захоплююча функція покликана зробити кожну лекцію цікавою, спонукати студента до подальшого вивчення проблеми. [10]

Матеріал проблемних лекцій передбачає розкриття головних понять теми, принципів, підходів, аналіз конкретних фактів, прикладів тощо. Специфіка таких лекцій полягає в тому, що керівник заняття за допомогою спеціальних проблемних питань спочатку актуалізує досвід студентів, залучає їх до активної навчальної діяльності через завдання: навести суттєві ознаки головних понять теми; здійснити порівняльний аналіз і зіставити ці поняття, виділити специфічні характеристики певного класу явищ, систематизувати виховні процеси і явища, проаналізувати закономірності тощо.

При доборі навчально-дидактичного матеріалу ми виходимо з призначення семінарських і практичних занять - моделювання й обговорення різних ситуацій, відпрацьовування практичних дій професійної діяльності. Основні шляхи розробки навчального матеріалу - від теорії– до практики і від реальної практики – до її теоретичного осмислення. Функції практичних занять залежать від змісту і форми заняття: семінари, семінари-практикуми, семінари-дискусії, лабораторні заняття й ін.

Практичні заняття, з одного боку, розширяють і поглиблювали зміст лекцій, з іншого - зорієнтовані на відпрацювання у студентів умінь і навичок тієї чи іншої складності щодо формування їх готовності до виховної роботи.

Тренінг як активне групове навчання на сьогодні є більш ефективною формою навчання для підвищення умінь у спілкуванні, одержання навичок ефективної взаємодії, розвитку настанов, які визначають поведінку в різних педагогічних ситуаціях, перцептивних здібностей, стилю виховної взаємодії з учнями, корекції і розвитку системи стосунків особистості. До арсеналу практичних засобів тренінгу входять дискусії, рольові і ділові ігри, їх модифікації, психогімнастичні вправи, вирішення винахідницьких завдань .

На основі опитування студентів, методу спостереження, експертної оцінки досвідчених викладачів можна виділити загальні умови організації і проведення практичних занять, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів

- урахування особливостей мотивації студентів при проведенні заняття: діловий мотив (одержати оцінку за самостійну роботу), мотив змагання (вступити в обговорення проблеми, суперечка), пізнавальний інтерес (запропонувати свій підхід до практичного вирішення проблеми, її теоретичного осмислення). Семінарське заняття тоді досягає поставленої мети, коли пізнавальний мотив стає домінуючим мотивом участі студентів у дискусії;
- успіх навчальної дискусії і, пов'язане з ним підвищення пізнавальної мотивації студентів, залежить від спрямованості семінарського заняття – допомога студентам у більш глибокому осмисленні змісту теорії, різних життєвих ситуацій;
- вільне висловлювання власної позиції, зіткнення думок, що народжуються завдяки суперечці, прагнення мислити неординарно, виправляти неточні висловлювання інших змушує студентів виявляти активну позицію в навчально-пізнавальному процесі;
- розумова і мовна взаємодія в процесі навчальної дискусії є процес колективний, соціальний; стимулювання розумової активності відбувається тоді, коли висловлюються нові думки, різні за змістом, активізуючи міркування через систему аргументів і контраргументів [9].

Особливої уваги заслуговує розв'язування та аналіз педагогічних ситуацій з метою пробудження у студентів поглибленого ставлення до виховного процесу, до тих зовнішніх і внутрішніх умов, обставин, взаємин, які забезпечують їх позитивні зрушення в системі міжособистісних стосунків і в особистості кожного суб'єкта виховного процесу.

З метою забезпечення практичної спрямованості та наближення навчання студентів до вирішення реальних виховних проблем використовується метод вивчення, систематизації і аналізу типових виховних ситуацій з практики класних керівників, кураторів - слухачів курсів підвищення кваліфікації, які наводили приклади реальних виховних ситуацій, з якими вони безпосередньо стикалися в своїй роботі. Сформований таким чином банк типових ситуацій з практики роботи класного керівника, допомагає у навчанні студентів, що дозволяє: розвивати навички структурування інформації й ідентифікації проблем; навчати технологіям вироблення педагогічних рішень; будувати ефективні комунікації в процесі колективного пошуку й обґрунтування рішення; руйнувати стереотипи і штампи, розробляти тактику й організовувати пошук ефективного педагогічного рішення.

Отже, у професійній підготовці вихователя значну роль відіграють педагогічні ігри. У комплексі і системі з раніше описаними методами вони збагачують педагогічну практику і досвід студентів, поглиблюють фахову підготовку, роблять більш доступним досвід роботи кращих учителів, формують професійно-педагогічні переконання майбутнього вчителя.

Висновок. Найбільшого ефекту у використанні розглянутих методів навчання можна досягти за умови комплексного і системного підходу до їх вибору відповідно до конкретних завдань професійної підготовки студентів. Системність добору визначених методів навчання базується на тому, що кожний із них, з одного боку, дозволяє вирішувати конкретне завдання у навчальному процесі, а з іншого боку, доповнює собою інші методи.

У **подальшому планується** перевірити систему методів активного навчання майбутніх учителів у ході педагогічної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загвязинский В.И. Проектирование региональных образовательных систем // Педагогика. – 1999. - №5. – С. 8-13.
2. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання // Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник. – К.: Вищ. шк., 1997. – 304 с.
3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. - 1997. - №4. – С.14.
4. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта,2000. – 250 с.
5. Явоненко О.Ф, Савченко В.Ф. Комплексний підхід до розв'язування проблем фахової підготовки студентів педвузу //Педагогіка і психологія. – 1996. - №4. – С. 167-173.
6. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика, 1994.- №5. – С.16
7. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
8. Матюшин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 126 с.
9. Основы педагогики и психологии высшей школы: Учеб. п. / Под. ред. А.В. Петровского. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 302 с.
10. Бродська Л.В. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до виховної роботи в школі: Дис... канд.пед.наук.. 13.00.02.– К.,2006.-261с.

Бродская Л.В. Использование методов активного обучения для повышения состояния готовности будущих учителей к профессиональной деятельности.

Статья посвещена актуальным вопросам подготовки будущих учителей к воспитательной работе в школе. Автор предлагает основываться на комбинации таких современных методов, как програмный, интерактивный и проектный метод обучения для достижения наибольшей эффективности в учебном процессе высшей школы.

Brodskaya L. The usage of active educational methods for rising of the readiness of future teachers to professional activity.

The article is dedicated to the actual questions of the future teachers training

for educational work at secondary school. The author proposes to use such modern methods of education as programmed, interactive and projective in their combination to gain the best result in the process of higher education.

УДК 371.13

Гавриш І.В.
Харківський національний
педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди

РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ У XXI ст.

У статті здійснено порівняльну характеристику найвпливовіших наукових підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя. Обґрунтовано доцільність модернізації системи педагогічної освіти на засадах інноваційного підходу.

Актуальність дослідження. Перед сучасною українською системою освіти взагалі та педагогічною освітою зокрема стоять надзвичайно складні завдання. Адже наша країна знаходиться на самому початку шляху до розбудови демократично-споживчого суспільства. У цих умовах, як свідчить досвід розвинених країн, найпріоритетнішими виявляються суто ринкові цінності, а освіта, що стає звичайним ринковим товаром через свою неприбутковість, посідає в ієрархії суспільних цінностей досить низький щабель.

Сьогодні наша система освіти відчуває тиск ринку повною мірою: падає її престиж, навчальні заклади зазнають значних фінансових утруднень. Не стала винятком і система педагогічної освіти, яка, як і всі сфери українського буття, переживає сьогодні складний перехідний період. Відсутність чіткої державної політики у сфері освіти, невизначеність соціальних результатів, на які має бути зорієнтована професійна діяльність учителя, наявність деструктивних факторів (падіння престижу освіти, погіршення матеріально-технічної бази загальноосвітніх навчальних закладів, низька оплата праці вчителів тощо), призводять до того, що процес модернізації національної системи підготовки педагогічних кадрів відбувається вкрай повільно, еволюційним шляхом перебору можливостей і реалізації модних наукових ідей.

Постає проблема: продовжувати йти цим шляхом і далі, наслідуючи західні зразки, чи шукати альтернативні можливості? І, якщо обрати інший варіант, який шлях буде найоптимальнішим?

Ми повністю погоджуємося з оцінкою російського науковця А. Валицької щодо негативного характеру наслідків, спровокованих переважанням при реформуванні систем освіти країн колишнього СРСР суто ринкового підходу,

яка відзначає: «Щоб отримати працюючу систему «ринкового» зразка, треба мати аналогічний тип господарства та відповідний буржуазно-демократичний устрій держави та суспільства. На таке будівництво, включаючи й систему освіти, за найоптимістичнішими прогнозами соціологів, буде потрібно не менше двох десятків років. А між тим світовий освітній простір стрімко змінюється: світ рухається до інформаційного суспільства, «нерепресивного соціуму» і відповідно реформуються системи освіти. Іншими словами, якщо… взяти на озброєння сьогоднішню капіталістичну модель освітньої системи, то у той момент, коли вона буде побудована, у світі відбудеться зміна парадигми освіти. У цьому випадку країна приречена на катастрофічне для її культури, економіки, національного престижу довгострокове відставання, яке означає перетворення на сировинний придаток та ринок некваліфікованої, дешевої робочої сили» [2, с. 5-6].

Тому метою нашої статті є узагальнення досвіду, накопиченого в розвинених країнах у розбудові системи педагогічної освіти відповідно до викликів XXI ст.

Аналіз наукових джерел з питань, які обговорюються, дав підстави для висновку про те, що сьогодні в освітньому просторі високорозвинених держав співіснують, взаємодіють і конкурують, визначаючи особливості функціонування національних систем педагогічної освіти, такі наукові підходи до підготовки майбутнього вчителя: академічно-традиційний, особистісно орієнтований (персоналізований), індивідуальний тощо.

Традиційна парадигма педагогічної освіти заснована на соціоцентричному підході, у межах якого мета розвитку особистості – її соціалізація та професіоналізація з позицій максимальної суспільної корисності. Відповідно до цього організується й підготовка майбутніх учителів, що відбувається за *академічною* або *технологічною* моделями педагогічної освіти.

Академічна модель підготовки вчителів базується на когнітивній парадигмі освіти, згідно з якою основною метою навчання є формування в підростаючих поколінь системи необхідних знань, умінь і навичок. У межах цієї парадигми вчитель розглядається як компетентний і широкоосвічений предметник, основною функцією якого є трансляція знань. Тому системоутворювальними компонентами академічно-традиціоналістської педагогічної освіти виступають загальноосвітня та спеціальна предметна підготовка вчителя. При цьому зміст академічно-традиціоналістської педагогічної освіти розглядається як об’єктивна цінність, що фіксується заздалегідь визначеними навчальними програмами. Під час організації відповідного навчально-виховного процесу в педагогічних навчальних закладах на перший план виходять питання його максимальної запрограмованості та структурної чіткості, а також жорсткого контролю за засвоєнням студентами запланованих знань, умінь і навичок [4].

За наших часів в Україні та в розвинених країнах найбільш сильними виявляються традиції академічної підготовки майбутнього вчителя. Так, у цих державах на загальноосвітню та спеціальну предметну підготовку майбутнього вчителя, яка вважається стрижнем академічної педагогічної освіти, приділяється понад 60 % навчального часу. Про визначальний вплив

академічного підходу в системі педагогічної освіти високорозвинених країн свідчить, зокрема, і той факт, що в них переважна більшість учителів для всіх типів навчальних закладів готується на базі університетської освіти (в Англії, Німеччині та Франції понад 70 % майбутніх учителів; у США – 100 %).

Професійна підготовка майбутніх учителів у межах академічної педагогічної освіти здійснюється за *однофазовою* або *двофазовою* моделями.

При підготовці вчителів за *однофазовою моделлю* (США та ін.) базова професійна підготовка студентів повністю здійснюється в межах одного навчального закладу. За результатами наукових розвідок Т. Кошманової [3], вона включає загальноосвітню підготовку, змістову підготовку з фахового предмета, професійно-педагогічну та інтегративну підготовку.

Загальноосвітня підготовка американських учителів спрямовується на опанування ними узагальнених (а не академічно спеціалізованих) знань з основ мистецтв, спілкування, історії, літератури, математики, філософії, природничих дисциплін і соціальних наук. За Стандартами Національної Ради з Акредитації Педагогічної Освіти (США), на неї рекомендується приділяти не менше, ніж 1/3 усього навчального часу, хоча в реальній педагогічній практиці виходить значно більше – інколи навіть до 65 % від загального обсягу годин.

Змістова підготовка з фахового предмета передбачає вивчення циклу фахових дисциплін. Сьогодні цей компонент професійної освіти американських учителів викликає слушні нарікання. У сучасних багатопрофільних університетах предмети загальноосвітнього та спеціального циклів професійної підготовки фахівців об’єднані в інтегровані курси «Наука», які одночасно відвідують студенти різних коледжів (майбутні інженери, вчителі тощо). У критичних зауваженнях західних учених щодо доцільності «засилля університетської освіти» при підготовці педагогічних кадрів відзначається, що майбутні вчителі не можуть готуватись у такий же спосіб, як і майбутні дослідники. Викладання спеціальних і загальноосвітніх предметів повинно бути професійно орієнтованим, чого неможливо досягнути в університетському довкіллі через організаційні труднощі.

Професійно-педагогічна підготовка американського вчителя передбачає ознайомлення студентів із соціологічними, економічними, філософськими та психологічними засадами освіти (основами освіти), головним і спеціальним методичними курсами. Переважна більшість студентів негативно ставиться до навчального курсу «Основи освіти» через його відірваність від проблем реальної педагогічної практики, а серед учених однозначної думки щодо його ефективності не існує. Основний курс з методики є, як правило, інтегрованим. Спеціальні методичні курси присвячені як методичним питанням викладання фахових предметів, так і методиці викладання для учнів різних вікових груп.

Ґрунтовного вивчення вимагає досвід інтегративної підготовки вчителів, накопичений у високорозвинених країнах, що включає лабораторну та клінічну (шкільну) практики. За даними опитувань освітян, лабораторна практика серед інших компонентів підготовки має найвищий рейтинг за параметрами впливу на професійну компетентність педагогів. Педагогічна практика студентів у школі здійснюється в декілька етапів і включає спостереження, часткову участь

(проведення окремих фрагментів уроку, перевірка зошитів тощо), учнівство неповного дня і практикум повного дня.

Порівняльний аналіз якості базової підготовки американських і українських учителів, який було здійснено Т. Кошмановою, свідчить на користь системи педагогічної освіти в США. Вчена відзначає: якщо якість загальноосвітньої та предметно-фахової підготовки українських вчителів не поступається якості підготовки відповідних американських фахівців, то на рівні опанування майбутніми вчителями професійно-педагогічних знань й практичного досвіду наші програми порівняно з американськими мають чимало недоліків: «На відміну від США, де професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів відбувається в гармонійному поєднанні теоретичної підготовки з формуванням професійного мислення та набуттям практичного досвіду як лабораторного, так і клінічного в інноваційних умовах Шкіл професійного розвитку, в Україні базовими складовими психолого-педагогічного циклу є педагогіка та не дуже пов'язана з нею педагогічна практика. Крім того, вивчення студентами психології та методики викладання фахової дисципліни часто відбувається у відриві від педагогіки й педагогічної практики» [3, с. 261].

На відміну від однофазової моделі, у *двофазовій моделі* педагогічної освіти (Англія, Німеччина, Франція та ін.) загальноосвітня та предметно-спеціальна підготовка майбутніх учителів здійснюється в університеті (перша фаза), а професійно-педагогічна підготовка переноситься в школу та спеціальні регіональні центри (друга фаза). Упродовж другої фази відбувається поєднання практичної роботи вчителя-стажера в школі (із повним або неповним навантаженням) з одночасним навчанням на професійно-педагогічних курсах. Статус повноправного вчителя надається після успішного завершення другої фази навчання, захисту диплома або складання державних іспитів.

Серед найвагоміших здобутків педагогічної освіти в країнах, де базова підготовка майбутніх учителів здійснюється за двофазовою моделлю, відзначимо у першу чергу організацію педагогічної практики, на яку приділяється не менше, ніж 50 % навчального часу, передбаченого на професійно-педагогічну підготовку студентів.

Досить корисним для українських фахівців, на нашу думку, виявляється й досвід організації педагогічної практики, пов'язаний із започаткуванням взаємовідносин партнерства між педагогічними навчальними закладами та школою. Так, до ключових позицій сучасної реформи педагогічної освіти в Англії належить положення про те, що школа повинна відігравати роль партнера ВНЗ у системі професійно-педагогічної підготовки вчителя.

Система партнерства включає спільну відповідальність педагогічного ВНЗ і школи за розробку та реалізацію програм підготовки вчителів, структури й змісту педагогічної практики, методик викладання дисциплін спеціалізації й дисциплін навчального плану школи, методик перевірки знань студентів, програм підвищення кваліфікації та передбачає спільну перевірку кінцевого результату професійно-педагогічної підготовки.

За оцінками переважної більшості фахівців, з якими ми повністю погоджуємось, залучення досвідчених шкільних учителів до партнерства у справі підготовки майбутніх освітян є досить ефективним.

Двофазова модель підготовки вчителів була предметом обговорення як на сторінках наукових видань, так і на загальноєвропейських педагогічних семінарах. Висновки щодо її ефективності далеко не однозначні. Серед найсуттєвіших недоліків називають автономність другої фази, що призводить до розриву між окремими складовими педагогічної освіти та втрати наукового контролю з боку університетів за професійно-педагогічною підготовкою вчителів. До основних аргументів, що наводять, відстоюючи двофазову модель підготовки вчителів, відносяться такі: як типово національне утворення німецька двофазова модель за кінцевими показниками характеризується високою професійною кваліфікацією молодих учителів та високим статусом професії вчителя в суспільстві [5].

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що в сучасних умовах підготовка вчителів на засадах академічної парадигми, у межах якої абсолютизується значення теоретичних дисциплін, вважається неперспективною. Про це свідчить, зокрема, той факт, що при формуванні єдиного освітнього простору в Європі проблема професіоналізації педагогічної освіти визнається членами Європейської Асоціації Педагогічної освіти однією з найактуальніших.

Технологічна парадигма підготовки вчителів (у США її називають «моделлю модифікації поведінки») виходить із концепції «машиноподібного індивіда», основною ідеєю якої є припущення про те, що за допомогою вмілого застосування засобів зовнішнього впливу (в основному, певних стимулів) у людини можна сформувати стереотипні форми поведінки. Ця модель зараз широко використовується в професійній освіті: від військової підготовки до досягнення навіть деяких терапевтичних цілей, зокрема, у спеціальній освіті. Ідеальний учитель у теорії біхевіоризму розглядається як виконавець законів і принципів ефективного навчання. Виходячи з такого розуміння, центральним завданням професійної підготовки вчителя вважається не широка загальна й спеціальна освіта, а формування функціональної поведінки, адекватної завданням педагогічної діяльності. На вирішення цього завдання спрямовується, зокрема, «Цюріхська модель» педагогічної освіти (Швейцарія), у якій психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя передує вивченню спеціальних дисциплін, що мають професійну спрямованість, та методик їх викладання. Програма підготовки майбутнього вчителя розглядається як фіксовані вимоги до його професійної компетентності – запланованого кінцевого результату, що характеризується предметними знаннями та педагогічними вміннями. Щодо характеру взаємодії студентів і викладачів та технології організації навчання, то вони збігаються з академічно-традиціоналістськими [5].

Проаналізувавши основні положення технологічної парадигми педагогічної освіти, ми дійшли висновку про те, що в умовах переходу від індустріального до інформаційного типу суспільства вона втратила свою актуальність, оскільки спрямована на підготовку компетентного, але безініціативного, нетворчого виконавця. А виховати творчу особистість,

спроможну до успішної життєдіяльності в суспільстві, котрому притаманні риси складності та мінливості, у якому вирішальною для подальшого прогресу країни виявляється роль інтелектуальної еліти, може лише творчий, інноваційно спрямований учитель-професіонал.

У сучасних умовах набула значного поширення антитехнократична *парадигма особистісно орієнтованої (персоналізованої)* педагогічної освіти.

Гуманістичний напрям у західній педагогіці виразно заявив про себе в 60-ті роки XX ст. і отримав значне розповсюдження в 70-80-ті роки, як течія, що протиставила себе традиційній прагматичній, когнітивістській і біхевіористській освітнім парадигмам. Особливого значення у світовій освітній практиці гуманістична педагогічна освіта набуває сьогодні у зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства, в умовах якого найсуттєвішим чинником вдосконалення суспільства та виробництва стають розвиток інтелекту та творчих здібностей, превалювання загальнолюдських цінностей над груповими та індивідуальними.

При цьому, виступаючи проти технократичної запрограмованості навчально-виховного процесу, гуманісти відстоюють повну свободу діяльності вчителя в тому, що стосується його викладацьких обов'язків. Як пише Р. Барт, «кожний учитель повинен мати можливість відкривати, розробляти, вдосконалювати і застосовувати тільки йому властиві підходи до навчання. Якщо плюралізм має стати як політичним, так і педагогічним аксіологічним імперативом, то школи мають перетворитися на форум, де можуть розроблятись, вивчатись, піддаватись сумніву різні педагогічні ідеї та методи» [1, с. 87].

На Заході з гуманістичним підходом в освіті й вихованні пов'язана персоналізована парадигма в підготовці вчителя (С. Дженсенсон, К. Пітторс, Д. Роббенс), ключовою ідеєю якої є положення про те, що підготувати вчителя, спроможного до реалізації ідей особистісно орієнтованої освіти, виявляється можливим тільки тоді, коли створюються умови для власного особистісно орієнтованого навчання й виховання майбутнього фахівця. Тому метою персоналізованої освіти визнається становлення та розвиток професійної індивідуальності вчителя, що досягається завдяки:

- діагностуванню й розвитку професійних інтересів студентів (від інтересів, спрямованих на професійне самоусвідомлення, – через завдання, спрямовані на формування інтересів та засвоєння педагогічної практики, – до інтересів, що зосереджуються на учнях);
- відмові як від чітко окресленого змісту навчання, так і від орієнтації на регулярний, жорсткий контроль його результатів, які, за переконаннями представників персоналізованої освіти, гальмують ініціативу майбутнього вчителя, виключають можливість його особистісного розвитку;
- створенню умов для професійної самоактуалізації студентів, що передбачає: 1) діагностування рівня сформованості професійної діяльності майбутнього вчителя; 2) порівняння зі стандартом педагогічної поведінки в процесі індивідуальної бесіди; 3) розробку програми подолання недоліків; 4) індивідуальну підтримку в процесі подолання недоліків;

- формуванню готовності студентів до роботи за особистісно орієнтованими технологіями навчання й виховання [5].

У зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства освіта XXI ст. «постала перед рядом історичних викликів» (В. Кремень): вона має забезпечити успішне функціонування особистості в умовах інноваційного типу суспільного життя. Тому провідною тенденцією розвитку національних освітніх систем у XXI ст. стає їх модернізація *на засадах інноваційного підходу*. Його сутність полягає в тому, що головним чинником успішної життєдіяльності людини XXI ст. визнається її здатність до інноваційної діяльності та інноваційного типу мислення.

Реалізація основних ідей інноваційного підходу пов'язується з відмовою (хоча б частковою) від предметної системи навчання. Тому найсуттєвішою ознакою інноваційної моделі освіти є співіснування предметної та проектної систем. При цьому системоутворювальним компонентом інноваційного навчання є «досвідна одиниця» (ситуації реального суспільного життя, його проблеми тощо). Основний організаційний принцип інноваційної моделі – «педагогічна одиниця», що включає команду вчителів (5-8 педагогів) і групу учнів-погодків (60-100 дітей). Команда вчителів, що є досить автономною (вона самостійно визначає пріоритетні цілі, зміст, методи, форми навчання тощо), повністю забезпечує навчально-виховний процес у «педагогічній одиниці». Це дозволяє ефективніше, ніж за умов традиційного навчання, здійснювати міжпредметні зв'язки. Учні організуються в невеликі постійні групи «змішаних здібностей» (склад груп залишається постійним упродовж усього навчання дітей у школі), у яких вони працюють над проектами, виконують групові завдання тощо. Метою створення груп є формування в дітей з різними нахилами, інтересами, здібностями, рівнем освіченості та культурного розвитку умінь взаємодіяти між собою.

Найважливіша роль в інноваційному навчанні належить учителю, готовність якого до роботи за інноваційними канонами обумовлюється його особистісними якостями, наявністю спеціальних теоретичних знань і практичного досвіду. Серед якостей, необхідних учителю для успішної професійної діяльності в системі інноваційного навчання, учені (Т. Кошманова, Л. Пуховська та ін.) називають здатність до інноваційної професійної діяльності та інноваційного типу мислення, високий рівень інтелектуального розвитку, креативність, динамічний характер, позитивну Я-концепцію, зрілість та емоційну стабільність. Серед спеціальних теоретичних знань виділяють психологію та педагогіку інноваційного навчання, серед спеціальних педагогічних умінь – уміння будувати навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дитини, уміння розробляти навчальні програми, уміння стимулювати розвиток здібностей учнів тощо [3; 5].

Сьогодні в США і Західній Європі отримали визнання різноманітні програми педагогічної освіти майбутніх учителів, у яких певною мірою здійснюється їхня підготовка до роботи за технологіями інноваційного навчання. Це, передусім, програми підготовки «вчителя-вченого», «вчителя-дослідника», «вчителя-рефлексивного практика». Так, програма підготовки «вчителя-рефлексивного практика» передбачає формування у майбутніх

освітян педагогічних когнітивних умінь вищого рівня, а саме: умінь аналізу, синтезу, оцінки, розв'язання проблем. Предметно-змістовим матеріалом професійної підготовки у цій програмі виступає реальна педагогічна практика. Тому до основних методів навчання належать рефлексивне викладання, мікровикладання, мініконкурси, метод «симуляцій» тощо.

Але цілісної системи інноваційної педагогічної освіти, яка б виявилася спроможною забезпечити підготовку майбутніх учителів як особистостей із високим інноваційним потенціалом, здатних успішно здійснювати навчання учнів за інноваційною освітньою моделлю, сьогодні у світі ще не існує.

Узагальнення вищезазначеного уможливлює формулювання такого висновку: у процесі розв'язання завдань модернізації національної системи педагогічної освіти маємо враховувати цивілізаційні тенденції розвитку освітніх систем у світі, зокрема тенденцію щодо переходу від підтримуючого типу навчання до інноваційного.

У зв'язку з цим вирішення потребують комплекс питань як теоретико-методологічного, так і прикладного плану, пов'язаних з реалізацією ідей інноваційного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів. Вони, на нашу думку, і визначають подальші напрями досліджень даної проблематики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барт Р. Личностно ориентированное образование. – М.: Прогресс, 1991. – 160 с.
2. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. – 1997.– №2. – С. 3-8.
3. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти в США (1960-1998 рр.). – Львів: Світ, 1999. – 488 с.
4. Курилина О. Я. Социально-политическая направленность высшего педагогического образования в развитых капиталистических странах (США, Англия, Франция): Дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1986. – 175 с.
5. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – Київ: Вища школа, 1997. – 180 с.

Гавриш И.В. Развитие инновационного педагогического образования как приоритетное направление модернизации национальных систем подготовки кадров в XXI ст.

В процессе модернизации национальной системы педагогического образования необходимо учитывать цивилизационные тенденции развития образовательных систем в мире, в частности тенденцию перехода от поддерживающего типа образования к инновационному.

Gavrish I. Development of innovative pedagogical education as priority direction of modernization of national systems of training of personnels is in XXI item

In the process of modernization of the national system of pedagogical education it is necessary to take into account the civilizations progress trends of the educational systems in the world, in particular tendency transition from supporting education to innovative education.

УДК 371.3:371.68

Гиря О.О.
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ДИДАКТИЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

У статті розглядається проблема реалізації системного підходу щодо комп'ютеризації навчального процесу в загальноосвітній школі. Розглянуто можливості ефективного використання інформаційних технологій на різних етапах навчання, зроблено акцент на дидактичних та психологічних особливостях цього процесу.

Актуальність дослідження полягає у тому, що ми живемо у час значного інформаційного буму, у час, коли відбувається комп'ютерна революція. Ми є свідками того, що комп'ютери, які вже зайняли міцні позиції у багатьох сферах сучасного життя, швидко проникають у школу. Тема впровадження технічних та автоматизованих засобів в освітню сферу стала особливо актуальною у наші дні.

Розвиток людських нахилів, перетворення їх у здібності – одне із завдань навчання та виховання, розв'язати яке без знань та розвитку пізнавальних процесів неможливо. У міру їх розвитку, удосконалюються самі здібності, набуваючи необхідних якостей. Знання психологічної структури пізнавальних процесів, законів їх формування необхідне для правильного добору методів навчання та виховання. Значний вклад у вивчення та розвиток пізнавальних процесів внесли такі вчені, як Л.С. Виготський, О.М.Леонтьєв, Л.С.Сахаров, О.М.Соколов, Ж.Піаже, С.Л.Рубінштейн та інші.

Ними були розроблені різноманітні методики та теорії формування пізнавальних процесів. І нині, щоб успішно розвивати пізнавальні процеси у навчальній діяльності, необхідно шукати більш сучасні засоби та методи навчання. Використання комп'ютера з його універсальними можливостями дає змогу значно активізувати пізнавальну діяльність учнів у процесі навчання.

Сучасна наука концентрує увагу на теоретичній розробці концепції та структурно-організаційних моделей комп'ютеризації освіти, оскільки нині, через відсутність стабільних позицій з даного питання, реальна комп'ютеризація на місцях фактично відсутня.

Метою даної статті є обґрунтування необхідності системного використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі у всіх його ланках, включаючи і дошкільне виховання.

Обґрунтування невідкладної необхідності впровадження комп'ютерної техніки у шкільну практику містить два основних, тісно пов'язаних між собою компоненти. По-перше, значні техніко-операційні можливості комп'ютера несуть у собі колосальний дидактичний матеріал, який може і повинен реалізуватися у навчально-виховному процесі. По-друге, істинна дієвість

науково-технічного прогресу у значній мірі залежить від підготовки кадрів на рівні сучасних вимог.

Саме тому вивчення та використання комп'ютерної техніки у навчальному процесі – важливий компонент підготовки учнів до подальшої професійної діяльності. Для більшості випускників сучасної школи комп'ютерна грамотність фактично стане основою майбутньої професії.

Проблемі переваг та недоліків комп'ютерних навчаючих систем присвячено немало робіт, у яких автори нерідко приходять до протилежних висновків [1]. Деякі з них вважають, що такі системи мають переваги у порівнянні з традиційними формами навчання, інші дотримуються прямо протилежної точки зору.

Нами було проведено дослідження готовності вчителів до використання у навчальному процесі нових інформаційних технологій, а також розуміння ними значущості їх особистого відношення до процесів інформатизації системи освіти. Всього було опитано близько 120 педагогів, які викладають дванадцять базових предметів з інваріантної частини навчальних планів загальноосвітніх шкіл. Анкетування засвідчило, що усі вчителі практично згодні з необхідністю інформатизації шкільної освіти і розуміють значущість даного процесу. Але 62% учителів вважають, що комп'ютери мають використовуватися лише на окремих етапах навчально-виховного процесу. Лише 38% учителів упевнені, що сучасні інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ) мають стати невід'ємною частиною програми розвитку інформаційного простору школи. Результати опитування вчителів-предметників подано на діаграмі (рис.1).

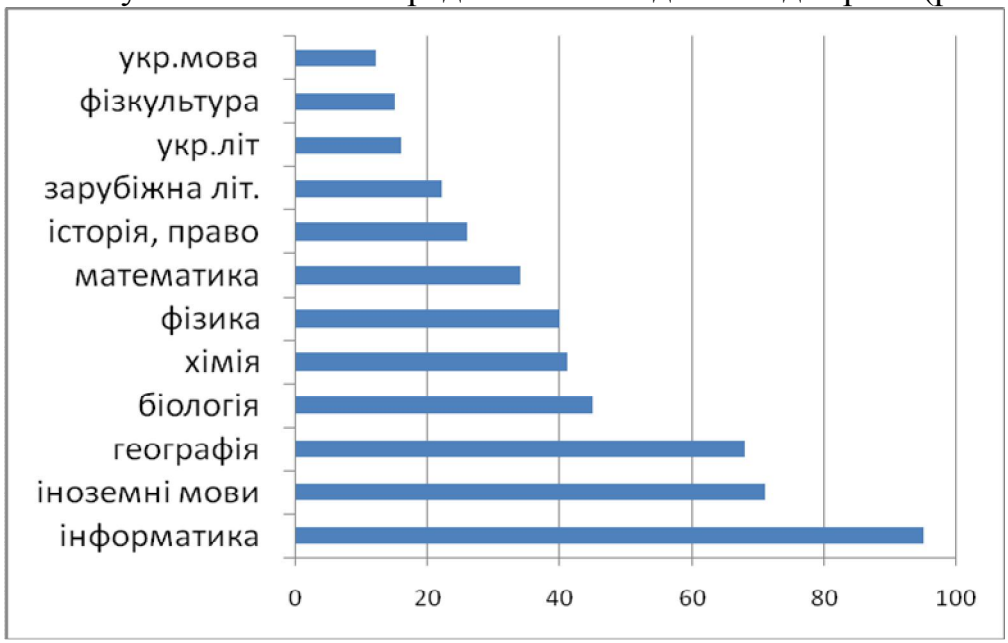


Рис.1. Діаграма розподілу впевненості вчителів-предметників у необхідності системного використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі (у %).

Основними позитивними рисами комп'ютеризації вчителі вважають наступні:

1. Мотивація учнів до діяльності значно підвищується за можливості інтерактивного спілкування в умовах комп'ютерного кабінету;
2. Робота з комп'ютером формує управлінський стиль діяльності, акцентує в

ньому творчість та ініціативність;

3. Створюються оптимальні можливості для організації ефективної самостійної роботи учнів;

4. Акцент у процесі контролю навчальних досягнень учнів суттєво зміщується у бік школярів, що відповідає принципам гуманізації навчального процесу;

5. Стає практично доступною культурно-художня інформація з будь-якого регіону і виникає розуміння своєї власної причетності до глобального загальнолюдського художнього спадку.

Разом з тим, відмічено низку недоліків, які виникають у питанні системного використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі. Наводимо основні з них:

1. Відсутність необхідного комфорту у процесі роботи з персональним комп'ютером (жорстка прив'язаність до робочого місця, робочої пози, розміру екрану);

2. Відсутність активного спілкування між учнями класу, що негативно відбивається на формуванні комунікативних навичок, умінь дискутувати, аргументувати і т.п.;

3. Виникнення певних складнощів у використанні на уроках елементів проблемного навчання, групової навчальної діяльності, які провідними дидактами вважаються ефективними формами активізації пізнавальної діяльності учнів;

4. Постійна робота з комп'ютером викликає в учнів незадоволення естетичним порядком (особливо у процесі роботи з текстом, таблицями, графічним матеріалом).

Ми вважаємо, що вплив вказаних негативних факторів у певній мірі послаблюється підвищеним інтересом, який може викликати та чи інша конкретна програма.

Значна частина опитаних педагогів негативно відноситься до комп'ютеризації навчально-виховного процесу у дошкільних навчальних закладах, висуваючи як головні аргументи:

- обмеження рухової активності дітей;
- збіднення комунікативної складової;
- зростання агресивності та тривожності вихованців у процесі комп'ютерних ігор.

У процесі співбесіди з педагогами була також виявлена основна причина небажання ефективного залучення комп'ютерних технологій до навчального процесу – відсутність відповідної мотивації педагогів з боку керівництва як органів освіти, так й адміністрації шкіл.

Вважаємо, що основними мотиваційними моментами у процесі організації навчання викладачів комп'ютерній грамоті можуть бути наступні:

- необхідність атестації на більш високу кваліфікаційну категорію;
- можливість розширення власного світогляду в галузі ІКТ;
- бажання безплатно отримати навички роботи з комп'ютером і підвищити свою конкурентоспроможність на ринку праці;
- намагання впровадити нові технології навчання у навчальний процес та

підвищити його якість.

Основним висновком проведеного нами дослідження може бути твердження про те, що у сфері шкільної освіти в галузі інформаційно-комп'ютерних технологій відсутній системний підхід до знайомства людини з інтернет-середовищем та правилами, за якими воно існує та розвивається.

Ми переконані, що залучення до інформаційної культури – це не лише оволодіння комп'ютерною грамотністю, але й набуття етичної, естетичної та інтелектуальної чутливості. Те, що школярі можуть легко оволодіти способами роботи з різноманітними електронними, комп'ютерними новинками, не викликає сумнівів.

Заняття дітей з комп'ютером має включати чотири взаємозалежних компоненти:

1. Активне пізнання дітьми довкілля.
2. Поетапне засвоєння ігрових способів, що постійно ускладнюються, засобів розв'язування ігрових задач.
3. Зміна предметно-знакового середовища на екрані монітора.
4. Активізуюче спілкування дитини з дорослими та іншими дітьми.

У наш час інформаційні комп'ютерні технології можна вважати тим новим способом передачі знань, який відповідає більш якісному новому змісту навчання та розвитку дитини. Цей спосіб дозволяє школяреві з інтересом навчатися, знаходити нові джерела інформації, виховує самостійність і відповідальність у процесі набуття нових знань, розвиває дисципліну інтелектуальної діяльності.

Застосування комп'ютерної техніки дозволяє зробити заняття цікавим та сучасним, здійснювати індивіалізацію навчання, об'єктивно та своєчасно проводити контроль та підведення підсумків. Розвивальний ефект залежить від дизайну програми, доступності її для учня, відповідності її рівню розвитку та інтересу. Комп'ютерні технології дозволяють також ставити перед учнем конкретні творчі завдання та допомагати йому вирішувати їх з опорою на наочність.

Саме тому, на нашу думку, система комп'ютерної підтримки процесу пізнання дитиною навколишнього світу має розпочинатися ще у дошкільному навчальному закладі. Багаті можливості надання інформації на комп'ютері дозволяють змінювати і збагачувати зміст освіти, що, без сумніву, сприяє найкращій адаптації дошкільників до мінливих умов довкілля та збереження здоров'я дітей. Доцільність комп'ютеризації дитячих освітніх установ визначається педагогічною, методичною та економічною ефективністю у порівнянні з традиційним формами виховної та освітньої роботи.

Комп'ютер органічно вписується в життя дитячого садочка і є ще одним ефективним технічним засобом, за допомогою якого можна значно урізноманітнити навчальний процес. Кожне заняття викликає у дітей емоційне піднесення. З іншого боку, цей метод навчання досить привабливий і для педагогів: допомагає їм краще оцінити здібності та знання дитини, зрозуміти її, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми та методи навчання та виховання.

Комп'ютер також є засобом формування комунікації, необхідної для спільної діяльності учнів початкової школи. Відомо, що основним мотивом

молодших школярів є встановлення та підтримка позитивних стосунків з дорослими та ровесниками. Одночасно з потягом школяра до спілкування та спільної діяльності у нього з'являється новий мотив – прагнення до самоствердження. Тому роль дорослого в комп'ютерних заняттях дітей досить значна. Вона полягає не лише у наданні дітям свободи, але й у допомозі в освоєнні нового, в оцінюванні результатів та заохоченні успіхів дітей, що досить важливо для них.

Застосування інформаційних комп'ютерних технологій дозволяє реалізувати диференційований підхід до учнів з різним ступенем готовності до навчання. Інтерактивні навчаючі програми, які базуються на гіпертекстовій структурі та мультимедіа, дають можливість організовувати одночасне навчання дітей, які мають різні здібності та можливості. Разом з навчальними функціями інформаційні комп'ютерні технології можуть впливати і на фізичний стан дітей дошкільного та раннього шкільного віку.

Роль комп'ютерних технологій у процесі навчання учнів середньої ланки загальноосвітньої школи полягає в тому, що вони стають дієвим інструментом навчальної діяльності (пошук інформації, підготовка текстів, малюнків, презентацій, публікацій, виконання обчислень, моделювання).

У старшій школі комп'ютерні технології стають засобом організації усіх суб'єктів навчання, організації дискусій, вільного та діалогічного спілкування з учнями та вчителями, створення особливого простору, власного світу суб'єктів освітньої діяльності, в якому «програються» ролі та моделі реальності, відтворюються функції особистості в умовах творчої та вільної діяльності [2]. Останнє положення вважається нам найбільш важливим, оскільки освітнє комп'ютерне середовище орієнтоване на особистісний розвиток учнів у специфічних умовах нової освіти, яка передбачає використання інформаційних та комунікаційних технологій. Комп'ютерне середовище, забезпечуючи нові засоби взаємодії усіх учасників освітнього процесу, здатне забезпечити умови для ефективного створення ситуацій особистісного розвитку учнів. У ролі таких ситуацій можуть виступати ситуації самостійного цілепокладання та саморегуляції поведінки, вільного вибору, самореалізації, альтернативності суджень, ситуації сумніву, потреби у власному судженні, концентрації волі, подоланні перешкод, прийняття рішень та усвідомлення власної відповідальності.

Одним з найбільш ефективних методів організації навчального процесу, який реалізує цілі особистісного розвитку учнів, які навчаються у комп'ютерному середовищі, вважаємо проектно-дослідницький метод, в основі якого є розвиток пізнавальних навичок, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, самостійно конструювати власні знання, добиватися особистісно-значимого та практико-орієнтованого результату.

Сучасні комп'ютерні технології надають значні можливості для розвитку освітнього процесу. Ще К.Д.Ушинський говорив: «Дитяча природа потребує наочності». Тепер це вже не схеми, таблиці та малюнки – вони статичні, а більш близька дитячій природі гра, нехай навіть й науково-пізнавальна.

Інформаційні технології дозволяють реалізувати принципи диференційованого та індивідуального підходу до навчання. На заняттях

вчитель надає можливість кожному учню самостійно працювати із навчальною інформацією, що дозволяє йому детально розібрати новий матеріал за власною схемою. Інформаційні технології можна використовувати як для очного, так і дистанційного навчання; в умовах як міської, так і сільської школи. Вони надають можливість реалізувати світові тенденції в освіті, можливості виходу в єдиний світовий інформаційний простір. Застосування комп'ютерних технологій дозволяє підвищити рівень самоосвіти учнів, мотивації навчальної діяльності. Створюються суттєво нові можливості для творчості, набуття та закріплення різноманітних професійних навичок, і, звичайно, відповідає соціальному замовленню, який держава ставить перед школою.

Використання системи мультимедіа, яке дозволяє об'єднати можливості комп'ютера та знання вчителя, дало можливість для створення комп'ютерних підручників. Зміст підручника включає в себе такі розділи: теоретичну частину, контрольні завдання, лабораторні роботи, курсові роботи, запитання для взаємоперевірки, що притаманне і звичайному підручнику, але електронний підручник більш компактний, у змісті його можуть використовуватися відеофільми і фрагменти звуку, що надає йому більшої привабливості та оснащеності. Такі нові посібники викликають в учнів інтерес до занять та бажання вивчати предмет у більш поглибленій формі, що, без сумніву, відбивається на рівні їх знань. Спосіб ведення уроку, коли вчитель пов'язаний з кожним учнем класу єдиною комп'ютерною мережею, дозволяє учителю більш детально і персонально підійти до запитання учня, перевірити рівень його знань та провести відповідні дії для їх подальшої корекції.

Мультимедійні технології відкривають викладачу можливості відмовитися від притаманних традиційному навчанню рутинних видів викладання, надають йому можливість використовувати інтелектуальні форми праці, звільняють від викладення значної частини матеріалу та одноманітних операцій, пов'язаних з відпрацюванням умінь та навичок.

Інформаційні технології завдяки дистанційному спілкуванню, дозволяють вчителям з високою швидкістю обмінюватись досвідом, а також підвищувати кваліфікацію та пізнавати нові методи навчання.

Завдяки новим мультимедійним технологіям стало можливим використання комп'ютерних програм як ілюстративного матеріалу, проведення тестування та контрольних робіт, розв'язання творчих завдань, участь у дистанційних уроках, поєднання традиційних домашніх завдань із завданнями, для виконання яких використовуються комп'ютери.

Нами у процесі викладання хімії в 10-11 класах успішно використовується комп'ютерна програма ISIS/Draw (рис.2), яка надає можливість учням вільно моделювати формули неорганічних та органічних сполук, визначати їх типові характеристики, робити прогнози щодо можливої реакційної здатності речовин.

Впроваджуючи комп'ютерні технології у навчальний процес, ми надаємо можливість учню не лише краще вивчити шкільний предмет, але й навчитися вільно володіти комп'ютером.

Важливо, щоб технологічна складова комп'ютерного освітнього середовища не стала домінуючою у ставленні до учня, його пізнавальної

активності, творчості, очікуваного результату, а дозволяла б підтримувати всі намагання, які він здійснює в освоєнні як шкільних предметів, так і довкілля в цілому.

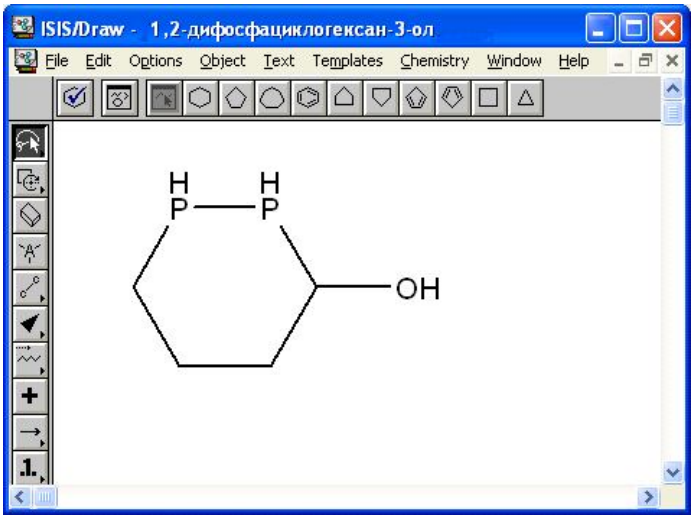


Рис. 2. Комп'ютерна програма ISIS/Draw

Вважаємо, що реалізація комп'ютерної підтримки процесу навчання є процедурою, органічно пов'язаною з розробкою як системи навчання у цілому, так і кожної навчальної програми. При цьому послідовно розв'язуються наступні завдання:

1. Визначення необхідності застосування комп'ютера;
2. Визначення ступеня комп'ютеризації навчального процесу;
3. Визначення переліку функцій, що покладаються на комп'ютер;
4. Розробка навчальної програми у відповідності до освітньої програми.

На думку М.П. Шестакова, ефективність інформатизації навчання може бути досягнена, якщо:

- технології навчання будуть подані як системний метод проектування – від цілей до протистояння;
- інформатизація навчання буде спрямована на всі його компоненти, а не лише на впровадження;
- навчання буде орієнтоване не лише на специфіку змісту навчального предмету, але й на розвиток особистості учня.

Ефективність комп'ютеризації навчання у освітніх закладах залежить як від якості програмних засобів, що використовуються, так і від вміння раціонально та вміло використовувати їх в освітньому процесі. Сприяє цьому розвиток інтерфейсу комп'ютера, розширення його мультимедійних можливостей, інтеграція з системами телекомунікацій. Якісне і кількісне розширення рядів користувачів комп'ютера у системі освіти актуалізує питання про його роль, місце, значення в освітньому процесі, про виправданість та пріоритети використання комп'ютера як засобу навчання.

Найбільш поширена форма впровадження інформаційних технологій у сферу освіти – створення презентацій. Найчастіше презентації використовують у процесі захисту обраних проектів. Виконання проектів з різних предметів здійснюється не лише у ході індивідуальної роботи учнів та педагогів, але й на

уроках інформатики, що демонструє нерозривний зв'язок між ними. Це робить роботу практично значущою.

З проведеного дослідження робимо **висновок**, що дослідження засвідчило, що перспектива масової комп'ютеризації навчання створює необхідність подальшої цілеспрямованої праці в даній сфері: необхідні глибокі та багатосторонні дослідження процесу навчання з точки зору доцільності та ефективності впровадження ПК, детальна розробка конкретних методик, у підсумку – створення принципово нової методики процесу навчання. Значення комп'ютера як інструмента педагогічної праці вийшло далеко за межі чергового ТЗН і розцінюється нині як потужний та ефективний фактор еволюції усіх систем освіти. Це підтверджується такими висновками:

1. Традиційна система навчання є неприйнятною для ефективного використання комп'ютерних технологій на усіх етапах навчання;
2. Безсистемне епізодичне включення ПК у навчальний процес за традиційної системи навчання не дає потрібного ефекту і зводить роль ПК на рівень звичайного ТЗН;
3. Послідовний розвиток та реалізація усіх можливостей ПК неминуче приводять до необхідності корінного перегляду усієї системи навчання в цілому;
4. Нова система освіти передбачає появу принципово нових методик навчання («віртуальне навчання», «дистанційне навчання»).

У подальшому планується продовжити дане дослідження у напрямку вивчення можливості системного використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гурьева Л.П. Психологические аспекты компьютеризации научно-исследовательской деятельности в образовательных системах : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 : Москва, 2003.- 402 с.
2. Коннова М.В. Психологические аспекты компьютеризации образования. // Современные информационные технологии и инновационные методики обучения в подготовке специалистов: Методология, теория, опыт, проблемы. – Киев – Винница: ДОВ Винница, 2000. - с. 180.

Гиря А. А. Дидактические и психологические аспекты внедрения компьютерных технологий в учебный процесс.

В статье рассматривается проблема реализации системного подхода относительно компьютеризации учебного процесса в общеобразовательной школе. Рассмотрены возможности эффективного использования информационных технологий на разных этапах учебы, сделан акцент на дидактических и психологических особенностях этого процесса.

Girya A. The didactic and psychological aspects завдяки дистанційному спілкуванню, of inculcation of the computer technologies in the studying process.

The article touctes upon the problem of the realization of the system approach concerning computerization of the studying process at the general education school.

The opportunities of the effective use of the information technologies on the different stages of the studying have been considered. The accent on the didactic and psychological peculiarities of this process has been stressed.

УДК: 37.048.4:504

ГончаренкоВ.Н., Тарасов Л.В., Тарасова Т.Б.
Сумской государственный
педагогический университет
им. А.С.Макаренко,
Александровская гимназия г.Сумы

ПРОФИЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ "ЭКОЛОГИЯ И РАЗВИТИЕ"

В статье рассматриваются направления, задачи и проблемы профилизации обучения. Предлагаются этапы профильного обучения. Анализируются возможности использования в профильном обучении учебной литературы разработанной в рамках образовательной технологии "Экология и развитие".

Актуальность проблемы определяется тем, что образование в целом всё больше взаимодействует с экономикой, культурой, другими сферами и областями общественной жизни. Образование в этой сложной связи начинает играть роль одного из важнейших факторов и резервов социального прогресса. Поэтому последнее десятилетие стало для школьного образования периодом интенсивного поиска новых идей и путей развития. Одним из таких путей, который активно разрабатывается в теории и на практике, является дифференциация и профилизация обучения.

Несмотря на наличие сравнительно обширной литературы, посвященной проблеме дифференциации и индивидуализации обучения, и богатого многолетнего опыта исследовательской и практической работы по этим проблемам, нельзя не отметить отсутствия единства и ясности в толковании этих терминов. Не в даваясь в подробное рассмотрение различных подходов, отметим, что наиболее удачным считаем ставшим уже классическим определение индивидуализации, данное И.Унт "Индивидуализация – это учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются" [5,с.8]

Цель исследования состоит в разработке содержания и методики профилизации в соответствии с принципами инновационной образовательной технологии «Экология и развитие».

Профилизация обучения в общем плане рассматривается как один из путей индивидуализации обучения и состоит в организации учебно-

воспитательного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Многолетняя практика убедительно показала, что в системе образования должны быть созданы условия для осуществления подростками своих интересов, способностей и дальнейших жизненных планов. Социологические исследования доказывают, что большинство старшеклассников (более 70%) отдают предпочтение тому, чтобы "знать основы главных предметов, а углубленно изучать только те, которые выбираются, чтобы в них специализироваться". Таким образом, профилизация обучения соответствует структуре образовательных и жизненных установок большинства старшеклассников.

Следует отметить, что современная школа пока еще не имеет достаточной практики профильного обучения. Накоплен определенный опыт углубленного обучения по отдельным предметам, являющегося, по сути дела, работой с одаренными или, как иногда говорят, "продвинутыми" детьми. Но это нельзя назвать профильным обучением. Профильное обучение – это не углубленное обучение, равно как и не профориентация.

Что же это такое? *Основная цель профильного обучения – расширение кругозора школьников и специализированная подготовка их по выбранным курсам в рамках общего образования.* Профильное обучение должно диалектически сочетать в себе две "ипостаси": *профессиональную социализацию* школьника, предполагающую предварительную подготовку его к будущей деятельности в той или иной области, и *индивидуальную самореализацию* школьника через выявление и обогащение его индивидуальной образовательной траектории.

Актуальнейшие проблемы организации профильного обучения состоят в сложности организации курсов по выбору, отсутствии заинтересованности учеников в обучении по разным профилям, неподготовленности учителей к преподаванию профильных предметов, недостатке учебников и учебной литературы по углубленным и элективным курсам, неготовность школьной администрации к организации профильного обучения. Поэтому для эффективной организации профильной подготовки учеников старшей школы одним из ключевых вопросов есть создания соответствующего образовательного пространства. [1; 2]

На сегодняшний день в школах закрепились три модели практической организации профильного обучения.

Первая модель – специализированные школы с единым профилем. Фактически они предлагают раннее профилирование, когда, например, даже физика или химия начинает преподаваться уже в начальных классах. Школьников с самого начала лишают свободы выбора в процессе обучения, навязывая им определенный профиль и заведомо ограничивая кругозор.

Вторая модель – однопрофильные школы старшей ступени (для учащихся 10 – 11-х классов). Сюда можно отнести также такие новые образовательные учреждения, как лицеи и коллегиумы. Если в рамках первой модели профилирование начинается слишком рано, то в рамках данной модели оно начинается слишком поздно, без необходимой подготовки. В обеих

моделях обучение является однопрофильным. Правда, если в первой модели школьник был лишен свободы выбора уже с первого класса, то в данной модели он должен сделать выбор лишь на старшей ступени/

В обеих отмеченных моделях, так или иначе, страдает развитие индивидуальной образовательной траектории школьника, игнорируется, по сути дела, личностное целеполагание. В первой модели заведомо "срезаются", исключаются варианты, которые могли бы оказаться индивидуально значимыми для того или иного школьника. Во второй модели индивидуальная образовательная траектория школьника просто не принимается во внимание, да уже и некогда уделять ей внимание.

Третья модель представляется более прогрессивной. Она в большей мере отвечает назначению профильного обучения. Эта модель реализуется сегодня в школах-гимназиях, работающих с детьми, начиная с 5-го класса, и разводящих старшеклассников (10 – 11-е классы) по нескольким различным профильным классам. Это может быть, например, гуманитарный, общественно-гуманитарный, физико-математический, химико-биологический классы. Впрочем, нельзя сказать, что в рамках данной модели действительно достигается основная цель профильного обучения, поскольку явно недостаточно обеспечивается индивидуальная самореализация школьника.

В настоящее время начинает формироваться *четвертая модель* профильного обучения, которую пока можно считать экспериментальной. Появляются школы с обучением на основе *индивидуальных учебных планов*. На старшей ступени школьникам предлагаются несколько предметов, причем не все они обязательно связаны общей направленностью. Школы, начинающие работать по четвертой модели профилирования, имеют довольно сложное расписание и особый уклад учебного процесса. Главная особенность таких школ – приоритет индивидуализации обучения при сохранении, тем не менее, профилизации. И не просто сохранении, а усилении на основе индивидуализации обучения.

Доктор педагогических наук Хуторской А.В. утверждает, что *максимальная степень профилизации обучения, при которой школа сможет достичь заявленных целей, – это индивидуализация обучения.* Это означает, что профильное обучение должно строиться с ярко выраженной ориентацией на обеспечение условий для развития индивидуальной образовательной траектории школьника любого профиля, для его индивидуальной самореализации.[6]. Утверждается, что профильность, основанная на предметном делении содержания образования, когда профили устанавливаются на основе доминанты определенных учебных предметов - физики и математики, литературы и языков и т.п., имеет для учеников как плюсы, так и минусы. Действительно, с одной стороны, ученик-гуманитарий может заниматься любимым (или "нужным") предметом больше, чем остальными, но, с другой, нельзя утверждать, что гуманитарию не интересны компьютерные технологии или веб-дизайн. Может возникнуть и такая ситуация, когда ученик физико-математического профиля, который к его "несчастью" любит стихи, не сможет уделить своим разнопредметным интересам необходимого внимания. Предметная профильность "загоняет" ученика в жесткие границы формально, а

не личностно выделенных предметов, "срезая" с его образовательной траектории индивидуально значимые предметы и области.

Мы согласны с А.В.Хуторским и хотели бы поделиться своим видением четвертой модели профильного обучения.

Прежде всего, подчеркнем необходимость отработки в рамках четвертой модели профилизации продуманного и длительного периода обучения, который следует именовать *предпрофильным* обучением. Он реализуется в 5 – 9-х классах, т.е. в течение пяти лет обучения, соответствующих сначала младшему, а затем старшему подростковому возрасту. Обратим внимание: это как раз тот возраст, когда ребенок, во-первых, уже способен к размышлениям на разнообразные темы и, во-вторых, еще не утратил интереса к подобным размышлениям. Многолетняя практика убедительно показала, что, начиная с юношеского возраста (с 15-ти лет) уже малоэффективно учить "всех всему". Тут самое время собственно профилизации. А в подростковом возрасте нужна предпрофилизация.

Отметим задачи, которые должны решаться школой в процессе предпрофильного обучения. Это:

- выявление интересов и склонностей, способностей школьника, формирование практического опыта в различных сферах познавательной и профессиональной деятельности, ориентированного на выбор профиля обучения в старших классах;
- оказание психолого-педагогической помощи в приобретении школьником представлений о жизненных, социальных ценностях, в том числе связанных с его профессиональным становлением;
- развитие широкого спектра познавательных и профессиональных интересов, ключевых компетенций, обеспечивающих успешность в будущей профессиональной деятельности;
- формирование способности принимать осознанное решение о выборе дальнейшего направления образования, выборе пути получения профессии.

Все эти задачи соответствуют основной цели предпрофильной подготовки школьников – *их осознанному самоопределению в отношении выбора профиля будущего обучения в 10 – 11-х классах или дальнейшего пути получения профессии.*

Исходя из концепции профильного обучения, предпрофильная подготовка должна сформировать у школьника:

- умение объективно оценивать свои способности к продолжению обучения по тому или иному профилю,
- умение осознанно осуществлять выбор профиля, соответствующего собственным склонностям и интересам;
- высокий уровень познавательной мотивации учения по выбранному профилю.

Но это лишь одна сторона проблемы – она касается пропедевтики профилизации. Другая сторона касается развития индивидуальной образовательной траектории каждого школьника, которое способствовало бы осознанности выбора профиля. А это означает, что в процессе предпрофильного обучения должно быть сформировано у каждого школьника:

− желание и умение работать отнюдь не только с предлагаемой на уроке учебной литературой, но и с другими источниками информации – учебно-популярными книгами, энциклопедиями, журналами, интернетом;

− умение отбирать заинтересовавшую информацию и навыки ее анализа и систематизации;

− навыки самостоятельного поиска ответов на те или иные вопросы, а также желание и умение обсуждать заинтересовавшие вопросы с окружающими (учителями, родственниками, сверстниками).

В предпрофильном обучении должны диалектически сочетаться пропедевтика собственно профилизации и качественно новый для школ, а потому непривычный для них фактор – индивидуализация обучения (выявление и развитие собственной образовательной траектории каждого школьника).

Считаем необходимым выделить в предпрофильном обучении два последовательных этапа: *первый этап* соответствует младшему подростковому возрасту (5 – 6-е классы), *второй этап* соответствует старшему подростковому возрасту (7 – 9-е классы).

На первом этапе, школьникам предлагаются интегративные предметы естественно-научного и гуманитарного характера, которые призваны сформировать у школьников достаточно широкую общую познавательную картину мира. Важно, чтобы эти предметы были обеспечены не худосочными авторитарными учебниками, а достаточно объемными учебно-популярными книгами, которые могли бы предоставить подросткам достаточно богатою разнообразную пишу для размышлений и в то же время знакомили с наиболее общей (не столько глубокой, сколько широкой) системой знаний в различных областях. Используя подобные книги, учитель составляет собственную систему уроков, разрабатывает собственное поурочное планирование, в котором выделяет обязательный для всех материал. Остальной материал остается для индивидуального выбора школьниками и определяется их интересами и склонностями в данный момент. Предполагается, что школьники-подростки активно посещают школьную библиотеку и широко пользуются интернетом, отыскивая дополнительную информацию по интересующим вопросам. Подчеркнем: предоставляемая школьникам информация не должна ограничиваться никакими грифами. На лукавые замечания по поводу того, что такая свобода чревата проникновением в сознание школьника заблуждений, ответим известной фразой мудрого Рабиндрената Тагора: "Если мы закроем дверь перед заблуждением, то как де тогда войдет истина?"

На втором этапе предпрофильного обучения школьникам предлагаются базовые предметы: "Литература", "История", "Алгебра", "Геометрия", "Физика", "Химия", "Биология", "География" и др., которые рассматриваются как конкретизация той общей картины познания, которая в общих чертах была представлена на первом этапе предпрофильного обучения. Если на первом этапе (в 5 – 6-х классах) пропедевтика профилизации не имела пока еще "конкретных очертаний", а происходило фактически лишь расширение кругозора школьников и предварительное выявление их интересов и склонностей, то на втором этапе (в 7 – 9-х классах) в процессе восприятия теми или иными школьниками базовых предметов уже вполне явно начинают

просматриваться профили. Учебные предметы предлагаются всем школьникам, однако сам школьник уделяет больше внимания и активнее работает по тем предметам, которые относятся к его будущему профилю, пока еще не выбранному, но уже просматриваемому. Есть общий для всех минимум, определяемый госстандартами. Но по предпочитаемым предметам школьник перевыполняет этот минимум, в индивидуальном порядке "поднимая планку". Учитель поощряет это и оказывает нужную консультационную помощь.

К окончанию 9-го класса каждый школьник сделает свой выбор одного из тех профильных классов, которые имеются в данной школе. Мы предлагаем организовать обучение в этих классах по новым для сегодняшней школьной педагогики принципам. Выберем, конкретности ради, класс с физико-математическим профилем.

Как и в других профильных классах, здесь различают *"общие предметы"* и *"индивидуальные предметы"*. Перечень "общих предметов" утверждается школой – он един для всех, кто обучается в данном классе. Что же касается "индивидуальных предметов", то они выбираются самим школьником из некоего предлагаемого учителем списка или формулируются самим школьником. Примечательно, что они в отдельных случаях могут и не соответствовать направленности данного профиля. Школьник из физико-математического класса может выбрать в качестве "индивидуальных предметов", например, такие предметы "Ньютон и современность", "Современная термодинамика", "Космомикрофизика", но может также пожелать изучать, скажем "Экологию и экономику" или "Историческую роль языка".

Немедленно возникают два вопроса: Как организовать обучение по "индивидуальным предметам"? Как оценивать успешность обучения по этим предметам? Попробуем ответить на эти вопросы в предположительном плане (реальный ответ может дать, очевидно, лишь практика).

Сначала поговорим об организации обучения по "индивидуальным предметам". Предположим, что тот или иной предмет желает изучать не один школьник, а какая-то группа школьников (в основном из тех, кто обучается в данном профильном классе). В этом случае учитель организует дополнительные занятия-семинары с группой школьников. Предположим, однако, что какой-то предмет для индивидуального изучения выбрал лишь один школьник. В этом случае учитель проводит с ним индивидуальные консультации. Разумеется, как в том, так и в другом случае никаких грифованных учебников нет. Используются различные книги, энциклопедии, интернет.

Оценивать результат обучения по тому или иному "индивидуальному предмету" должен, конечно, учитель, который руководил семинаром или проводил консультации. Результаты обучения по "индивидуальным предметам" вряд ли можно оценивать в баллах, здесь вполне достаточно фиксировать "зачет".

В индивидуальном учебном плане школьника должны быть, очевидно, проставлены как общие для данного профиля предметы, так и индивидуальные для данного школьника предметы. *Естественно, что индивидуальный учебный*

план предполагает и индивидуальный аттестат зрелости. Почему бы не выделить в аттестате базовые предметы, которые будут определяться Министерством образования и науки, и предметы профилизации, определяемые данной школой? Предметы профилизации подразделяются, в свою очередь, на общие для профиля и индивидуальные. Первые оцениваются в баллах, а по вторым выставляется зачет.

Надеемся, что как организация обучения по индивидуальным планам, так и система оценивания результатов такого обучения появится в школах ближайшего будущего и будут постепенно отрабатываться на практике.

Однако, чтобы такие надежды стали явью, необходим ряд исключительно важных условий. Первое и самое главное условие – это *свобода в образовательном процессе*, который сегодня, увы, *чрезмерно регламентирован.* Ни о какой реальной (а не только на словах) индивидуализации обучения не может быть речи в отсутствие свободы у школ в организации этого обучения. *Индивидуализации нет без выбора, выбора нет без свободы.* Прежде всего, нужна свобода в выборе учебной и учебно-популярной литературы, освобожденной от обязательного грифования. При этом вполне можно сохранить грифованные учебники, рассматривая их как необходимый минимальный обязательный для всех материал, гарантирующий выполнение госстандартов. И не более того. Ведь совершенно непонятно, каким образом школьник будет предпринимать поиск информации, если он заведомо ограничен рамками грифованного учебника: В еще большей мере это касается учителя. Ему как воздух нужны свобода в поурочном планировании, свобода в выборе дополнительных семинаров и при консультировании в рамках индивидуальных учебных планов. Все это принципиально невозможно заранее спланировать, а значит и регламентировать.

Второе условие – это *существенное обогащение библиотек школ* всем тем спектром учебной и популярной литературы (включая электронные версии), которая может быть востребована школьниками, а также учителями.

Третье условие – *узаконивание принципиально нового аттестата зрелости,* который бы по существу учитывал индивидуальные учебные планы.

Конечно, выполнить эти условия непросто, но, тем не менее, мы наблюдаем первые обнадеживающие ростки, из которых может развиться со временем полноценное профильное обучение на основе индивидуализации. Имеется в виду *новая образовательная технология "Экология и развитие"*, которая содержит значительный потенциал для профилизации обучения [3; 4]. Во-первых, это принципиально новый тип учебника, инициирующий индивидуальный поиск информации школьниками. Во-вторых, это принципиально новый характер планирования системы уроков, предполагающий свободную творческую деятельность учителя. В-третьих, это принцип разведения уровней, когда учебной информации ученикам предлагается всем много и разной, а контроль её усвоения осуществляется лишь с учетом индивидуальных особенностей школьника.

В соответствии с принципами технологии "Экология и развитие" уже написаны и изданы некоторые учебно-популярные книги, которые можно рассматривать как учебники принципиально нового типа. Их автор – Тарасов

Л.В. (один из авторов технологии и один из авторов данной статьи). Для предпрофильного обучения на первом этапе могут быть использованы (и уже используются) его книги: "Микромир и Вселенная" (для 5-го класса), "Природа Земли: прошлое, настоящее, будущее" (для 6-го класса), "Геометрия окружающего мира" (для 5-6-х классов). В качестве учебника для одного из "общих предметов" в физико-математическом профильном классе может использоваться трёхтомник Л.В.Тарасова "Закономерности окружающего мира". В настоящее время находится на стадии издания его книги "Графики функций (за страницами школьного учебника математики)" и "Атмосфера нашей планеты (за страницами школьных учебников физики и химии)", которые могут использоваться в качестве учебников для соответствующих "индивидуальных предметов".

Вывод. В ходе проведенного педагогического эксперимента установлены направления, задачи и проблемы профилизации обучения, а также определены этапы профильного обучения в рамках авторской образовательной технологии «Экология и развитие».

Требуется **дальнейшая апробация** авторской экспериментальной методики в Александровской гимназии г. Сумы с тем, чтобы в перспективе третья модель профилизаци сменилась на четвертую.

ЛИТЕРАТУРА

1. Піщалковська М. Профільне навчання: основні етапи http://www.pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=640
2. Ремех Т. Профільне навчання: требо було раніше http://www.pleyady.kiev.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=587
3. Тарасов Л.В. Кочубей Н.В. Тарасова Т.Б. Презентація регіонального експерименту "Освітня технологія "Екологія та розвиток" // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія:Педагогічні науки. Випуск 10. 2007. - с.66-71.
4. Тарасов Л.В., Тарасова Т.Б. Зміна глобальної стратегії мислення і нова концепція шкільних підручників// Філософія освіти. – 2005. – № 1. с. 239-252
5. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучении. – М.: Педагогика, 1990. – 190 с
6. Хуторской А.В. Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное / А.В. Хуторской. — М.: Высшая школа, 2007. — 639 с.

Гончаренко В.М., Тарасов Л.В., Тарасова Т.Б. Профілізація навчання і технологія "Екологія та розвиток"

У статті розглядаються напрямки, завдання і проблеми профілізації навчання. Пропонуються етапи профільного навчання. Аналізуються можливості використання в профільному навчанні навчальної літератури, яка розроблена в освітній технології "Екологія та розвиток".

Goncharenko V. Tarasov L. Tarasova T. Specialization in teaching and educational technique “Ecology and Development”.

In the article areas, objectives and specialization problems in teaching are considered. Steps for special training are suggested. There are analyzed the opportunities of using school textbooks worked out in the network of “Ecology and Development” educational techniques.

УДК 371.214

Горбатюк Р.М.
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті досліджено загальні аспекти проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у педагогічному університеті. В якості засобу її розв'язання запропоновано проектну технологію, що реалізує особистісно орієнтований підхід у навчанні.

У сучасному світі, що увійшов до третього тисячоліття, розвиток України визначається в контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури [1].

В цих умовах для України **особливої актуальності** набувають чинники соціально-економічного розвитку, серед яких значна роль відведена людському фактору. Особливе значення при цьому становить система освіти, яка одержує високий статус, оскільки саме вона сприяє переходу до інформаційного суспільства та формуванню пріоритетів розвитку сучасної держави [2].

Основні вимоги до рівня та якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ) знайшли відтворення в законах України „Про освіту", „Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти в Україні, державних і галузевих освітніх стандартах. Якісні характеристики та вимоги до рівня підготовки майбутніх інженерів-педагогів, зазначені в перелічених документах, передбачають подальше вдосконалення професійної освіти в напрямі використання нових підходів, методик, а також освітніх технологій. Необхідність їх застосування полягає в приведенні змісту підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю у ВНЗ у відповідність до соціального замовлення.

Останнім часом, характерною тенденцією є спрямованість на гуманізацію освіти, зокрема, вищої, що знаходить відтворення в організації навчального процесу. Постіндустріальне суспільство зацікавлене в тому, щоб фахівці були здатні самостійно, активно діяти, приймати рішення, швидко адаптуватися до умов професійної діяльності, котрі безперервно зазнають змін. Така ситуація актуалізує проблеми особистісно орієнтованого навчання, які розглядаються в роботах І. Беха [3], О. Сердюка [4], І. Якиманської [5] та ін., де відтворено такі його найважливіші риси, як необхідність пильної уваги до індивідуальності людини та врахування в навчальному процесі особливих якостей особистості, її суб'єктного досвіду, потреб, інтересів, цінностей, мотивів. Разом з тим, не можна не відзначити, що наразі значно меншою мірою розроблено питання про повноцінну практичну реалізацію особистісно орієнтованої парадигми освіти. У зв'язку з цим доцільно відзначити метод проектів, загальні аспекти якого розглянуто в роботах Є. Полат [6]. В основу методу проектів, на думку

вченого, покладено розвиток пізнавальних і творчих здібностей суб'єктів навчання, уміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення та формування навичок практичного використання отриманих результатів. Слід відзначити, що у практиці традиційної вузівської підготовки фахівців інженерно-педагогічного профілю раніше, і тепер використовуються елементи методу проектів у вигляді курсового та дипломного проектування. Однак вони мають локальний характер у процесі навчання. Таким чином, у педагогічній теорії та практиці недостатньо розроблено проблеми використання методу проектів у підготовці майбутніх інженерів-педагогів у педагогічному університеті.

Метою даної роботи є розкриття низки теоретичних засад методу проектів та їх практичної апробації в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів у педагогічному університеті.

Важливими особливостями формування висококваліфікованих інженерно-педагогічних кадрів є оволодіння методологією психолого-педагогічної, профорієнтаційної, загальнотехнічної та спеціальної освіти, а також впровадження в навчальний процес особистісно орієнтованих технологій. Навчальним планом та кваліфікаційною характеристикою, на кожному з етапів професійно-педагогічної підготовки, визначено комплекс педагогічних, психологічних, суспільних, загальнотехнічних та спеціальних дисциплін, що у взаємозв'язку формують професійні компетенції, розвивають творче мислення студентів, і є теоретичною та практичною основою для подальшої підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка на інженерно-педагогічному факультеті (ІПФ) втілюється такий напрямок підготовки спеціалістів, який дозволяє поряд із розкриттям загальної специфіки спеціальності, поступово конкретизувати та деталізувати знання шляхом засвоєння інноваційних технологій в процесі вивчення спеціальних дисциплін. Таким чином, предмети, які читаються студентам, не тільки доповнюють, а й значно розширюють їх світогляд у тій сфері професійної діяльності, в якій поєднуються педагогічні та інженерно-технічні принципи й закономірності.

На нашу думку, метод проектів, як одна з педагогічних технологій, що обумовлює особистісно орієнтований підхід в освіті, має застосовуватися значно ширше. Проектна технологія є практикою особистісно орієнтованого професійного навчання в процесі навчальної діяльності студента, на основі його вільного вибору та з урахуванням інтересів. У свідомості майбутнього фахівця це має таке відображення: "Знання, які я пізнаю, я знаю, для чого мені потрібні і де я можу їх застосувати". Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями, уміннями та навичками.

В основі проектної технології лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, унікальності і самобутності кожного з них, їх творчого мислення, пізнавальної самостійності, наполегливості, творчості, спрямованості на кінцевий результат, уміння самостійно конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, що дозволяє майбутнім фахівцям будувати власну освітню траєкторію. В основу методу проектів покладена ідея,

що становить суть поняття „проект”, його прагматична спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб добитися такого результату, необхідно навчити студентів самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи для цієї мети знання з різних галузей, уміння прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки.

За допомогою методу проектів вирішується низка важливих дидактичних задач для досягнення поставленої мети (рис. 1).

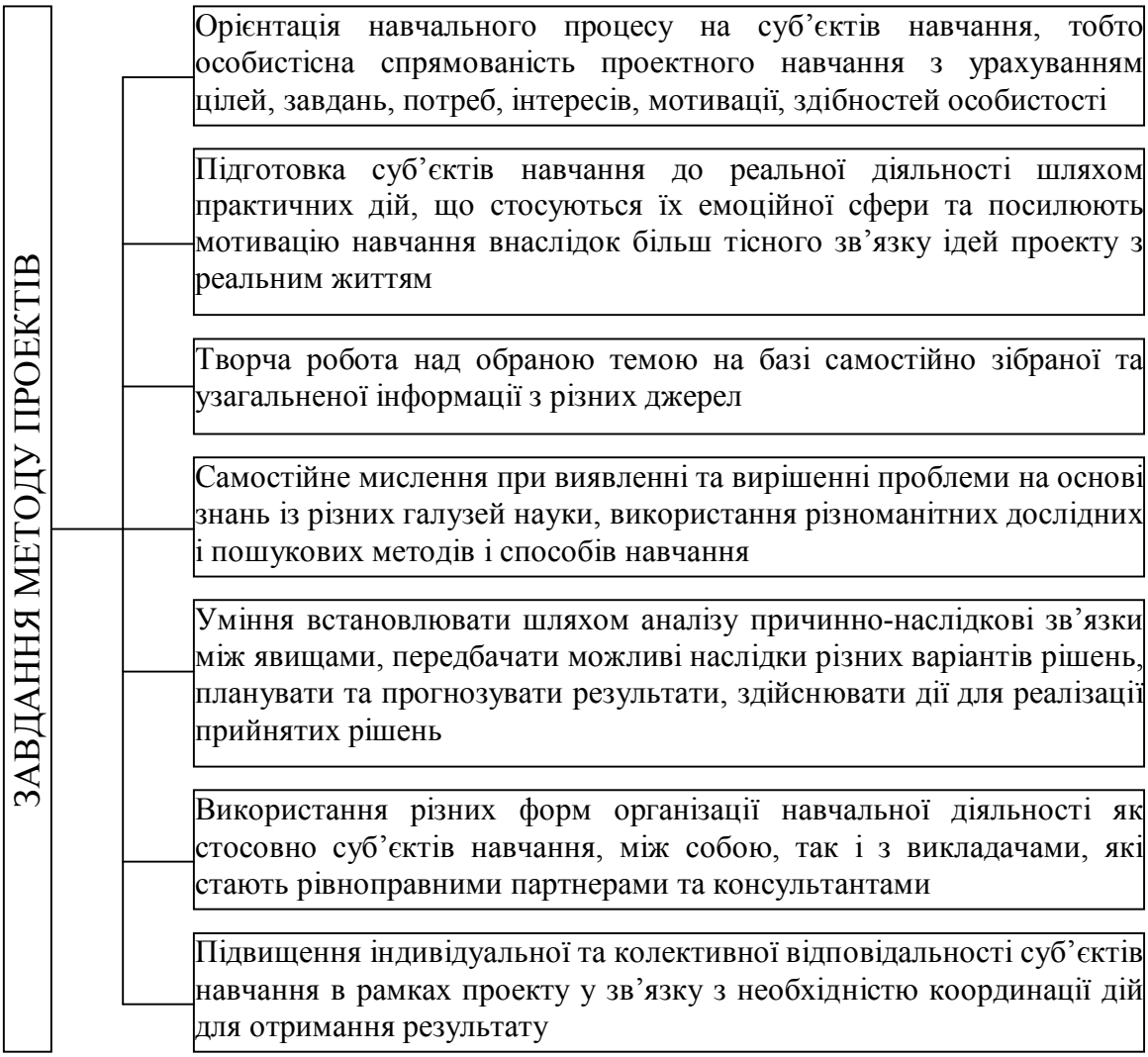


Рис.1.Дидактичні задачі для досягнення поставленої мети

Перелік розглянутих завдань свідчить про те, що особливістю проектного методу є постановка особистісно значущої для суб’єктів навчання проблеми, яку необхідно практично вирішувати. Якщо це теоретична проблема, то процес проектування полягає в розробленні певного алгоритму її розв’язання, якщо практична – то в досягненні конкретного, готового для впровадження результату.

Розглянемо концепцію курсу „Інженерна графіка” для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей, які навчаються за напрямом

„Професійне навчання. Інженерна та комп'ютерна графіка", в якій зроблено акцент на реалізації завдань проектного методу навчання.

Вивчення дисципліни базується на засвоєнні знань з таких предметів як математика, трудове навчання, креслення та ін., що сприяє успішному вивченню загальнотехнічних і фахових дисциплін навчального плану вищезгаданої спеціальності. Це має виняткове значення в підготовці студентів до практичної роботи в системі професійно-технічної освіти та самоосвіти. На рис. 2 представлено місце курсу "Інженерна графіка" у загальній моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

.

Рис. 2. Модель професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів

Навчальну дисципліну розділено на 4 частини (змістових модулі), які вивчаються протягом 3 семестрів 1-2 курсу. Загальний обсяг навчальної роботи становить 252 год. (7 кредитів), з них 32 год. – лекцій, 94 год. – лабораторних занять, 126 год. – самостійної та індивідуальної роботи студентів (табл.1).

Оцінювання навчальної успішності студентів протягом семестру відбувається на основі розподілу балів рейтингу, які можуть змінюватись залежно від змісту дисципліни, її наукової та практичної спрямованості. Частка кожного з модулів навчально-творчої діяльності визначається концепцією формування творчої особистості майбутнього інженера-педагога.

Таблиця 1

Зразок змістовного модуля „Інженерна графіка”

Курс: Підготовка бакалаврів	Напрям, спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів, відповідних ECTS: 7 Модулів: 2 + ІНДЗ Змістових модулів: 4 Загальна кількість годин: 252 год. Тижневих годин: 3 (2)	Шифр та назва напряму: *0101 “Педагогічна освіта”* Шифр та назва спеціальності: *6.010100. Професійне навчання.* Інженерна та комп’ютерна графіка Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Обов’язкова фундаментальна Рік підготовки: 2,3 Семестр: 2,3,4 Лекції (теоретична підготовка): 32 год. Лабораторні: 94 год. Самостійна робота: 63 год. Індивідуальна робота: *навчальний проект* (розрахунок і побудова графічних зображень різної складності): 63 год. Вид контролю: заліки

Структурну схему курсу „Інженерна графіка” представлена в табл. 2

Таблиця 2

Структура залікового кредиту „Інженерна графіка”

Тема	Розподіл годин			
	Лекції	Лабораторні заняття	Самостійна робота	Індивідуальна робота
Змістовий модуль І. *Основні правила виконання креслень*				
Тема 1. *Оформлення креслень (креслярські інструменти і матеріали, стандарти, формати, основний напис, лінії, масштаб)*	2	2	1	ІНДЗ
Тема 2. *Шрифти креслярські*		4	3	
Тема 3. *Правила нанесення розмірів*	2	4	3	
Тема 4. *Геометричні побудови (поділ відрізків, прямих на рівні частини, поділ кутів, поділ кола на рівні частини, похил і конусність*).	2	4	4	
Тема 5. *Спряження ліній* (*зовнішнє, внутрішнє і комбіноване; спряження двох сторін кута, прямої з дугою кола тощо, циркульні та лекальні криві)*	2	8	6	
Змістовий модуль ІІ. *Проекційне креслення*				
Тема 1. *Методи проеціювання. Комплексне креслення*	2	8	4	
Тема 2. *Аксонометричні проекції. Технічний рисунок*	2	12	6	
Змістовий модуль ІІІ. *Основи машинобудівного креслення*				
Тема 1. *Загальні відомості про вироби та креслення (види виробів, види конструкторської документації та ін.)*			2	

Тема 2. *Вигляди. Перерізи (накладені, винесені). Розрізи (прості, складні). Умовності та спрощення на машинобудівних кресленнях. Виносні елементи*	2	10	9	ІНДЗ
Тема 3. *Різьба і різьбові вироби*	4	6	6	
Тема 4. *Шорсткість поверхонь. Допуски і посадки.*	2		2	
Тема 5. *З'єднання деталей та їх складових частин. Рознімні з'єднання (болтове, шпилькове, трубне). Нерознімні з'єднання (зварне, заклепкове.)*	2	10	8	
Змістовий модуль VI. *Складальні креслення. Схеми. Будівельні і топографічні креслення*				
Тема 1. *Креслення зубчастих передач (циліндрична зубчаста передача, конічна зубчаста передача, циліндрична черв'ячна передача)*	2	6	4	
Тема 2. *Робочі креслення та ескізи деталей*	2	4	3	
Тема 3. *Складальні креслення. Послідовність виконання складальних креслень*	2	6	6	
Тема 4. *Читання і деталювання складальних креслень*		4	3	
Тема 5. *Схеми. Види і типи схем. Загальні вимоги до виконання схем. Кінематичні та електричні схеми.*	2	4	4	ІНДЗ
Тема 6. *Основи будівельного креслення*	2	2	3	
Тема 7. *Топографічні креслення*			4	
ВСЬОГО: 252 год.	32	94	63	63

Перелік і структура змістових модулів обумовлено загальною навчальною концепцією курсу: формування в студентів чіткого розуміння про сферу своєї майбутньої професійної діяльності, цілі, місця, ролі, специфіки та потенційної можливості успішного творчого розвитку та зростання особистості в цій сфері; прагматична спрямованість на результати, що отримуються в процесі розв'язання теоретично та практично значущих проблем, які можуть бути використані в реальній діяльності; засвоєння активних способів отримання знань через призму особистісного сприйняття та персонального досвіду суб'єкта навчання, а також проектування власної майбутньої кар'єри з урахуванням індивідуальних здібностей.

Реалізація завдань проектної методики в процесі вивчення інженерної графіки здійснюється шляхом використання різних форм, способів і прийомів навчання, та передбачає обов'язкову особистісну діагностику студентів.

На перших заняттях студенти проходять вхідний контроль або тестування з метою виявлення базового рівня графічної підготовки, визначення індивідуальних психологічних якостей, особливостей, здібностей та уявлень студентів, їх готовності до роботи в даному напрямку.

Під час аудиторних занять широко використовуються усні опитування у формі діалогу викладача зі студентами, короткі письмові бліц-роботи, що мають на меті швидке творче опрацювання певних проблемних питань, викладення індивідуальних думок студентів і є засобом постійного моніторингу роботи студентів і здійснення зворотного зв'язку.

У процесі самостійної роботи студенти виконують поточне тестування особистісної та професійної спрямованості, що розширює діагностичну базу

даних і дозволяє враховувати індивідуальні особливості студентів при доборі завдань.

Після вивчення окремих змістових модулів студенти виконують творчі завдання або розв'язують різні конструкторсько-технічні задачі, пов'язані з розрахунковою і графічною складовими. На період вивчення „Інженерної графіки" майбутні фахівці формують „особисте портфоліо", що систематизує та узагальнює всі розроблені матеріали. Крім цього, наявність „портфоліо" дасть змогу студентам відслідковувати процес накопичення балів протягом всього періоду навчання не тільки з інженерної графіки.

Лабораторні заняття є основною тренувальною складовою у процесі вивчення інженерної графіки протягом яких викладач організовує детальне закріплення студентами окремих теоретичних положень з даного курсу, в результаті чого формуються вміння і навички практичного застосування знань теоретичного матеріалу шляхом індивідуального виконання відповідних завдань (графічних робіт).

Заключним етапом вивчення змістового модуля з курсу „Інженерна графіка" є виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ).

Індивідуальне завдання виконується на стандартних аркушах креслярського паперу (наприклад, формат А3) і подається у вигляді скріпленого альбому з титульною сторінкою стандартного зразка і внутрішнім наповненням – графічною частиною. Обсяг ІНДЗ може становити до 5 аркушів, включаючи титульний лист.

Кожний студент одержує відповідний варіант індивідуального завдання, яке містить тему, мету, завдання роботи та основні її положення. На основі суб'єктного досвіду, синтезування наявних і отриманих знань, систематизованих та узагальнених матеріалів, опрацьованої літератури, аналізу теоретичних основ і методів побудови зображень, вибирається оптимальний розв'язок поставленої проблеми. Вирішення проблеми передбачає, з одного боку, використання різноманітних пошукових методів, способів та прийомів проектування, а з іншого – інтегрування знань, умінь та навичок, застосування особистісно опосередкованих елементів творчості. Така форма навчальної діяльності сприятиме формування в майбутніх інженерів-педагогів чіткого особистісно-осмисленого образу професійної діяльності в системі професійно-технічної освіти, а відтак наближає університетську підготовку до сучасних вимог соціального замовлення суспільства.

Індивідуальне завдання подається викладачу, який читає лекційний курс з даної дисципліни або проводить лабораторні заняття, не пізніше ніж за 2 тижні до заліку (екзамену).

Висновки. Проектна діяльність є важливим компонентом системи ефективної університетської підготовки майбутніх інженерів-педагогів, а також нестандартним способом організації освітніх процесів, спрямованих на реалізацію особистісно орієнтованого підходу в навчальному процесі.

Перспектива подальших досліджень. Отримані результати не претендують на остаточне та повне розв'язання проблеми підготовки майбутніх інженерів-педагогів, яка б вичерпно відповідала вимогам часу. Актуальними залишаються питання професійної підготовки таких фахівців на основі

впровадження проектних технологій зі всіх дисциплін фахового та фундаментального циклів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова С.П. Загальні тенденції розвитку інноваційних процесів // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2000. – Вип.17. – С. 6-9.
2. Василюк А.В. Деякі тенденції вищої освіти та інноваційна підготовка вчителя // Наукові записки. – Ніжин, 1997. – Т.XVII, кн.І. – С.53-57.
3. Бех І.Д. Виховання особистості: Навч.-метод. Видання. – У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – С. 47-65.
4. Сердюк О. Особистісно орієнтоване навчання: вища школа – концептуальна модель // Освіта. – 2003. – № 14-16. – С. 45-49.
5. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного образования . – М.: Сентябрь, 2003. – 175 с.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. Пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр „Академия”, 2002. – 272 с.

Горбатюк Р.М. Инновационные технологии как личностно ориентированной подготовки инженеров-педагогов

В статье исследовано общие аспекты проблемы совершенствования профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов в педагогическом университете. В качестве средства ее решения предложена проектная технология, которая реализует личностно ориентированный подход в учебе.

Horbatiuk R. Innovative Innovative technologies as of the personality oriented preparation of engineers-teachers

In the article the general aspects of problem of perfection of professional preparation of future engineers-teachers are investigational in a pedagogical university. As a mean of its decision project technology which will realize the personality oriented approach in studies is offered.

УДК 37.033

Гурняк І.А.
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

СВІТОГЛЯДНА ФУНКЦІЯ ПОНЯТТЯ «ХІМІЧНЕ ЯВИЩЕ» В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті обґрунтовується світоглядна функція наукових понять; конкретизується світоглядне значення поняття «хімічне явище» та основні світоглядні ідеї, які можуть бути сформовані на його основі. Встановлюється

взаємозв'язок між компетентнісним підходом в освіті та реалізацією світоглядних функцій понять.

Актуальність дослідження. Формування світогляду учнівської молоді було й залишається одним з головних завдань освіти.

Саме науковий світогляд забезпечує здатність орієнтуватися в суперечливому світі, усвідомлення загальнолюдських ідеалів, засвоєння моральних норм, осмислене сприйняття суспільних пріоритетів та гуманістичних цінностей [8,с. 367].

Є підстава вважати, що питання формування наукового світогляду сучасної молоді актуалізується з наступних причин:

- по-перше, перехід від тоталітарного до демократичного суспільства зумовив поширення значної різноманітності поглядів, орієнтацій, ідеалів і цінностей. Якщо за радянських часів насаджувалася єдина ідеологія, будь-який відступ від якої переслідувався, то сьогодні панує плюралізм ідей, поглядів, точок зору. За цих умов особливо важливо виробити в молоді вміння орієнтуватися у складному полілогічному світі аргументовано відстоювати власну життєву позицію;

- по-друге, постала нагальна необхідність подолання негативного впливу на суспільне життя країни тривалої економічної кризи, яка розпочалася у 90-х роках XX ст. і тривала аж до початку третього тисячоліття. Кризові явища привели до низки негативних процесів не лише в економічному, а й у духовному житті суспільства;

- по-третє, для періоду криз, політичних та економічних потрясінь характерним є масовий прихід людей до релігії. Саме це явище ми можемо спостерігати сьогодні в українському суспільстві. Релігійний світогляд, який ґрунтується на пріоритеті віри, догматів, виступає протилежним відносно наукового світогляду, в основі якого – розум, знання, переконаність у пізнаваності світу;

- по-четверте, характерний для сучасного світу зростаючий потік різнопланової інформації, об'єм якої значно перевищує можливості індивідуальної людської пам'яті, може привести до створення в свідомості молодої людини дещо розпорошеної, мозаїчної картини світу. Світогляд дозволяє узагальнити й осмислити дану інформацію, створити на її основі цілісне уявлення про світ та місце людини в ньому.

Структура світогляду як цілісної системи включає в себе різноманітні погляди і переконання. Тому формування наукового світогляду школярів можливе лише завдяки узгодженій діяльності вчителів суспільних, гуманітарних, природничо-математичних, художньо-естетичних дисциплін.

Надзвичайно важливу роль у процесі формування наукового світогляду особистості мають природничонаукові знання. Саме такі знання сприяють формуванню у людини особливого «критично-аналітичного типу раціонального мислення» [3,с.8], який є дуже важливим для сучасного світу, для сучасного рівня культури, способу мислення. У цьому контексті С.У.Гончаренко переконливо доводить, що «Обмеження шару критичного типу раціонального мислення неминуче веде до спалахів у суспільстві містики, до домінування

міфологічної свідомості, появи масових психозів» [3,с.8]. На зростанні ролі наукових природничих знань «в умовах нестабільної екологічної ситуації, поширення в соціумі різноманітних фобій, езотеричних уявлень» наголошує Л.П.Величко [2, с.10].

Постає слушне питання: які ж елементи наукових знань відіграють вирішальну роль у формуванні світогляду особистості?

Пошуки відповіді вказують на різноманітні підходи вчених: дослідники вказують на світоглядну функцію наукових теорій [5, с.154], проте не визнають світоглядної ролі понять [4;7]. Так, наприклад, Н.Є. Кузнєцова визначає такі основні функції понять: інформаційну, узагальнюючу, систематизуючу, пояснювальну, прогнозуючу [4,с.11]. Вважаємо, що світоглядна функція властива всім елементам наукових знань, якими визнаються факти, закони, теорії та поняття [7,с. 7].

Мета дослідження. У межах статті обґрунтуємо світоглядну функцію понять, конкретизуємо світоглядні ідеї, які можуть бути сформовані на базі поняття про хімічне явище та встановлення взаємозв'язку між компетентнісним підходом в освіті та процесом формування світогляду.

Становлення світогляду тісно пов'язане з розвитком самостійного мислення людини, її відношення до оточуючого світу. Теоретичний аналіз джерел і практичний досвід підтверджують, що поняття як основна форма відображення світу [4,с. 5] є основою формування світогляду. Навколишній світ у його розвитку, протиріччях, взаємозв'язках відбивається у свідомості людини у формі понять. Розвиток понять завершується їх інтеграцією в наукову картину світу [4,с. 11].

Проте світогляд виконує не лише оцінно-орієнтувальну функцію, він реалізується у творчій конструктивній діяльності особистості [5,с.122]. Поняття дозволяють людині не лише пізнавати та відображувати матеріальний і духовний світ, а й здійснювати його перетворення [4,с.8]. Оволодіваючи поняттями, людина формує власну індивідуально-особистісну картину світу.

Отже, можна зробити висновок, що світогляд людини значною мірою визначається тим, якими поняттями вона оперує та який індивідуальний смисл у них вкладає.

Одним з важливих природничих понять, яке виступає як світоглядне, є поняття про хімічне явище. Хімічні явища відбуваються в неживій природі та в живих організмах, у промисловості та в побуті.

Вивчення хімічних явищ дозволяє сформувати в школярів наступні світоглядні уявлення:

- матеріальність навколишнього світу;
- рух як форма існування матерії, взаємоперетворення різних форм руху;
- об'єктивність дії законів природи, незалежно від свідомості та бажання людей;
- перехід кількісних змін у якісні;
- суперечлива природа явищ, єдність та боротьба протилежностей як умова існування та розвитку матеріального світу;
- відмінність між явищем та сутністю;

- пізнаваність світу та його закономірностей;
- практика як вихідний пункт, рушійна сила, основа, мета пізнання та критерії істини.

Конкретизуємо ці поняття на прикладі ознайомлення з деякими філософськими категоріями при вивченні хімічних явищ.

Вивчення закону збереження маси речовин дає можливість переконати учнів у матеріальному характері хімічних перетворень: речовини не виникають з нічого і не зникають безслідно. Учні усвідомлюють, що в ході хімічних реакцій атоми не руйнуються, а лише перегрупуються. Це спонукає їх до висновку, що світ безперервно змінюється, одні форми існування матерії переходять у інші. Отже, матерія змінюється, але не зникає.

Вивчення хімічних явищ привчає школярів розглядати світ не як незмінний, а як такий, що перебуває в одвічному русі. Це дає змогу розкривати процеси змін та розвитку в природі, тобто підходити до її вивчення діалектично. Поглиблюючи знання про хімічні реакції, учні привчаються вбачати суперечливу природу явищ. Сама хімічна реакція розглядається як єдність двох суперечностей: в її процесі відбувається розщеплення молекул на атоми і сполучення атомів у молекули. На уроках біології учні дізнаються, що єдність протилежних біохімічних процесів: анаболізму – сполучення та катаболізму – розкладу є неодмінною умовою існування та розвитку організму.

У ході вивчення хімічних явищ учні зустрічаються з фактами переходу кількісних змін у якісні: будь-яка хімічна реакція пов'язується з якісним стрибком – зникненням одних речовин і утворенням інших; навчаються знаходити умови, за яких можливість здійснення реакції переходить у дійсність: зміна умов реакції впливає як на склад продуктів реакції, так і на саму можливість протікання процесу. У свідомості учнів закріплюється взаємозв’язок між мікросвітом атомів та молекул і макросвітом речовин та явищ, які сприймаються органами чуття. Саме в цьому полягає одне з основних світоглядних завдань хімії: «навчити школярів за зовнішніми ознаками хімічної реакції вбачати її внутрішню сутність – руйнування одних молекулярних світів і виникнення замість них нових» [9, с.6].

Речовини завжди знаходяться на якомусь з етапів безкінечних перетворень. Зміни ці носять закономірний характер, знаючи ці закономірності, можна робити висновки про ймовірне минуле речовини і прогнозувати її майбутнє, тобто визначати, з яких речовин могла утворитися дана сполука і в які речовини вона може перетворитися. Таким чином стверджується світоглядне положення про пізнаваність світу.

Знайомлячись з історією вивчення хімічних явищ, їх закономірностей, учні переконуються, що хімічні знання – не сукупність раз і назавжди даних хімічних формул та рівнянь, а результат постійних пошуків, наполегливої праці вчених; що майже кожен рядок шкільного підручника – це певний крок у розкритті таємниць світобудови, досягнення людського розуму.

Із формуванням поняття про хімічні явища пов'язується філософська проблема хімії: виникнення хімічної форми руху матерії, її взаємозв’язок і співвідношення з фізичною, хімічною та біологічною формами руху [1,с.19].

Особлива роль природничонаукових понять, зокрема, поняття про хімічне

явище, на нашу думку, полягає у тому, що вони мають значний вплив як на формування світогляду окремої людини, так і на формування світогляду людства. Можна провести паралелі між основними філософськими системами, якими у свій час виступали: наївна діалектика античного світу, метафізика, ідеалістична та матеріалістична діалектика та рівнем розвитку природничонаукових знань.

У сучасному світі функцію загальнофілософського методу виконує нелінійна діалектика, або синергетика – теорія розвитку відкритих складних нерівноважних систем, якими є природа, суспільство і сама людина. Ідеї синергетики формуються і розвиваються на всіх рівнях організації матерії: фізичному, хімічному, біологічному, соціальному. Дослідники відзначають, що саме природничонаукові моделі, нерівноважна термодинаміка відкритих нелінійних систем стали підґрунтям для виникнення та становлення ідей синергетики [2, с.9].

Відомо, що одна з перших моделей нелінійних синергетичних процесів була створена на основі даних спостереження за перебігом хімічних явищ.

На рівні хімічних процесів основні принципи синергетики: складності, відкритості, нелінійності, когерентності доповнюються каталітичним принципом. Згідно з цим принципом, на перебіг процесів, які відбуваються в складних відкритих нерівноважних системах, їх швидкість та напрямок, може суттєво впливати певний фактор, який по відношенню до даних процесів є зовнішнім і безпосередньої участі в них не приймає. З’явившись на хімічному рівні, каталітичний принцип продовжує діяти й на більш високих рівнях організації матерії. На біологічному рівні він втілюється в особливостях перебігу ферментативних реакцій, які є основою існування та розвитку живих організмів. Проблема дії каталітичного принципу на рівні соціальних систем потребує подальших досліджень..

Синергетика як загальнонауковий підхід пов'язується з формуванням нового цілісного образу світу, невід’ємною частиною якого є людина. Визнається необхідним вивчати будь-який об’єкт пізнання не ізольовано, а в системі, шляхом інтеграції знань, що забезпечує розкриття його цілісності, виявлення зв’язків з іншими об’єктами, зведення їх у єдину картину.

Отже, можна зробити висновок, що глибоке усвідомлення учнями природничих понять, зокрема, поняття про хімічне явище, є передумовою формування в них наукового світогляду. Розуміння матеріальності оточуючого світу, його будови та процесів, що відбуваються в ньому, відносяться до ключових положень, необхідних для формування наукового світогляду особистості.

Знання – центральний елемент у структурі світогляду. Проте знання лише тоді входять до структури світогляду, коли вони стають регулятивним принципом діяльності, трансформуються в особистісні переконання, поведінкові і ціннісні норми. Знання – необхідний будівельний матеріал для створення світогляду особистості, проте загальним фундаментом цього процесу є не пізнання, саме по собі, а практична діяльність людини. Такий підхід обґрунтовується В.І.Шинкаруком та В.П.Івановим, які визначають світогляд як особливий спосіб духовно-практичного освоєння світу [10]. Для перетворення

знань у світогляд необхідно, щоб вони були спроектовані на внутрішній світ людини. Якщо людина може включити пізнаваний предмет у сферу своєї теоретичної та практичної діяльності, виразити до нього своє ставлення, він стає елементом її світогляду. В іншому випадку, якщо навіть людина і отримала знання про певний предмет, вона проходить повз нього, оскільки він виходить за межі її інтересів [6,с. 72].

Отже, світогляд людини формується не лише у сфері абстрактно-понятійного мислення, а, в першу чергу, у процесі практичних дій, де знання реалізуються у формі принципів поведінки та діяльності людини.

Для створення світоглядних переконань на основі отриманих учнями знань необхідне підкріплення засвоюваних знань їх практичним застосуванням, тобто втілення компетентнісного підходу в навчанні. Якщо традиційна система освіти забезпечувала оволодіння знаннями, вміннями та навичками, то за умов компетентнісного підходу вони визнаються важливим, проте не основним результатом освітнього процесу. Результатом компетентнісно спрямованої освіти є оволодіння учнями системою компетентностей. Відомі різні дефініції поняття «компетентність». Як правило, при визначенні даного поняття, на перший план виходить категорія «можливість діяти», здатність використовувати набуті знання в практичній діяльності, для розв’язання конкретних життєвих проблем.

Під кутом зору формування наукового світогляду особистості компетентнісний підхід має особливо важливе значення Світогляд – той чинник, який визначає наше ставлення до світу, шляхи його пізнання, життєві принципи, які визначають способи діяльності. Світогляд зумовлює лінію поведінки людини, визначає які життєві цілі ставитиме вона перед собою, які життєві задачі буде виконувати і які компетентності знадобляться їй для виконання цих задач. Особливе значення в цьому процесі має формування в школярів ключових, загальнопредметних та предметних компетентностей, що забезпечить можливість використання отриманих знань для вирішення практичних ситуацій.

Одним із найважливіших методичних засобів, що сприяють становленню світогляду особистості, є організація діяльності школярів із застосування світоглядних знань для вирішення практичних завдань. З цією метою ми використовуємо завдання та вправи, які вимагають від учнів пояснення явищ оточуючого світу, визначення причинно-наслідкових зв’язків, висловлення власних суджень з приводу певної проблеми. Лише в тому випадку, коли у школярів виробилось стійке особистісне відношення до світоглядних знань, потреба й уміння їх використовувати і відстоювати, можна говорити про сформованість світогляду і відповідних переконань.

Висновок. Формування наукового світогляду є одним з найактуальніших і водночас найскладніших питань, які має розв’язати сучасна освіта. Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з формуванням світогляду, оскільки, з однієї сторони, саме світогляд визначає, які завдання ставить перед собою особистість і які компетентності їй знадобляться для вирішення цих завдань, а з іншого боку, використання отриманих знань у практичній

діяльності і їх перетворення на компетентності сприяє утворенню ціннісних орієнтацій, які є однією з основних ланок формування світогляду.

Перспективу **подальшого дослідження** вбачаємо у розгляді дидактичних засад та розробці методичної системи реалізації компетентнісного підходу у процесі формування понять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахов О.І., Чайченко Н.Н. Дидактичні основи навчання хімії. – К.: Рад. школа, 1984. – 128 с.
2. Величко Л.П. Синергетичні характеристики навчального процесу // Біологія і хімія в шк. – 2006. – №3. – С. 9-11.
3. Гончаренко С.У. Гуманізація освіти як основний критерій розробки засобів реалізації сучасних технологій навчання / Наукові записки. – Серія: Пед. науки – засоби реалізації сучасних технологій навчання. – Вип. 34. – Кіровоград: РВЦКДПУ ім. В. Винниченка. – 2001, - С. 3-8.
4. Кузнецова Н.Е. Формирование систем понятий в обучении химии. – М.: Просвещение, 1989. – 144 с.: ил. – (Б-ка учителя химии).
5. Макареня А.А., Обухов В.Л. Методология химии: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с. – (Б-ка учителя химии).
6. Овчинников В.С. Мировоззрение как явление духовной жизни общества: Опыт анализа понятий. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 100 с.
7. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
8. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: Аверинцев С.С., Араб-Оглы Э.А., Ильичев Л.Ф. и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
9. Ходаков Ю.В. Рассказ-задача по химии. – М.: Учпедгиз, 1957. – 112 с.
10. Шинкарук В.И., Иванов В.П. Актуальные проблемы исследования мировоззренческих функций диалектического материализма // Вопросы философии. – 1981. - №2. – С.45-55.

Гурняк И.А. Мировоззренческая функция понятия «химическое явление» в контексте компетентностного подхода

В статье обосновывается роль научных понятий в процессе формирования мировоззрения современной молодёжи. Конкретизуется мировоззренческое значение понятия «химическое явление» и основные мировоззренческие идеи, которые могут быть сформированы на его основе. Устанавливается взаимосвязь между компетентностным подходом в обучении и реализацией мировоззренческих функций понятий.

Gurnyak I. The outlook meaning of the definitions of “chemical phenomenon” in the aspect of competence approach in studying

In the article substantiated the important role of scientific definitions in the process of forming of outlook. Also it shows us the meaning of the definition of “chemical phenomenon” and the basic ideas of outlook which can be formed on its base. The correlation between the competence approach in studying and realizations of outlook function of the definition are established in the article.

УДК 37.018.46

Дудко Н.В.
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНІЦІАТИВИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

У статті аналізуються проблеми індивідуально-професійного розвитку педагогів, розглядається суб'єктивно-особистісний аспект розвитку професійної активності й реалізації ініціативи педагогом як суб'єктом професійної педагогічної діяльності, представлена модель підтримки професійної ініціативи в процесі підвищення кваліфікації.

Актуальність теми зумовлена зростаючими вимогами суспільства до якості освіти й педагогічного професіоналізму, які в свою чергу, обумовили пріоритетну спрямованість процесу підвищення кваліфікації на підтримку індивідуально-професійного розвитку педагогів, на забезпечення умов для конструктивного подолання ними професійних труднощів і розв'язання проблем педагогічної практики. Забезпечення таких пріоритетів, у свою чергу, зажадало змін змісту й технологій підвищення кваліфікації [2, с. 45-46; 4, с. 71-75].

Мета статті – розглянути проблему професійного розвитку ініціативи педагогів в процесі підвищення кваліфікації. Різні аспекти проблеми індивідуально-професійного розвитку педагогів розглядаються як російськими (К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, С. О. Дружилов, Є. О. Клімов, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, О. В. Петровський, і ін.), так і закордонними (J. Atkinson, C. Maslach, M. Knowles й ін.) дослідниками.

Аналіз існуючих моделей професійного розвитку педагога дозволяє виділити наявність зовнішніх і внутрішніх умов формування педагогічного професіоналізму, стадіальність цього процесу, ієрархічну варіативність його вираження. Імовірнісний характер педагогічного результату, особистісний вибір залежності або незалежності від зовнішніх обставин задає індивідуально-професійному розвитку педагога суперечливі імпульси: або до професійної активності, або до стагнації й наступної за нею регресії педагога як професіонала. У цьому зв'язку особливого значення набуває особистісне прийняття педагогом саморозвитку як особливого виду діяльності, що підкреслюється в дослідженнях, присвячених проблемі професійного розвитку фахівця, у тому числі педагога (Л. В. Блінов, О. О. Вірбицький и др.).

Звертання до робіт, у яких аналізуються акмеологічні проблеми професійного розвитку і його професійні закономірності (О. О. Бодалєв, О. О. Деркач й ін.); розкривається специфіка освіти дорослих (Б. Г. Ананьєв, Н. В. Кузьміна й ін.); де розглядаються особливості підготовки вчителя до творчої, дослідницької й інноваційної діяльності, його прилучення до науково-теоретичного знання в післядипломній педагогічній освіті (Л. Н. Горбунова, В.І. Загвязинський й ін.); визначаються напрямки вдосконалювання освітнього

процесу в установах підвищення кваліфікації (І. Ю. Алексашина, Т. Г. Браже, і ін.) дозволяє зробити висновок про різні можливості впливу підвищення кваліфікації на розвиток педагога як особистості й професіонала: його ініціюванні, стимулюванні, інтенсифікації.

Проведений аналіз теорій професійного розвитку показує, що індивідуально-професійний розвиток фахівця в істотній мері забезпечується ініціативою як новою авторською дією суб'єкта професійної діяльності, як способом здійснення саморозвитку. Ці висновки стосуються й педагогів, що пояснює зростання інтересу до дослідження феномена ініціативи в роботах, присвячених проблемам управління змінами в освіті, індивідуально-професійного розвитку педагогів в умовах підвищення кваліфікації [6, с. 13]. Одночасно необхідно відзначити, що суб'єктивно-особистісний аспект розвитку професійної активності й реалізації ініціативи педагогом як суб'єктом професійної педагогічної діяльності довгий час залишався на периферії дослідницьких інтересів учених [2, с. 111-114].

Поняття «ініціатива» у різних змістовних контекстах функціонально використовується як вказівка на джерело й механізм розвитку сфери освіти. Найбільше часто згадуються соціально-педагогічні ініціативи, які проявляються у впровадженні нових ідей, нових технологій і форм, внесенню реальних змін, поліпшуючих якість професійного життя, в індивідуальну педагогічну практику й діяльність педагогічних співтовариств різних рівнів [1, с. 71].

Акцентування уваги на індивідуально-професійному розвитку педагогів обумовило виділення професійних ініціатив в особливий вид соціально-педагогічних ініціатив, що викликало необхідність уточнення їхніх характеристик, визначило доцільність звертання до використання потенціалу професійних ініціатив при підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів.

Варто підкреслити, що короткочасність курсової підготовки підвищення кваліфікації не дозволяє в достатній мері гармонізувати зовнішнє стимулювання професійної активності й прояв продуктивної ініціативи в професійній діяльності педагога. Тому існує потреба в створенні спеціальних умов підтримки педагога як суб'єкта професійних ініціатив.

Аналіз умов, спрямованих на забезпечення продуктивної професійної активності педагога, на реалізацію потреб педагога в становленні його як суб'єкта індивідуально-професійного розвитку і які є практичною реалізацією існуючих науково-методичних рекомендацій [7, с. 79], дозволив виявити протиріччя:

- між прагненням педагога до актуалізації індивідуального потенціалу професіоналізму й недостатнім володінням способами саморозвитку й професійної самореалізації, що забезпечують його індивідуально-професійний розвиток;
- між можливостями ініціативи педагога як способу його індивідуально професійного розвитку й недостатньою розробленістю умов її включення в процес підвищення кваліфікації, орієнтований на підтримку процесів розвитку освіти й професіоналізму педагогів.

Виявлені протиріччя визначають проблему, що складається в недостатній науковій розробленості процедур й умов включення професійних ініціатив педагогів у процес підвищення кваліфікації, спрямований на їхній індивідуально-професійний розвиток.

Ми вважаємо, що процес підвищення кваліфікації може забезпечити індивідуально-професійний розвиток педагога, якщо він буде будуватися на основі підтримки його професійних ініціатив й якщо така підтримка:

- може створити об'єктивні й суб'єктивні умови для актуалізації
- буде будуватися з урахуванням характеру професійних утруднень, що закономірно виникають і проявляються в процесі професіоналізації педагога, і реалізує сукупність цілей і принципів, функцій, змісту, засобів, організаційних форм і методів підтримки професійної ініціативи педагогів, що забезпечують її індивідуально-розвиваюче призначення;
- буде здійснюватися диференційовано, безупинно, поетапно;
- буде спрямована на прояв і подальшу реалізацію професійної ініціативи педагога в реальній педагогічній практиці.

Для цього необхідно:

- уточнити характеристики професійної ініціативи педагога як показника індивідуально-професійного розвитку й одночасно способу актуалізації цього розвитку, його реалізації;
- обґрунтувати необхідність і можливість здійснення в процесі підвищення кваліфікації підтримки професійної ініціативи педагога як умови його індивідуально-професійного розвитку;
- обґрунтувати й охарактеризувати структурні компоненти моделі підтримки професійної ініціативи педагога.

Проведене дослідження тенденцій розвитку додаткової професійної педагогічної освіти дозволило зробити висновок про перевизначення завдань і функцій підвищення кваліфікації на сучасному етапі.

Значимим стає не тільки й не стільки забезпечення функціонування педагогічних кадрів:

- добудовування професіоналізму,
- оснащення його засобами відповідно до досягнутого рівня,

але й підтримка їхнього розвитку:

- освоєння й насичення сучасних наукомістких технологій педагогічними прийомами;
- підтримка становлення нової якості професіоналізм).

Розуміння важливості процесу самоактуалізації припускає орієнтацію педагогічної теорії й практики на створення відповідних умов для організації суб'єктного досвіду, що має особистісне значення. Підтримка професійних ініціатив здатна вплинути на внутрішньо особистісну систему професійного потенціалу педагога.

Аналіз досліджень освіти показав, що використання поняття «підтримка» має давні традиції. Уведене в педагогіку О. С. Газманом і Н.Б. Криловою [1, с. 44; 3, с. 91], воно використовується широко, неоднозначно, має різні сфери застосування в контексті освіти дітей і дорослих.

У педагогічній науці й практиці післядипломної освіти вже ставилося й вирішувалося питання про соціально-підтримуючу діяльність індивідуального підвищення кваліфікації, про актуалізацію соціально-педагогічних ініціатив фахівців професійної школи, про організацію спеціальної системи підтримки індивідуально-професійного саморозвитку педагогів у їхній практичній діяльності як ефективного засобу групового, командного, колективного саморозвитку, що з неминучістю спричиняє індивідуальний саморозвиток.

Однак виникаючі в системі освіти професійні ініціативи педагога не розглядалися як результат процесу підвищення кваліфікації, підтримка професійної ініціативи педагога в науці не була предметом спеціального розгляду, у практиці системи підвищення кваліфікації їхня підтримка тільки починає здійснюватися.

Разом з тим існуючі уявлення про закономірності індивідуально-професійного розвитку в процесі професіоналізації педагога, про його професійну активність і самореалізацію дають підстави зробити висновок про необхідність педагогічного забезпечення підтримки професійної ініціативи педагога в підвищенні кваліфікації. Це педагогічне забезпечення може розглядатися як зовнішні умови, що детермінують самозміни, які проявляються в цілеспрямованому виробленні педагогом у себе якостей, у сукупності обумовлених як готовність до ініціативного вдосконалювання й перетворення професійної діяльності й самого себе, до реалізації ініціативи, що свідчить про прояв суб'єктності педагога в його професійно-особистісному бутті й розвиткові.

Існують наступні способи реалізації в професії:

а) педагогічна діяльність у рамках професійних норм, що здійснюється крім позитивних й у негативних варіантах, до яких можна віднести функціональну редукцію, шаблонування діяльності й поведінки, імітацію діяльності, професійне виснаження;

б) актуалізація потенціалу професіоналізму у формі професійного розвитку й самореалізації педагога в ініціативі. Підставами для їхнього розгляду з'явилися: теоретичні уявлення про самореалізацію як втілення особистості й свідомості в поведінці (діяльності), тобто як про процес досягнення практичних результатів за рахунок реалізації цілей, забезпечуваних рівнем розвитку; закономірності індивідуально-професійного розвитку педагогів, описані в літературі; особливості суб'єктної позиції педагога, пов'язані з «об'єктною» складовою його професійного життя.

Серед способів реалізації в професії виявлена й ініціатива. Відповідно до висновків дослідників [2, 63], це спонукання до реалізації суб'єктивно або об'єктивно нових видів і форм діяльності, що має внутрішню й зовнішню детермінацію й проявляє себе в самостійному відповідально ухваленому рішенні й у його виконанні в якій-небудь дії, вчинкові, конкретній справі. Професійна ініціатива — якісна характеристика особистості, що відображає рівень професіоналізму й особистий досвід педагога. Вона розглядається як спосіб реалізації його актуальних професійних потреб, творчої самореалізації в цілому, а також як професійно значимий результат активності, спрямованої

на зміну якого-небудь із компонентів педагогічної системи (цілей, установок, змісту, методів навчання, освітніх технологій, системи відносин, оцінних процедур й ін.). Ініціатива може виступати як спосіб самоствердження, самовираження, самоактуалізації педагога в процесі самореалізації й сходження до професійного акме, а також як показник його індивідуально-професійного розвитку.

Аналіз літератури дозволив виявити в професійній ініціативі педагога як результаті індивідуально-професійного розвитку кілька значимих аспектів і сформулювати їх: *індивідуально-особистісний, екзистенціальний, акмеологічний.*

Індивідуально-особистісний аспект професійної ініціативи педагога спрямований на рішення наступних завдань:

- самопізнання, формування механізмів рефлексії, саморегуляції, емоційно-вольовій зрілості й стійкості особистості як відповідального суб'єкта;
- забезпечення узгодження віртуального простору педагога й сфери об'єктивної реальності; підтримка свого психологічного здоров'я за рахунок реалізації потенціалу;
- перевага перетворюючої взаємодії впливу, що змінює, у позитивному цілеспрямованому впливі на інші;
- розкриття автентичності; самовизначення в професійній ситуації.

Экзистенціальному ***аспекту*** ініціативи відповідають завдання

- додання довічного значення професійному буттю, розвитку чутливості до проблем;
- досягнення екзистенціальної зрілості, екзистенціального чуття в рішенні специфічних питань життєдіяльності особистості професіонала;
- корекції професійних моделей миру й професійного світогляду, розвитку реалістичності й плюралістичности;
- формування власної професійної інтерпретаційної зрілості;
- ініціації професійного діалогу за законами комунікативної події, корекції рис особистості, що перешкоджають діалогу.

Акмеологічному аспекту ініціативи відповідають задачі

- розвитку (інтеріоризації) професійних знань,
- актуалізації (екстеріоризації) професійних здатностей,
- удосконалювання діяльності (корекції екстеріоризації).

Спрямована на забезпечення більш ефективної професійної діяльності й сполучена із закономірностями індивідуально-професійного розвитку, професійна ініціатива педагога є проекцією характеристик, які сформовані на певному етапі професіоналізації. У процесі професіоналізації в педагога виявляються труднощі й бар'єри, що заважають якісній професійній діяльності. Вони переживаються більшістю педагогів і відображають закономірності цього процесу. Їхнє виникнення обумовлене впливом об'єктивних факторів професіогенезу, а також суб'єктивними складового процесу професіоналізації — включенням педагога в подолання труднощів і його прагненням до розвитку.

Труднощі (об'єктивні, суб'єктивні або змішані переживання педагога) проявляються в різних контекстах, серед яких, опираючись на основні ідеї контекстного підходу, були виділені:

контекст теоретичних установок (труднощі викликаються складністю оволодіння теоретичними зведеннями),

контекст цінностей і змістів (труднощі переживаються як необхідність зміни спрямованості, ідеалів, мотивів професійної педагогічної діяльності),

операціональний контекст (недолік або відсутність досвіду застосування засобів, методів, способів, прийомів навчання й виховання, що особливо яскраво проявляється в ході інновацій),

індивідуально-психологічний/екзистенціальний контекст (педагог, що перебуває на певному етапі індивідуально-професійного розвитку й що є рефлексуючим суб'єктом, випробовує необхідність у корекції своїх особистісних якостей, у розкритті креативних можливостей для «будівництва» самого себе, свого спілкування й, у цілому, свого життя).

Таким чином, контекстними є труднощі педагога, викликані об'єктивними й суб'єктивними факторами професіоналізації й пережиті як незадоволеність собою й неможливість ефективно діяти в конкретній професійній ситуації. Спрямованість ініціативи обумовлена контекстними труднощами й проблемами педагога, вирішення яких дозволяє констатувати крок просування, акт індивідуально-професійного розвитку.

Структурно модель підтримки професійної ініціативи в процесі підвищення кваліфікації, що створює об'єктивні й суб'єктивні умови для індивідуально-професійного розвитку педагогів, включає цілі, принципи, функції, зміст і засоби підтримки, критерії ефективності (табл. 1).

Таблиця 1

Модель організації підтримки професійної ініціативи педагога

Процес	Підвищення кваліфікації – індивідуально-професійний розвиток педагога
Цілі	Створення умов для формування готовності педагога до ініціативного вдосконалювання й перетворення професійної діяльності й самого себе; надання допомоги недирективного виду в реалізації ініціативи, що свідчить про прояв суб'єктності педагога в його професійно-особистісному бутті
Принципи	гуманізації, визнання самобутності особистості, комплексності й послідовності, диференціальної варіативності діяльності, рефлексивності
Функції	Розвиваюча, корекційна, гармонізуюча, мотиваційна, психотерапевтична

Зміст і засоби підтримки (організаційні форми й методи)	Освітній ретренінг, логоаналіз професійного життя, практикум гармонізації, консультування
Етапи	Діагностичний, організаційний, освітній, прикладний (реалізації), корекційний
Критерії ефективності	Суб'єктивний (самооцінний), Об'єктивний (практичний)
Результат	Готовність педагога до ініціативного вдосконалювання й перетворення професійної діяльності й самого себе; реалізації ініціативи, що свідчить про прояв суб'єктності педагога в його професійно-особистісному бутті

Висновки. Результати проведеної аналітичної роботи дозволили припустити, що підтримка професійних ініціатив є ефективною умовою, що сприяє індивідуально-професійному розвиткові педагога в процесі підвищення кваліфікації, якщо вона:

- забезпечує об'єктивні й суб'єктивні умови для актуалізації індивідуального потенціалу професійного розвитку, у яких педагог усвідомлює себе суб'єктом власного індивідуально-професійного розвитку й проявляє професійну ініціативу, що виступає показником і способом особистісного професійного зростання;
- включена в процес підвищення кваліфікації й будується з урахуванням характеру професійних труднощів, що закономірно виникають і проявляються в процесі професіоналізації педагога, і реалізує сукупність цілей і принципів, функцій, змісту, засобів, форм і методів підтримки професійної ініціативи педагогів, що забезпечують її особистісно розвиваюче призначення;
- здійснюється диференційовано, безупинно, поетапно;
- спрямована на прояв і подальшу реалізацію професійної ініціативи педагога в реальній педагогічній практиці.

До перспектив дослідження ми відносимо **подальше удосконалення** та практичну розробку всіх структурних елементів моделі підтримки професійної ініціативи педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века// Новые ценности образования. Вып. 6. - М., 1996. – С. 35-56.
2. Ефремов А.Ю. Нравственная самоорганизация личности в педагогическом сообществе. - Воронеж, 2004. - 158 с.
3. Крылова Н.Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования.- №2. - М., 2005. - С.67-103.
4. Кульневич С.В. Менеджмент профессионального самоопределения. - Воронеж, 2003. -198 с.

5. Кульневич С.В. От стратегии самоорганизации к тактике личностного воспитания // Известия Южного отд. РАО. Вып. 2. - Ростов-на-Дону, 2000. - С.13-24.
6. Михайлова Н. Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки//Народное образование. - 1998. № 6. – С. 17-24.
7. Психология профессиональной подготовки. - М.: Флинта, 1993. – 174 с.

Дудко Н.В. Проблема развития профессиональной инициативы педагога в процессе повышения квалификации

В статье анализируются проблемы личностно-профессионального развития педагогов, рассматривается субъективно-личностный аспект развития профессиональной активности и реализации инициативы педагогом как субъектом профессиональной педагогической деятельности, представлена модель поддержки профессиональной инициативы в процессе повышения квалификации.

Dudko N. Problem of the development of the professional initiative of the teacher in process of increasing to qualifications

In article are analyzed problems larval-professional development teacher, is considered subjective-larval aspect of the development to professional activity and realization of the initiative by teacher as subject to professional pedagogical activity, is presented model of support of the professional initiative in process of increasing to qualifications.

УДК 37.013.42

Єфремова Г.Л.
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ПРОФЕСІЙНИЙ МЕНТАЛІТЕТ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ

У статті проаналізовані закономірності становлення професійного менталітету соціальних педагогів, визначені провідні умови, фактори ефективної професіоналізації фахівців соціальної сфери в Україні.

Сучасний стан українського суспільства визначається переломним характером та динамізмом, процеси демократизації суспільства значною мірою впливають на всі сфери людської життєдіяльності. Особливе значення для України XXI століття має новостворений інститут соціальної роботи, зорієнтований на взаємодію з людьми різного віку та соціального статусу. Значущість соціальної роботи помітно зростає завдяки інституціалізаційної форми впливу на процес соціальної адаптації людей, формування їх потреб, цілей, можливостей самореалізації у всіх сферах особистісної і соціальної діяльності.

Закономірно, що за такої ситуації постала потреба у нових фахівцях, які володіють системним мисленням, світоглядом, що базується на позачасових духовних цінностях, на високому рівні професійного менталітету, адекватному суспільному розвитку.

Актуальність теми дослідження посилюється невідповідністю підвищених вимог до професійної діяльності соціальних педагогів, обумовлених необхідністю надання якісних соціальних послуг населенню, та наявного рівня сформованості професійного менталітету соціальних педагогів в Україні. Основною функцією професійного менталітету вважається функція формування поведінки, що відповідає високим критеріям моралі і вимогам відповідного професійного кодексу та забезпечує належну ефективність виконання професійного обов'язку.

Метою статті є проаналізувати закономірності становлення професійного менталітету соціальних педагогів, визначити умови, фактори ефективної професіоналізації соціальних педагогів в Україні.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної наукової літератури з означеної проблематики доводить, що більшість вчених, дотримуючись історично-психологічного і культурно-антропологічного підходів, визначають менталітет як константу людського мислення, зумовленого біосоціальними законами, яка проявляється в колективній та індивідуальній ментальності (Ж. ле Гофф, К. Леві-Строс, Ж. Лефевр, Л. Февр та ін.). Вивченню проблем сутності і функцій менталітету присвячені роботи В. Бебіка, А. Бичко, П. Гнатенка, В. Горського, С. Грабовського, Р. Додонова, В. Дорошкевича, О. Донченко, О. Забужко, В. Кизими, О. Киричука, Ю. Романенка, І. Старовойтова, Л. Шкляра, М. Шульги та ін..

Уперше використання терміну "менталітет" в науці пов'язують з іменем французького вченого К. Леві-Стросса, який, аналізуючи складові духовного життя суспільства, орієнтується на пошук сталих фундаментальних структур свідомості [5]. Його послідовники (Л. Февр, Ж. Ле Гофф та ін.) визначають менталітет як посередницький ланцюжок, що служить для взаємозв'язку соціальних процесів з духовним життям і є своєрідним стрижнем історичного процесу. Вчені цього напряму оперують трьома формами людської свідомості і поведінки: категоріями мислення, нормами поведінки і сферою почуттів [4].

У тлумачному словнику термін "менталітет" трактується як світосприйняття, яке формується на глибокому психічному рівні індивідуальної або колективної свідомості; сукупність психологічних ознак, рис характеру, здібностей, поведінкових настанов, властива певному народу, соціальному прошарку суспільства тощо [8].

Зупиняючись на суб'єктивних характеристиках менталітету, Р. Додонов виділяє шість типів дефініцій, які надають широку характеристику цьому феномену, але не враховують об'єктивних характеристик: впливу географічного середовища, природно-біологічних, соціально-економічних, політичних факторів розвитку суспільства:

- *описові визначення*, такі, що є складниками поняття "менталітет": спосіб поведінки і реакції, спосіб мислення, моральні настанови, автор вказує на можливість проектування менталітету у поведінці і діяльності певної спільноти;

- *психологічні визначення*, які характеризують вищеназваний феномен на підсвідомому і свідомому рівнях;

- *нормативні визначення*, які визначають менталітет як поняття, що позначає систему звичок свідомості;

- *структурні визначення*, які характеризують структурні елементи феномену "менталітет" – склад душі людини, етносу, соціуму та співвідношення цих елементів у структурі;

- *генетичні визначення*, які розглядають способи передачі ментальних ознак від покоління до покоління;

- *історичні визначення*, які характеризують менталітет як процес історичної пам'яті. На рівні культури, фольклору автор розглядає менталітет як відбиток історичної долі народу [1].

На погляд О. Лісеєнко, ментальність є історично і соціокультурно обумовленим способом та типом мислення, глибинним джерелом колективної свідомості. Менталітет визначається дослідницею як сукупність внутрішніх настанов, нахилів індивіда або соціальної групи щодо характеру їх діяльності, мислення, відчуття та сприйняття світу саме певним (притаманним тільки йому) чином [6].

Отже, аналіз теоретико-методологічного та інформаційного потенціалу поняття "менталітет" підтверджує, що менталітет – це суспільно-психічне явище, яке собою являє взаємообумовлену і взаємопов'язану систему багатьох чинників, а саме являє собою синтез природно-біологічних і соціально-культурних складників, це сформована система елементів духовного життя і світосприймання, яка зумовлює відповідні стереотипи поведінки, діяльності, способи життя різноманітних соціальних спільнот (груп), індивідів, що містить сукупність ціннісних, символічних, свідомих чи підсвідомих відчуттів, уявлень, настроїв, поглядів, якостей, які визначають здатність спільнот та індивідів сприймати світ чи діяти відповідно.

Враховуючи вищезазначене, можна припустити, що в Україні поки що недостатньо уваги приділяється питанню формування професійного менталітету соціальних педагогів. Оскільки фахівці соціальної сфери мають бути не тільки гарними спеціалістами, професіоналами у своїй галузі, а й всебічно привабливими особистостями з чітко вираженою гуманістичною спрямованістю. Професія соціального педагога пов'язана з людськими стосунками, соціальним лідерством, володінням різними навичками комунікативної культури. Соціальний педагог є носієм, творцем і розповсюджувачем гуманістичних цінностей, робить свій змістовний внесок у розвиток культури суспільства. Діяльність соціального педагога поширюється на усі вікові категорії і здійснюється в різноманітних сферах життя особистості.

Для нашого дослідження особливого значення набуває визначення закономірностей становлення професійного менталітету саме майбутніх соціальних педагогів. Оскільки проведений нами аналіз наукової літератури, дає можливість стверджувати, що одним із пріоритетних завдань сучасної науки є визначення особливостей формування професіоналізму у соціальних педагогів на етапах їх професіоналізації.

Оволодіння особистістю професією є довготривалим складним процесом, який активно обговорюється вченими різних галузей науки. Але для того, щоб визначити специфічні особливості професіоналізації соціальних педагогів, необхідно з'ясувати, що є власне процесом *професіоналізації особистості.* Адже в сучасному освітньому просторі існує наукова категорія «професіоналізація», яка має свої закономірності та охоплює декілька етапів. Процес *професіоналізації особистості* – це процес професійного розвитку та професійного становлення фахівця, генезису особистості у просторі та часі професійної діяльності.

Під професіоналізацією соціальних педагогів ми розуміємо цілісний безперервний процес професійного становлення фахівця (професіонала), що починається з моменту вибору професії, триває протягом усього професійного життя людини і завершується, коли людина припиняє свою професійну діяльність. Результатами професіоналізації можна вважати становлення професіонала, розвиток нових професійно важливих якостей, перехід людини на наступний рівень професіоналізму і т.ін.

Якщо припустити, що фахова підготовка відображає простір професії, то процес професіоналізації є освоєнням цього простору по вертикалі і по горизонталі. Іншими словами, процес професіоналізації має, принаймні, два вектори. Перший вектор – по вертикалі професіограми – відбувається оволодіння всіма новими завданнями професійної діяльності. На початку людина ставить і вирішує обмежене коло професійних завдань, потім коло цих завдань усе більш розширюється. Інший вектор – по горизонталі професіограми – полягає у засвоєнні засобів, технік для розв'язання кожного нового професійного завдання, зміцнення психологічних якостей, необхідних соціальним педагогам для вирішення цих завдань. Причому рух як по вертикалі професіограми, так і по її горизонталі може відразу йти в декількох напрямках. Отже, зміст професіоналізації залежить від трактування професіограми і від щабля активності людини із засвоєння професії.

Науковцями В. Гамаюновим, В. Луговим, В. Майбородою, О. Оболенським, та ін. доведено, що процес професіоналізації, хоча і має загальні ознаки, реально проходить завжди індивідуально [7]. Це залежить від багатьох зовнішніх умов і, найголовніше, від активності самого суб'єкта процесу професіоналізації. Іншими словами, професіоналізація – це процес становлення професіонала. Він містить в собі вибір людиною професії з урахуванням своїх власних можливостей і здібностей, освоєння правил і норм професії, формування й усвідомлення себе як професіонала, збагачення досвіду професії за рахунок особистого внеску, розвиток своєї особистості засобами професії тощо.

Стадіями професіоналізації є профорієнтація, профвідбір, профосвіта, профадаптація, підвищення професійної кваліфікації, перепідготовка на іншу спеціальність, розквіт професійної діяльності (акме), завершення і відхід від активної професійної діяльності. Ефективність же процесу професіоналізації визначається низкою показників: об'єктивні показники, що дозволяють робити висновок про ступінь відповідності особистості людини вимогам професії (продуктивність, надійність і т.д. праці людини), і суб'єктивні показники, що

виявляють ступінь відповідності професійної діяльності вимогам особистості (ступінь задоволеності людини працею, ставлення до себе як професіонала тощо) [7].

На шляху професіоналізації соціального педагога найбільш відповідальним ми вважаємо етап його адаптації до своєї роботи – коли відбувається первинне засвоєння норм професійного менталітету, необхідних прийомів, технік, технологій тощо.

Таким чином, професійний менталітет соціального педагога полягає у засвоєнні ним тих ціннісних орієнтацій, які дозволяють йому реалізувати себе (свій творчий потенціал) та свої функціональні обов'язки і повноваження. Тобто успішність та ефективність професіоналізації соціального педагога залежить від рівня його професійної підготовки та ступеня сформованості у нього професійно - особистих якостей, які є основою його успішної діяльності.

Згідно з концепцією Клімова Є.О. професійні якості входять у систему особистих якостей людини. Проте будь-яка особиста якість в одному випадку виявиться професійно цінною, а в іншому - буде протидіяти успішній роботі. У цьому випадку виникає невідповідність особистих якостей людини вимогам професії - факт професійної непридатності [3].

Аналіз досліджень щодо визначення та класифікації професійних якостей соціального педагога, дозволив зробити висновок, що професію соціального педагога повинні опановувати люди особливих особистісних якостей:

1. Якості, що характеризують теоретичну обізнаність(високій рівень інтелекту на фоні позитивного фізичного і психічного стану, високий рівень загальної культури, високий рівень мотивації професії, компетентність);
2. Комунікативні якості (вміння встановлювати контакти, виразність мови, вміння розрядити напруженість, вміння управляти самим собою і процесом спілкування);
3. Якості, що характеризують толерантність (альтруїстичність, безумовне прийняття особистості клієнта, вихованість, гуманність, доброта, повага до людини, професійний такт, самовладання, терпимість);
4. Якості, що допомагають зрозуміти внутрішній світ іншої людини (емпатія, проникливість, чуйність, уважність);
5. Якості, що характеризують творчий потенціал (винахідливість, нестандартність мислення).

Загальновідомо, що у професійній діяльності соціальних педагогів важливу роль відіграють такі структурні компоненти феномену “менталітет”, як розум, воля, емоції, життєві настанови, а також загальний рівень соціалізації та окремі соціальні параметри (стать, вік, освіта, приналежність до якоїсь формальної або неформальної групи тощо), особистісне світосприйняття та правосвідомість, як властивість психічної діяльності особистості, що здатна “внутрішньо” регулювати поведінку і встановлювати рівновагу із “зовнішніми” впливами.

Цінним для нашого дослідження є погляди Н. Єріної щодо структури професійного менталітету, яка визначає два головних елементи: *професійну свідомість* і *професійну поведінку* (рис. 1) [2].

Під професійною свідомістю науковець розуміє уявлення і здібності людей однієї професії, що формуються в процесі виконання ними своїх професійних обов'язків, яка складається з професійних поглядів, почуттів, ідеалів і професійних моральних якостей, необхідних для успішної діяльності [2]. Моральний бік професійної діяльності і соціальної поведінки залежить від професійних поглядів, що відображаються у принципах і нормах при виконанні фахівцями своїх службових обов'язків. Професійна ж поведінка – це дії і вчинки, які зумовлені цілями і інтересами професійної діяльності, а також правила поведінки, які регулюють зовнішній бік спілкування. Структурні компоненти феномену "професійний менталітет" на всіх рівнях обов'язково включають в себе ознаки національного менталітету.

Рис.1. Структура професійного менталітету (за Н. Єріною).

У свою чергу Є. Клімов розглядає професійну діяльність через призму "професійного менталітету", а саме через аналіз професійної свідомості і професійної поведінки людини з метою оптимізації міжособистісних відносин і розумного подолання конфліктів у сфері праці. За ознаками предметної діяльності дослідник умовно поділяє професії за п'ятьма групами: "Людина – жива природа". Професіонали цієї групи зайняті передусім біотичними системами (рослини, тварини, мікроорганізми і середовище їх існування). "Людина – техніка". Предметна сфера праці – системи техніки (зовнішні засоби й умови праці, побуту) і неживої природи. "Людина – людина". Професіонали цієї групи зайняті обслуговуванням або спілкуванням з людьми. "Людина – знакова система". Предметна сфера – світ знакових та символічних явищ

(природні мови і штучні мови, умовні знаки, наприклад в роботі програміста, бібліографа, бухгалтера). “Людина – художній образ”. Предметна сфера – світ художніх естетичних об’єктів [3, с. 141-143].

Отже, на рівні соціальної детермінації менталітету механізм соціальної традиції допомагає особистості бути носієм декількох видів менталітету протягом свого життя (вікового*:* дитячого, молодіжного, зрілого і похилого віку; релігійного; професійного, якщо людина змінює професію, то декілька типів професійного менталітету, але обов’язково національного, етнічного) і вказує на динамічність менталітету на рівні особистості, залишаючись більш консервативним на суспільному рівні. Незважаючи на деяку сталість і консерватизм менталітету, можна стверджувати, що останній не є пасивним об’єктом, а навпаки, активним фактором суспільного і національного розвитку, хоча залишається неусвідомленим саме носієм менталітету.

За визначенням О. Донченко, людина, народжена в конкретному соціумі, розвивається, стає особистістю, здійснює дії і вчинки, не усвідомлюючи, що її життєвий простір залежить від неї і володіє об’єктивними параметрами, які мають безпосереднє відношення до долі цієї людини [7]. Сама людина, її життєвий простір складають одне ціле із властивими тільки їй характеристиками, основою яких і є менталітет.

Таким чином, професійний менталітет соціального педагога – це спосіб мислення та поведінки, який відповідає високим критеріям моралі та вимогам відповідного професійного кодексу і забезпечує належну ефективність виконання службового обов’язку. На наш погляд, професійний менталітет соціального педагога є показником ефективної професіоналізації, уміння розуміти конкретну ситуацію не тільки через призму соціального середовища і організації, але і через власне “Я”.

У подальшому необхідно буде визначити ефективність технології формування професійного менталітету соціальних педагогів у системі їх професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Додонов Р. А. Этническая ментальность: опыт социально- философского исследования. – Запорожье: РА “Тандем-У”, 1998. – 192 с.
2. Ерина Н. А. Психологические особенности профессионального менталитета государственных служащих // www.rags.ru / disser.biz /shtm.
3. Климов Е. Профессиональный менталитет и психологическая гипотеза // Общественные науки и современность. – 1995. – №6. – С. 140–149.
4. Ле Гофф Ж. Ментальность: двусмысленная история / История ментальности. Историческая антропология. Зарубежные исследования в образах и рефератах. – М.: Прогресс, 1996. – С. 40 – 62.
5. Леві-Стросс К. Структурна антропологія / Пер. фр. З. Борисюк. – К: Основи, 1997. – 387 с.
6. Лісеєнко О. В. Менталітет: сутність та особливості регіональних проявів: Автореф. дис ... канд. філос. наук.: 09.00.03. – Х., 1998 – 16 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Прогресс, 1997. – 230 с.
8. Яковлева А.М., Афонська Т.М. Сучасний тлумачний словник української мови. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 672 с.

Ефремова Г.Л. Профессиональный менталитет социальных педагогов в контексте процесса профессионализации

В статье проанализированы закономерности становления профессионального менталитета социальных педагогов, выделены основные условия, факторы эффективной профессионализации специалистов социальной сферы в Украине.

Efremova G. Professional mentality of social teachers in a context of process professional becoming

In article laws of becoming of professional mentality of social teachers are analysed, the basic conditions, factors effective professional becoming experts of social sphere in Ukraine are allocated.

УДК 130.122.171.4

Жуков С.М.
Донецький інститут
залізничного транспорту

ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ДУХОВНОСТІ І ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ

В статті зроблене намагання всебічного розгляду суті духовності, її структурної будови, співвідношення таких понять як духовність, людина, культура, суспільство та духовність у педагогічному аспекті.

Актуальність дослідження. У наш час феномен духовності набув виняткову значимість. Духовність - не мода, не захоплення, а стрижень людського життя кожної особистості, вічна наукова категорія" [1, с. 5]. Незважаючи на історичний тривалий період дослідження цієї проблеми, у науці немає єдності, як у визначенні самого поняття "духовність", так і відносно сутності, природи і структури цього феномена. Ця тема (проблема) завжди була і буде актуальною, оскільки духовність є одним з основних джерел істинного соціального прогресу, тому що дає можливість розкрити духовно-інтелектуальний потенціал людини, її творчі можливості.

Духовність особистості - феномен людини як продукту культури - одна з постійних проблем гуманістичної думки. Античні філософи (Аристотель, Платон, Сократ) наполягали на тому, що духовні якості людини виступають як одна з основних умов розвитку культури.

Все європейське культурне життя - тісно пов'язане з тим типом духовності, який зародився в античності і був перетворний початком християнства - спирається на такі риси античного світогляду, як космізм, інтелектуалізм, універсалізм, чуттєвість.

Щоб зрозуміти в якомусь ступені що таке Духовність необхідно осмислити, спробувати зрозуміти, що таке Дух і Душа.

Дух - це не тільки проста сукупність функцій свідомості, але й активно діюча сила. Він охороняє й захищає життя, піднімає, удосконалює (“одухотворяє”).

Дух є те, що зв'язує окремого індивіда, суб'єкта психічної діяльності, особистість людини з усім людським родом у всьому розгорненні її культурного та історичного буття.

Постановка проблеми у загальному вигляді: мета, завдання, шляхи вирішення).

У матеріалістичному розумінні слова “душа” вживається тільки як синонім слова “психіка” і по змісту відповідає поняттям “психіка”, “внутрішній світ”, “переживання”. Душа - принцип життя, основа думок і почуттів. Духовність, дух, душу вивчали багато вчених і в їх числі: Аристотель, Гегель, П. Пруст, Ф. Крюгер, В.В. Селіванов та інші. Що таке духовність, дух, душа? Структура духовності, її специфічні особливості “Душа пізнає не тільки явища світу почуттєвого, але й істину, і моральне добро, і красу” [2, с. 28].

Бездуховність – відсутність духу. Бездуховність як відмова від Душі не позбавляє людину Душі, а приводить до того, що Душа починає страждати. Людина позбавляє себе можливості одержати допомогу своєїй Душі. Страждають дві частини цілого: душа і тіло. Відмова від Духовності, від своєї Душі – це невизнання себе Душею, втрата духовності – бездуховність. Душа живе не тим, що є на поверхні, а тим, що в ній всередині (внутрішнім змістом).

Об'єднання понять “дух” й “душа” обґрунтовано, оскільки в ракурсі співвіднесення цих понять із категорією “духовність” вони нероздільні. Душевна схвильованість це й духовна активність. Духовність - це підвищена активність в області саме суб'єктивного духу. “Душа й дух - це дві взаємодоповнюючі якісні форми, які характеризують внутрішнє, глибоко суб'єктивне буття людини” [3, с. 296].

Спорідненість понять “дух”, “душа”, “суб'єктивність” - безсумнівна. Суб'єктивність - дуже ємне поняття, що відбиває весь спектр, прояви внутрішнього життя людини, душевного і духовного - почуттів, інтересів, помислів, дій.

Духовність людини бере початок з особливостей її духу і душі в їхній взаємодії і єдності. Дух, як сконцентрована свідомість, виступає у вигляді знаряддя пізнавально-творчої діяльності й світоглядної орієнтації. Душа ж відображає неповторну особистість людини, її внутрішнє “Я”, дає їй можливість любити. Основою духовності за всіх часів були такі цінності, як людина, родина, праця, знання, культура, Батьківщина, Земля (як загальний дім людства), Мир (як спокій і злагода між народами).

Духовність – це властивість душі, коли моральні та інтелектуальні інтереси переважають над матеріальними.

У філософії поняття “духовність” і сьогодні носить дискусійний характер. По-різному його висвітлюють і тлумачать представники екзистенціалізму (М. Бердяєв, В. Соловйов), антропології (С. Франк), інтуїтивізму (М. Лоський), езотеризму (М. Рерих, А. Клізовський), теософізму (О. Блаватська), трансценденталізму (Д. Андрєєв), биоцентризма (Л. Клагес), вульгарного матеріалізму (Л. Бюхнер) та ін.

Більшість дослідників цієї проблеми визначають чотири основних аспекти її функціонування: філософський, психологічний, педагогічний і соціальний.

Значний (вагомий) внесок у вивчення цієї проблеми зробили філософи-ідеалісти М. Бердяєв, М. Лоський, В. Соловйов, С. Франк, П. Юркевич й ін., завдяки цьому духовність визначена як одна з найважливіших сфер людського існування. Їхня теорія набуває особливого значення в порівнянні з поглядами матеріалістів (П. Альсберг, Л. Бальк, Л. Бюхнер, Л. Клагес, Т. Лесінг), які розглядали духовність із позиції біологічної природи людини та ін.

У наш час (зараз) представників різних філософських шкіл поєднує погляд, згідно з яким – духовність є складним неоднорідним, інтеграційним явищем. У роботах Л. Буєвої, І. Силуянової, О. Терещенко – духовність розглядається як інтенція особистісного буття та ін..

У найпростішому розумінні духовність сприймається як прояв культури, традицій, правил.

“Духовність, - пише М. Бердяєв, - не складова частина людської природи, але вища якісна цінність, суть людяності в людині” [4, с. 41]. Духовність – вищий рівень розвитку і саморегуляції *зрілої особистості,* на якому основними мотиваційно-змістовними регуляторами її життєдіяльності стають вищі людські цінності.

Духовність – не просто осередок (рус.средоточие) функцій свідомості, це функція діяльної сутності людини. Духовність – це прагнення перебороти себе у своїй свідомості, досягти високих цілей, слідувати особистому і суспільному ідеалу, загальнолюдським цінностям.

Духовність представляється ціннісною характеристикою явищ людської культури, внутрішнього світу особистості, що відбиває насамперед значеннєвий аспект життя кожної окремої людини (О.Ю. Агафонов, В.Т. Асєєв, Д.А. Леонтьєв, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.І. Панов, В.Е. Чудновський та інші). Духовне, як цінність – розглядається в концепціях В.Г. Федотової, Ю.Ю. Пономарьова та ін. Ю.Ю. Пономарьов вважає, що “…духовність у будь-якій його акцентуації - етичній, естетичній, теоретичній - завжди містить всі три духовні цінності (Істину, Добро, Красу)” [5, с. 185].

Духовність - є сама глибинна Сила людської індивідуальності, активність якої спрямовує душевний світ до граничного стану еволюції - до Досконалості і поєднує (не по крові, а по духовному спорідненню) індивіда з усім живим оточенням.

Із психологічної точки зору духовність, як новотвір особистості, є особливим кількісно-якісним переходом знань, прагнень, орієнтирів, творчих пошуків у конкретні переконання, ідеали, цінності, якості, норми поведінки і діяльності, які відповідають уявленням індивіда про досконалість і призначення людини.

У педагогічному аспекті духовність - це конкретний сенс життя людини; емоційно-когнітивна сфера, що цілеспрямовано впливає на результат формування духовності людини. Духовність - являє собою поєднання моральних норм, які продиктовані культурою, усвідомлені і прийняті людиною як регулятори поведінки. Духовність, з погляду сучасності, виступає як

інтегральна особистісна якість, сутнісна характеристика внутрішнього світу особистості, що визначає собою ступінь прояву в особистості ціннісно-трансцендентного витоку. Трансцендентний виток проявляється тільки через сутнісні онтологічні духовні екзістенціали людської особистості, як духовні основи особистості. Вони містять у собі діалектично взаємозалежні Добро, Істину, Любов, Свободу, Творчість і Красу, у результаті цілісного розвитку яких і виникає духовність як нова системна якість.

Духовність людини - це багатство думок, сила почуттів і переконань. Сутність поняття "духовність" може бути визначена як сукупність моральних якостей і етичних цінностей, синтез вищих гуманістичних якостей особистості.

Духовність - це характеристика (модус, "режим") психіки і поведінки людей, що характеризується цілісною сукупністю інтелектуальних і емоційних, моральних і естетичних, а також екологічних ідей, почуттів і переживань, внутрішніх настанов особистості.

Духовність - це творча спрямованість людини, її натхнення, певний тип відносин до всього. Духовність - пошуки вищого сенсу життя на Землі.

Духовність особистості можна розглядати в широкому і вузькому значеннях. У одному випадку - це система якостей особистості, які забезпечують її формування в різних типах діяльності. З іншого боку - багатокомпонентна структура, що охоплює світоглядні, моральні, комунікативну і екологічну характеристики, індивідуальний досвід, що виражений у знаннях, уміннях, навичках і звичках.

У науковій літературі описані загальні підходи до вивчення проблеми духовних цінностей (М.О. Боришевський, В.М. Галузинський, О.В. Киричук, М.Ю. Красовицький, В.І. Косолапов, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, Т.М. Титоренко, Н.В. Чепелева та ін.). Духовний початок розкривається як система наднидивідуальних абсолютних цінностей. Він є основою цінностей, важливих і необхідних для рішення сенсожиттєвих проблем та ін.

На шляху надбання Істини, Добра, Краси і інших Вищих цінностей, тобто для історії філолофсько-педагогічної думки - був характерний у першу чергу аксіологічний підхід до визначення духовності і духовної культури особистості. Основними ознаками дійсно людського в людині завжди визначалися розум, свобода і серце, а істина, добро і краса - сутність людської духовності.

Оскільки пануючі в суспільстві цінності різні за своїм змістом, то й духовність, відповідно, можна представити різними типами: теоретизм (істина), етизм (доброта), естетизм (краса) і релігійність (особливий етизм). З духовним багатством і величчю духовного світу особистості асоціюється безліч якостей, наприклад, "духовні основи особистості" - добро, істина, любов, свобода , творчість, краса та ін., внаслідок цілісного розвитку яких виникає духовність, як нова системна якість.

Добро – одна з найважливіших категорій. Воно є найбільш узагальненою формою розмежування і протиставлення морального і аморального, позитивного і негативного. Залежно від того, що саме піддається оцінці, поняття "добро" – здобуває форму більш конкретних понять – добродіяння, чесноти, справедливості та ін. Поняття "Добро" визначається як

основна моральна цінність, що розкриває ступінь духовно-етичного розвитку особистості і проявляється в її прагненні до абсолютного блага. “Проблема виховання добра або спрямування дитини до добра не є винятково проблемою виховання, а головною її основою” [6, с. 111].

Ферментом духовності є совість. Совість припускає відповідальне, отже, розумне відношення до себе і до усього світу. Совість - почуття моральної відповідальності за свою поведінку перед оточуючими людьми, суспільством. У серцевині уявлення про себе перебуває совість людини.

При аналізі категорії “істина” розкриті два парадигмальних підходи до її розуміння. Перший – ціннісно-нейтральний підхід, що базується на гносеологічному розумінні істини, як знанні, що відбиває дійсність, і другий – ціннісний підхід, що відбиває істину як аксіологічну категорію. В аксіологічному значенні істина виступає як абсолютна правда, як ціннісно наповнена категорія, що, здатна бути фундаментальною основою для духовного розвитку особистості. З погляду аксіологічного підходу, істина проявляється на сучасному етапі як ціннісна онтологічна універсалія, що репрезентує духовно-абсолютний ідеал буття й задає домінанту для духовного розвитку особистості.

Чітке і точне визначення краси дати неможливо, оскільки уявлення про красу має безліч аспектів. При дослідженні поняття “краса” виявлене сучасне її розуміння, як духовної сутнісної характеристики особистісного буття. Подібний підхід дозволяє розкрити красу, як внутрішню духовну якість самої особистості, що сприяє не тільки баченню, але й створенню краси світу. Краса являє собою явище духовного порядку, вона служить моральному піднесенню особистості.

Любов, можливо як ніщо інше з людської долі, є конкретно-історичним соціальним проявом людини й у той же час вона сугубо індивідуальна і неповторна. Любов облагороджує особистість, надає особливого сенсу існуванню конкретної людини, а також відчуття щастя, повноти життя, що, у свою чергу, поєднуючись із почуттям долгу, совісті, відповідальності, альтруїзму утворює основу морального світогляду.

Любов - морально-естетичне почуття, що базується на емоційно-духовному переживанні, це одна з фундаментальних якостей людського існування. Моральна цінність любові укладена в її здатності мобілізувати всі сили особистості, будити в ній творчу енергію, створювати і формувати людину і людяне в ній. Це наймогутніша сила, що може бути творчої й викликати до життя самий глибинний потенціал - *душевну щедрість.*

Любов виступає досить значимою для духовного розвитку категорією і у сучасному ракурсі розгляду розуміється як вища гуманістична цінність, творча здатність досягнення єдності і вічності. Любов розкривається як духовно-почуттєвий цілісний стан, що виводить особистість у трансцендентні сфери абсолютного буття шляхом надання єдності і значення всьому духовно-особистісному буттю людини.

Віра й Надія - це те, що підтримує людину “на плаву” і вселяє впевненість у майбутність.

Кожна людина – це чудо, яке сталося раз і назавжди. Людині, що не хоче цілком залежати від маси (стадність), досить тільки перестати бути інертною стосовно самої себе; нехай вона відповідає голосу своєї совісті, має

свою думку і своє розуміння. Єдиним "керманичем" на поприщі творення особистого і загального світогляду може бути Совість. Совість, Творчість і Любов - засоби облаштування "екології людських душ". Саме в духовній культурі людин одержує найбільшу свободу творчості.

Творчість - основний "інструментарій" збагнення сутності Світобудови (рус. Мироздания). Творчість - це і інструмент розвитку духовності людини. Саме творча свідомість здатна до співтворчості. В основі творчості лежить, насамперед, пошук істини. Творча діяльність у духовній культурі веде до того, що вона стає особливим духовним світом, створеним силою людської думки. Це світ незрівнянно богатший реального світу, тому що в ньому поруч із образами, що відбивають те, що ми спостерігаємо навколо себе в дійсності, існують образи небувалих явищ.

Духовна людина - це людина, обдарована в художній творчості і здатна сприймати і будувати життя за законами краси.

Творчість - це той "інтелектуальний інваріант", дискусії про який не припинялися ніколи. В основі всякого творчого процесу закладене захоплення. Наслідування - діяльність індивіда (особливо в дітей). Іноді дуже важко провести межу, де закінчується наслідування і де починається творчість. Часто творчість і проявляється в особливому, своєрідному наслідуванні. Творче начало народжує в дитині *живу* фантазію, *живу уяву*.

Творчість за природою своєю базується на бажанні зробити щось, що до тебе ще ніким не було зроблене, або хоча б те, що до тебе існувало, зробити по-новому, по-своєму, краще. Інакше кажучи, творче начало в людині - це завжди прагнення вперед, до кращого, до прогресу, до досконалості і, звичайно, до прекрасного в найвищому і широкому сенсі цього поняття.

Духовність, на думку ряду авторів (Б.С. Братцев, В.В. Платонов, Ж.П. Сартр, С. Кохут), набагато ширше поняття "свідомість". Її компонентами є:

1) морально-етичні якості, що фіксуються в моральних категоріях добра і любові;

2) совість, почуття сорому, розуміння моральної відповідальності за свою поведінку перед самим собою і оточуючими людьми;

3) милосердя, співчуття, співпереживання, жалість;

4) відчуття прекрасного і його розуміння;

5) інтелект, розум, знання, прагнення до пізнання істини.

Про значення духовності в житті людей писав Л.М. Толстой. Він ототожнює духовну силу із силою думки, і ця думка, на його погляд, повинна бути спрямована на творення, гармонію, добро.

Ядро духовності становлять системи норм, що дозволяють контролювати діяльність соціальних об'єктів-суб'єктів, що створюють культуру. Норми міняються, щоправда, не міняються вищі духовні цінності. Тому вони й називаються Вічними: Істина, Добро, Краса, Любов, Справедливість, Совість та інше. Із загальнокультурної точки зору - духовність являє собою ідеальний комплекс норм, які протистоять суб'єкту і суспільству не як даність, а як якась заданість і неодмінна вимога.

Духовність особистості характеризується також внутрішньою структурою і відображає різноманітні зв'язки між її компонентами: історичним, когнітивним, суспільно-комунікативним, самовиховним, ціннісно-регулятивним, аналітико-творчим (О.В. Брушлінський, М. Хайдеггер, Г.Я. Флоренська та інші). Структура духовності особистості, зокрема дитини, виступає разом з тим цілісною, статичною і динамічною системою, що відображає сенс і структуру виховання і характеризує його (виховання) найважливіші якісні сторони. Структурні компоненти духовності є основою визначення її головних критеріїв: змістовного, мотиваційного, аксіологічного, якісного, процесуального, виховного.

На наш погляд, більше повному глибокому розумінню духовності донині перешкоджає занадто велика матеріальність (їжа, одяг, дах, комфортність та ін.), приземленість більшості людей, небажання їх поступитися чим-небудь (зручностями, наприклад) заради якоїсь там духовності.

Формування духовності як науково-педагогічна проблема може розглядатися так: якщо духовність людини є складним і багатоаспектним явищем, то його осмислення необхідно здійснювати, насамперед, на методологічному рівні, тобто в границях тих наукових координат, які є відправними в поясненні її (духовності) сутності, природи, зовнішніх і внутрішніх залежностей, можливостей розвитку та інше.

Виховання зростаючої людини, як формування розвинутої особистості, становить одне з головних завдань сучасного суспільства. Для того щоб цілеспрямовано формувати духовну культуру, духовність особистості, необхідно мати чітке уявлення про її основні складові, а саме: моральні світоглядні ідеали; духовні потреби і інтереси; духовні почуття і переживання; моральні переконання.

Духовна культура, духовність - не утилітарна. Її суть не у вигоді і користі, а в “радості духу”, у красі мудрості, творчості, повноті життя і, нарешті, - щасті!

Щастя - поняття багатоскладове. Воно припускає такі умови, коли людині дуже добре у всіх відношеннях (всеохоплююче відчуття). Здатність людини переживати щастя і характер цього переживання залежать як від його світогляду (ідеалів, розуміння сенсу життя, призначення), так і від її особистісних якостей, а також від кола інтересів і потреб. Щастя - це стан глибокого внутрішнього задоволення людини умовами свого буття (плином життя), повної реалізації свого людського призначення.

Світле майбутнє людства полягає в духовному відновленні людей, пов'язаних з “живою добротою, серечним спогляданням, совістю і мужньо-спокійною вірою” [7, с. 649].

Виходячи із усього вищевикладеного, духовність розуміється і усвідомлюється нами в такий спосіб:

1) духовність - це глибоке, щире відношення людини до всього навколишнього;

2) духовність еквівалентна радості - те, що приносить людям радість, - неодмінно духовне;

3) усе в людині тримається на її споконвічній спрямованості до духовного світу;

4) духовність - цілісна сукупність ідей, почуттів добра і любові, піднесеного і прекрасного, совісті і милосердя, потягу до знань, збереження ладу з іншими людьми і природою, зацікавленість і потреба людини в душевно-творчому контакті з людьми;

5) духовний світ - це своєрідний підсумок, результат духовної діяльності людини;

6) духовність - це явище (поняття, процес, функція), в якому зацікавлене все людське єство;

7) духовність - це всепоглинаючий, всеутворюючий, животворящий фактор, фактор що творить (рус. созидающий), стрижень людського життя.

Тлумачення духовного як динамічного, процесуального і діалогічного - розвертає різні грані людської взаємодії з світом в цілому, світом культури, мистецтва і надає сенс душевним пошукам людини, як джерелу її становлення і активності, сприяючи діалогу між індивідуальністю і універсальністю життєвого світу особистості.

Висновки:

- Духовність і нині залишається досить полемічним поняттям - суперечливим і розбіжним;
- Виразність і рівень, власне, духовності залежить від багатьох складових, від різних факторів впливу, але завжди при цьому має на меті етичне, естетичне і гуманістичне;
- Розвиток духовності побудований на активній творчій діяльності (твори сам себе), непереборному бажанні вдосконалюватися, постійному прагненні до Щастя;
- Виховання духовності це дуже складний та довготривалий процес і починати його потрібно якмога раніше і відноситись до нього дуже серйозно.

У подальшому проблема духовності потребує ретельного дослідження усіх наук, у тому числі і педагогічних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва: Основні концептуальні ідеї наукової школи: Наук. зб. / За заг. ред. Г.П. Шевченко. – Луганськ: ЛДПУ, 2000. – Вип. ІІ. – 94 с.
2. Нравственное развитие младшего школьника в процессе воспитания / Под ред. И.А. Каирова, О.С. Богдановой. – М.: Педагогика, 1979. – 461 с.
3. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения / Редкол.: И.Т. Фролов и др.; Сост. А.С. Гуревич. – М.: Политиздат, 1991. – 462 с.
4. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Мысль, 1993. – 119 с.
5. Пономарев Ю.Ю. Аксиологическая функция философии: единство истины, добра и красоты: Автореф. дис... канд. филос. наук: 09.00.08. – К., 1992. – 16с.
6. Ильин И.А. Путь духовного обновления. – М.: АСТ, 2003. – 363 с.
7. Клизовский А.И. Основы миропонимания новой эпохи. – Минск: ООО “Вида-Н” – ИП “Лотаць”, 1998. – 816 с.

Жуков С.М. Феноменология духовности и процесс воспитания.

В статье предпринята попытка всестороннего рассмотрения сущности духовности, ее структурного строения, соотнесение таких понятий как духовность, человек, культура, общество и воспитание.

Zhukov S. Phenomenology of spirituality and process of education

Attempt of all-round examination in main point of spirituality, its structure, correlation of such ideals as spirituality of a person culture, society and education are undertaken in this article.

УДК 371.134:7

Кайдановська О.О.
Київський національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розглянуто основні тенденції розвитку вищої освіти України, проаналізовано різні підходи до оновлення мистецької освіти у сучасних науково-педагогічних теоріях.

Актуальність проблеми. Розгляд питань відбору, розробки та впровадження у вищій освіті України перспективних технологій, моделей і систем навчання є актуальним і має базуватися на всебічному та ґрунтовному аналізі сучасних тенденцій, закономірностей розвитку суспільного життя, досягнень зарубіжної і вітчизняної філософської, психолого-педагогічної науки, вивченні досвіду методистів та практиків. Інтеграція України у світові економічні та культурні структури потребує нового ставлення до розбудови системи вищої освіти, що вимагає науково-теоретичного обґрунтування прогресивних педагогічних технологій і підходів.

Вагоме місце належить системі мистецької освіти як специфічній освітній галузі, яка одночасно є системою цілеспрямованого формування національної культури, творчої особистості, і результатом соціокультурної діяльності суспільства. Базована на поєднанні світового та вітчизняного досвіду, вища мистецька школа здатна забезпечити відтворення і розвиток інтелектуального потенціалу країни та належне місце держави серед світової спільноти.

Проблем діяльності вищих закладів освіти в Україні, шляхів удосконалення, раціоналізації управління закладами освіти, адаптації до нових ринкових умов, особливостей надання освітніх послуг та наближення їх до світових стандартів торкаються праці Р.Антонюк, В.Барановського, А.Бичко, Д.Гарасіної, І.Зязюна, В.Зубка, В.Козакова, К.Корсака, О.Кузь, В.Кушніра, В.Подкопаєва, О.Тимошенка, А.Чебикіна, В.Чернеця, В.Шейка, В.Шульгіної.

Стратегія розвитку вищої освіти полягає у діалектичному поєднанні, з одного боку, глобального інтеграційного процесу (регіональна, національна, міждержавна інтеграція та інтеграція у міжнародний освітній простір), а з другого, – локальних процесів інтенсивного розвитку вищих закладів освіти, посилення їх автономії, збереження кращих університетських традицій, підвищення якості та рівня освіти. Прагнення до оптимального поєднання диференціації та інтеграції стає характерною рисою сьогодення [1].

Мистецька освіта як підсистема вищої освіти України, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури. В основу її змісту покладено принцип об'єднання різних видів мистецтва [3].

За соціальним призначенням мистецька освіта відіграє важливу роль у розв'язанні проблем державотворення, виступаючи основою духовного розвитку національної культури і гарантом розвитку особистості. Вона є достатньо адаптованою до вирішення проблеми підготовки і виховання соціуму нової генерації з огляду на нові освітні цілі, що постали перед людством.

На основі аналізу науково-педагогічних досліджень з проблем розвитку мистецької освіти визначена **мета** дослідження, розв'язання якої призведе до визнання пріоритетних освітніх принципів і підходів.

Інтегративний підхід.

Термін "інтеграція" походить від латинського «*integratio*», що у перекладі означає відновлення, відбудова, наповнення. У словниковій літературі цей термін тлумачиться як об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів, компонентів, що супроводжується ускладненням і зміцненням зв'язків і відношень між ними. Категорію інтеграції пов'язують з виникненням якісно нових аспектів, трансформацією об'єктів, які з'являються у результаті утворення та взаємопроникнення істотних зв'язків між речами, процесами, явищами і визначають їх функціонування. Ядром поняття "інтеграція" є впорядкування неоднорідних складових у певну цілісність, систему, що має потенціал розвитку і тісно взаємодіє з такими категоріями, як система, цілісність, синтез, комплексність.

Об'єктивність інтеграції у освіті пов'язана із сучасною концепцією неперервності мистецької освіти (Т.Десятов, В.Радкевич), яка враховує рівні інтеграційних процесів у суспільстві та їх вплив на структуру і функції навчання. Побудова системи неперервної мистецької освіти потребує вивчення питань інтеграції її змісту з потребами виробництва, економікою, екологією, соціальним замовленням та інтегративний взаємозв'язок різних ступенів неперервної освіти.

Інтеграційний процес у навчанні становить міждисциплінарний рух знання до цілісності, яка передбачає системне вивчення об'єкта, виступає логічним результатом змін у кожній із взаємодіючих систем знань і є джерелом виникнення нових тенденцій до їх інтеграції. Поняття інтеграції знань тлумачиться як цілісний процес взаємодії та взаємопроникнення різних систем знань, котрий виражається у виникненні їх інтегрованих форм, узагальнюючих

теорій та „наскрізних” методів пізнання, ущільненні та взаємообміні інформації, діалектизації та логізації, фундаменталізації та спеціалізації, посиленні міждисциплінарності та комплексності, у результаті чого створюється нова інтегративна цілісність, що проявляється через єдність протилежних процесів конвергенції та дивергенції [1].

М.Сова визначає очевидну взаємозалежність всіх сфер пізнання від міждисциплінарної інтеграції, що виражається у багатоаспектному переплетінні проблем, предметів і методів пізнавальної діяльності та реалізується у таких проявах, як: формування нових дисциплін, теорій, концепцій інтегрованого характеру; поява універсальних епістемічних феноменів; асиміляція базовою дисципліною інструментарію іншої (що бере участь в інтеграції); синтез взаємодіючих знань; виникнення нової інтегрованої галузі знання, котра екстраполюється за межі певної предметної сфери завдяки виробленню загальних методів пізнання.

Наукова концепція взаємодії і інтеграції мистецтв у навчанні (Б.Юсов, Г.Шевченко) стверджує, що такий підхід стимулює творчу діяльність та створює оптимальні умови навчання і самореалізації особистості, ефективно формує усвідомлення різних функцій мистецтва та його цілісності і синкретичності.

Синергетичний підхід.

Головною метою нової гуманістичної парадигми освіти є демократизація управління педагогічним процесом, досягнення рівноправних стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії, що найбільш ефективно, на наш погляд, може забезпечуватись за умови синергетичного підходу в організації педагогічного процесу. Наука синергетика виступає сьогодні в ролі теорії самоорганізації системи освіти, досліджує її механізми, здійснює аналіз нестабільності, нелінійності, випадковості, як засобів розвитку (А.Боблоянц, О.Князєва, Г.Ніколіс, І.Пригожин, І.Стенгерс, Г. Хакен).

Синергетика (з грец. – «співдружність, колективна поведінка») як новий міждисциплінарний напрям науки успішно використовується для моделювання багатьох процесів соціального життя та, зокрема, у розробці стандартів вищої освіти. Синергетичний підхід визначає розумні межі керованості, вчить не боятися деякої неминучої анархії, навіть хаосу, визначаючи його позитивну роль у розвитку системи, вчить враховувати випадковості, значущі для розвитку людини і суспільства в цілому, і повинен стати стилем мислення в організації управління вищою освітою.

Методологічні установки синергетики кардинально змінюють традиційні уявлення про пізнавальний процес у межах вищого навчального закладу, трактуючи його як організм, здатний до самокоригування і пошуку нових альтернативних шляхів розвитку. Методологія синергетичного підходу базується на принципах:

- самоорганізації, коли розвиток системи відбувається у напрямку, визначеному її власною структурою в процесі обміну інформацією, що здійснюється у кожній точці такої системи, а не тільки на її границях;

- самоструктурування як визначення архітектури і композиції системи у кожний конкретний період її існування виключно внутрішніми властивостями самої системи;
- резонансності управління як ефективності топологічно правильно організованого впливу;
- багатоваріантності шляхів еволюції системи, зумовленої нелінійністю причинних ланцюгів.

Ідеї синергетики не знижують актуальності системної методології, доповнюючи її на новому якісному рівні, що передбачає: по-перше, визнання здатності студента до самоорганізації, активного творчого конструювання власного внутрішнього світу і багатоваріантної навчальної діяльності, по-друге, визнання ефективності потенціалу цілісної системи особистісних якостей, що формується шляхом безперервного обміну інформацією з навколишнім світом.

Синергетика заснована на ідеях системності, цілісності світу, нелінійності (тобто багатоваріативності, незворотності), глибинного взаємозв'язку хаосу і порядку, випадковості і необхідності. Вона вивчає відкриті системи, що знаходяться в стадії становлення, де відбуваються несподівані повороти, пов'язані з вибором шляхів подальшого розвитку. Таким відкритим, нелінійним, що складається з багатьох чинників зі складними взаємозв'язками, віддаленими від рівноваги, з ознаками самоорганізації, самопобудови, є педагогічний процес у вищій школі [1]. Синергетичний підхід розширює уявлення про педагогічну реальність і дає змогу створити нові прикладні методології дослідження та організації певних аспектів педагогічного процесу, однак не може стати універсальним методом розв’язання теоретичних і методологічних проблем педагогіки як системи.

Системно-синергетичний підхід до розуміння педагогічної реальності використовували у своїх дослідженнях В.Крилов, В.Лутай, Л.Новикова, В.Редюхін, В.Розін, С.Шевельова. Саме синергетика у поєднанні з системною закономірністю закріпила у педагогічному процесі мінливість, невизначеність, хаотичність, нестійкість, катастрофічність як природні характеристики й стани, а не прикрі непорозуміння, що докорінно змінило уявлення про педагогічну реальність, управління нею та її організацію. Отже, поєднання таких полярних наукових напрямків стає можливим на основі використання принципу системності.

Культурологічний підхід.

Система мистецької освіти України розглядається науковцями як підсистема соціально-культурної сфери (С.Волков, Л.Кондрацька, Н.Миропольська, О.Рудницька, О.Шевнюк, О.Щолокова), що обумовлює пріоритетність культурологічного підходу у навчанні. Сучасні моделі культурологічної підготовки майбутніх фахівців спрямовані на реалізацію творчих можливостей особистості як “людини культури”. Антропологічна концепція культурологічної підготовки наслідує ідеї культурно-історичної освітньої парадигми (Л.Виготський, Б.Мещеряков, І.Зязюн, О.Олексюк, Г.Шпет, Є.Ямбург) розглядає культуру як характеристику людської особистості, як якість, що насамперед притаманна індивіду, а потім суспільству.

Культурологічний підхід у мистецькій педагогіці актуалізує в процесі освоєння знань особистісні смисли, цінності, відношення, зафіксовані в суб'єктному досвіді студента. В результаті майбутній фахівець переходить на якісно новий рівень з домінантою критичної та суб'єктної позиції по відношенню до соціальної та професійної діяльності [4].

Культурологічна підготовка також сприяє вирішенню проблеми трансляції нормативних соціальних цінностей, які забезпечують цілісність і консолідацію суспільства. Дійсно, неповноцінною є широка загальнокультурна компетентність випускника поза особистісним емоційним ставленням до цінностей культури.

У мистецькій педагогіці більш вживаним є поняття художньої культури людини, яка складається залежно від ступеня і характеру освоєння нею творів мистецтва. Головним завданням є знайти та збагнути особистісний смисл художнього, що міститься в творі мистецтва. У різних трактуваннях художньої культури представлено те загальне, що притаманне цьому поняттю в цілому – розвиток естетичного погляду на світ, на феномен людини в житті і в світі.

Культурологічний підхід у мистецькій освіті визначає предметом її вивчення не пам'ятки культури і матеріального життя, взяті самі по собі, не логічні поняття, і категорії мистецтвознавства, а людину як особистість і людину в суспільстві.

О.Шевнюк визначає культуру інтегративним компонентом змісту освіти як процесу і результату становлення суб'єкта культури у природо-соціо-культурному середовищі, що функціонує в якості універсального способу самозбереження і розвитку культури на основі відтворення духовно-практичного досвіду поколінь в особистісному світі людини [4]. Таке суб'єктне тлумачення культурологічної підготовки визначає її як процес входження особистості в інтегральне поле культури, що виявляється в об'єднані до того розмежованих мистецтвознавства, літературознавства, релігієзнавства, етики, естетики, всесвітньої історії проблемою духовного життя людини і суспільства у різних національних та історичних картинах світу. Це дозволить студентові цілісно осмислити розвиток і взаємодію мистецьких явищ у соціально-історичному контексті.

Позиції культурологічного підходу розширюють межі традиційного навчання мистецькознавчих дисциплін по-перше, через активізацію не лише чуттєвого сприйняття світу, а й відтворення культурної діалектики самого процесу пізнання світу; по-друге, світоглядний характер культурологічної освіти студента визначає необхідність в її складі не тільки духовних форм людської діяльності, а також природничих знань, технологій предметного середовища, продуктів соціально-економічного розвитку суспільства, що розглядаються із загальнокультурної точки зору. Культурологія залучає також до задач виховання і буденні, повсякчасні потреби людини, осмислення і проектування власної поведінки.

У межах культурологічної підготовки здійснюється соціалізація освіти – перетворення її на засіб отримання професії перед виходом на ринок праці. Сьогодні спостерігається підвищений запит роботодавців до загального культурного рівня молодих працівників, до широти світобачення й готовності

толерантно ставитись до вимог замовників та надалі осягати мультикультурний простір.

Принцип системності у поєднанні з культурологічним напрямком професійної мистецької підготовки дозволить подолати хаотичність у підборі навчального матеріалу з різних культурних сфер, структурувати колосальний інформаційний потік за допомогою гносеологічної установки при вивченні культурних явищ на їх інтеграцію в історичних і національних позиціях.

Проблемі інформатизації вищої освіти присвятили свої праці В.Биков, Ю.Долгоруков, К.Зуєв, І.Носова, С.Сисоєва, М.Шкіль. Суттєві можливості впливу інформаційних технологій на організаційні форми, методи і результати навчального процесу інтенсивно досліджуються науковцями, це, зокрема, створення новітніх комп'ютерних технологій навчання у вищій школі (В.Баженов, В.Барбарук, І.Булах, І.Голіцин, В.Гуменюк, І.Жуков, І.Карімов), психолого-педагогічне забезпечення комп'ютерних технологій (І.Богданова, Ю.Васьков, М.Жалдак, Л.Панченко, Т.Тихонова, О.Трофімов),

У процесі підготовки фахівців мистецького профілю традиційні форми і методи роботи поступово оновлюються новими технологічними рішеннями, необхідність і важливість яких доведена роботами В.Бутенко, С.Мельничук, Н.Миропольської, О.Олексюк, Г.Шевченко. Пріоритетом наукових досліджень є розробка інформаційних і комунікаційних технологій, створення програмних продуктів для комп'ютерно-орієнтованих систем і технологій, підручників і навчальних матеріалів на електронних носіях.

У галузі мистецької педагогіки дослідження здійснювали: М.Близнюк (формування інформаційної культури студентів), М.Юсупова (нові інформаційні технології графічної підготовки студентів), Т.Трубчанінова (комп'ютерні технології як засіб творчої навчальної діяльності), покров щук (розвиток творчих здібностей засоби комп'ютерних технологій). Основною метою позначеного наукового напряму є опрацювання теоретичних основ і створення практичних умов підготовки студентів як майбутніх фахівців, готових до широкого застосування комп'ютеризованих систем та інформаційних технологій.

Під час переходу суспільства до інформаційного рівня розвитку система професійної освіти висуватиме нові вимоги до професорсько-викладацького складу як до трудового ресурсу, пов'язані із необхідністю досконалого володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та однією з іноземних мов за професійним спрямуванням. Це уможливить ефективну побудову навчального процесу, введення дистанційних форм навчання і саморозвитку, адаптацію навчальних курсів до вивчення в умовах постійного удосконалення, реформування системи організації навчального процесу і забезпечить впровадження новітніх педагогічних технологій і сучасних методик вивчення дисципліни. Перехід до інформаційного суспільства є одним із основних об'єктивних чинників активізації інтеграційних процесів у міжнародному освітньому просторі, реформування системи освіти, пошуку ефективних моделей, форм, систем організації навчального процесу у ВНЗ [1; 2].

Комп'ютерні технології являють собою цілеспрямовану і організовану сукупність інформаційних процесів з використання засобів сучасної техніки,

що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до різноманітних джерел інформації. Наслідком їх впровадження має бути підвищення якості навчання на всіх рівнях освіти і підготовки та перепідготовки кадрів за рахунок впровадження автоматизованих систем масового поширення інформації у вищих навчальних закладах, налагодження випуску навчальної літератури в електронній формі, впровадження методик і програмно-технічних засобів дистанційного навчання.

У мистецькій освіті важливим аспектом комп'ютеризації проектної і графічної діяльності є автоматизація процесу конструювання, автоматизація процесу складання і читання креслень, автоматизація процесу розв'язування задач, вихідні дані яких представлені в графічній формі. Визначною характеристикою процесу інформатизації мистецької освіти є системне використання найрізноманітніших джерел художньо-естетичного досвіду особистості, що дозволяє активно освоювати теоретичний і практичний досвід у галузі мистецтвознавства, культурології, історії, світової художньої культури, психології мистецтва, художнього сприйняття і творчості, методики образотворчої діяльності.

Впровадження комп'ютерних технології передбачає оновлення методики проведення занять, застосування проблемних, евристичних, ігрових та інших продуктивних форм навчання, що розвивають активність, самостійність особистості, збільшують можливість індивідуалізації навчальних завдань. При цьому засоби масової комунікації, поєднуючи в собі лекційні і практичні заняття, мотивують до творення нових педагогічних ідей, що можливо як в автономному варіанті, так і у процесі інтеграції в навчальних дисциплінах.

Системний підхід.

Системні дослідження в педагогіці вищої школи ґрунтуються на різних аспектах теорії систем та її застосуванні, вагомий внесок у розвиток якої внесли такі відомі вчені, як В.Афанасьєв, Л.Берталанфі, І.Блауберг, Д.Гвішіані, Дж. Клір, М.Месарович, В.Садовський, Б.Юдін. Науковці розробляли і впроваджували системні методи навчання (Ю.Бабанский, В.Безпалько, Б.Гершунский, М.Голубів, С.Гончаренко, В.Кан-Калик, Н.Кузьміна, В.Лутай, В.Семиченко, В.Симонов, М.Станкин, І.Підласий).

У загальному сенсі під системним підходом розуміють методологічний напрямок, який розробляє засоби пізнання і конструювання складно організованих об'єктів. Системний підхід є методологічним знаряддям вивчення інтеграції, точніше інтегрованих об'єктів та інтегрованих залежностей і взаємодій.

Системний підхід як методологічний засіб в онтологічному і гносеологічному плані передбачає створення єдиної моделі об'єкта як цілого, яка виконує функцію засобу організації дослідження педагогічного процесу. Дослідження, пов'язані з вивченням структури системи, її системоутворюючих зв'язків, функціонування і розвитку, керування нею, є системними, якщо дотриманий основний методологічний принцип цілісності системи.

Потребує систематизації образотворчий аспект професійної підготовки студентів у мистецькій освіті, який в основному здійснюється у рамках різних

курсів з історії мистецтва, практичних художніх дисциплін, частково філософії і історії. Так, наприклад рисунок вивчає закони побудови зображення на площині, особливості графічних технік. Будь-яка наукова і практична дисципліна вивчає суттєве, закономірне, визначальне у мистецтві, виходячи з свого предмета дослідження, тобто об'єктивно має звужене коло задач. Проте у цілісному навчально-виховному процесі існує безліч паралельних напрямків, які суттєво впливають на його перебіг, і за певних умов навіть визначають його.

Різні спеціальні дисципліни опосередковано готують студента до майбутньої діяльності, формують уявлення про реальний виробничий процес, однак педагогічна теорія не в змозі скласти цілісну картину професійної підготовки у вигляді співіснування різних фрагментарних предметних теорій.

Лише онтологічне розуміння педагогічного процесу як системної цілісності, що визначається складною нескінченно-можливою реальністю, надасть змогу уникнути подрібнення його на окремі методики. Побудова системної моделі навчання передбачає виділення ряду підсистем, класифікуючи їх згідно із ступенями їхньої складності, і визначає місце самого педагогічного процесу в ієрархії систем природи та суспільства. Важливим є системний аналіз об'єктного й суб'єктного вимірів педагогічного процесу, їх доповнювання на умовах співіснування, діалектичній взаємодії.

Отже системні погляди на педагогічний процес вищої школи акумулюють ідею співіснування різних методів, підходів, теорій в освіті, не підносячи до абсолюту той чи інший підхід до навчання, не перебільшуючи значення жодного з них. Принцип взаємодоповнюваності різних підходів і парадигм, їх діалектичної й діалогічної взаємодії на засадах системності слід покласти у основу розробки концепцій розвитку мистецької освіти та окремих її галузей.

Суттєвим елементом розвитку вищої освіти є **педагогічні інновації**, які відповідають вимогам часу і долають інертність освітньої системи. На сьогодні вища школа України характеризується підвищеною інтенсивністю інноваційних процесів і теоретичною розробкою проблем інноватики (А.Єрмоленко, С.Клепко, М.Култаєва).

І.Богданова визначає принцип інноваційності у освіті як впровадження нових технологій навчання, які зможуть забезпечити зміну стереотипів поведінки і мислення, підходів до навчання і набуття власного досвіду, самовизначення і самоудосконалення.

Проблеми інноватики у вищій освіті України, що має доволі консервативний характер, у організаційному плані вимагають створення нової, гнучкої, здатної до швидких адаптацій структури вищої школи, формування нових організаційно закріплених зв'язків із споживачами освітніх послуг і продукції. Соціологічні дослідження О.Навроцького доводять необхідність подальшої демократизації управління вищою освітою, проведення організаційно-управлінських інновацій – створення асоціацій університетів, міжвузівських проблемних лабораторій, наукових інноваційних баз тощо.

На думку В.Орлова, активне формування інноваційних процесів у мистецькій освіті включає цілеспрямоване практичне моделювання діючих освітніх проектів, прийняття і підтримку цінностей нового мислення і досвіду,

розповсюдження нових культурних середовищ мистецької освіти, створення співтовариств, наукових шкіл, орієнтованих на спільний розвиток системи художньо-естетичного виховання в складних умовах сучасної культурної ситуації [2]. Серед сучасних інноваційних напрямків розвитку мистецької освітньої галузі можна виділити розробку власної теорії інновацій, особистісно орієнтоване навчання, розвиток організаційно-структурної моделі освіти, систему безперервної освіти.

Усе вищезазначене дає змогу зробити ***наступні висновки***:

- мистецька освіта як підсистема вищої освіти України, покликана забезпечувати інтеграцію України у світові економічні та культурні структури, що вимагає науково-теоретичного обґрунтування прогресивних педагогічних технологій і підходів;
- пріоритетними освітніми напрямками розвитку мистецької освіти слугують: інтегративний, синергетичний, культурологічний, інформаційний, системний підходи;
- суттєвим елементом розвитку вищої освіти є педагогічні інновації, які полягають у технологічній реорганізації мистецької педагогіки.

У **подальших дослідженнях** планується вивчення чинників забезпечення інноваційних процесів у мистецькій освіті, змістових і організаційних факторів побудови моделі образотворчої підготовки фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 39 с.
2. Орлов В.Ф. Педагогічні інновації в галузі мистецької освіти // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: Збірник наукових праць / В.М.Мадзігон (гол.ред.). – К.: ТОВ. «ТОНАР», 2007. – С. 33 – 38.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
4. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: Монографія. – Київ, НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 232 с.

Кайдановская Е.А. Тенденции развития высшего художественного образования Украины.

В статье рассмотрены основные тенденции развития высшего образования Украины, проанализированы различные подходы к обновлению художественного образования в современных научно-педагогических теориях.

Kaidanovska O. Tends of the Ukrainian higher artistic education development.

In the article there are considered basic tends of the Ukrainian higher education development, different approaches to the renovation of the artistic education in modern scientifically-pedagogical theories are analyzed.

УДК 37.013.42:343.811

Клочко О.О.
Сумський державний
педагогічний університет
імені А.С.Макаренка

ДО ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПЕНІТЕНЦІАРНІЙ СИСТЕМІ

У статті зазначається необхідність введення посади соціального педагога в заклади пенітенціарної системи України. На основі аналізу наукових праць видатних дослідників проблем пенітенціарної педагогіки представлено авторське бачення загальної стратегії соціально-педагогічної діяльності соціального педагога в умовах роботи в пенітенціарній установі.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що в Україні виконання покарань у вигляді позбавлення волі здійснюється у виправних закладах, до яких відносяться виправні колонії, виховні колонії, тюрми і лікувальні виправні заклади, що в сукупності складають пенітенціарну систему. Пенітенціарна система – це система норм, органів та закладів, що організовує відбування покарань осіб, притягнених судом до позбавлення волі на відповідний строк [7, с. 331]. Зазначимо, що основним видом виправних закладів у сучасній Україні є виправні колонії, в яких відбувають покарання понад 90% від загального числа засуджених до позбавлення волі [9, с. 412].

Концептуально пенітенціарні заклади передусім покликані ізолювати від суспільства злочинців. Таким чином, вони вирішують функцію соціального контролю і порядку у суспільстві. Ця мета продиктована, насамперед, соціальними мотивами, а саме потребами суспільства в безпечних умовах життєдіяльності, реальній можливості реалізації прав і свобод особистості. Але соціальний аспект злочинності неминуче висуває і педагогічну проблему – виховання людини, яка скоїла злочин. Суть такого виховання полягає у зміні соціально-моральних орієнтацій і настанов, засвоєнні схвалюваних суспільством цінностей. Це зумовлює соціально-педагогічний характер виховної роботи із засудженими у пенітенціарній системі, що обумовлює актуальність досліджуваної проблеми.

Однак, зміст діяльності виправно-трудових установ не обмежується функціями відбування покарань та виховання. У зв’язку з реформуванням пенітенціарної системи України пріоритетними напрямами стають процеси виправлення, перевиховання та ресоціалізації в’язнів, що становить нову парадигму пенітенціарної системи. Заклади пенітенціарної системи повинні стати своєрідними соціальними клініками, де буде відбуватися організація педагогічного процесу перевиховання, «лікування» соціально занедбаних ув’язнених.

Реалізація вищезазначеного покладена на соціально-психологічну службу установ виконання покарань.

На нашу думку, таке рішення можливе і обов'язкове, але його повинна доповнювати участь у пенітенціарній діяльності фахівців – соціальних педагогів, які орієнтуються у своїй діяльності в першу чергу на етично-гуманістичні принципи по відношенню до ув'язнених.

Важливим, на наш погляд, постає вирішення основного суперечливого завдання соціального педагога в пенітенціарному закладі: адаптувати людину до умов соціальної ізоляції, підготувати її до життя на свободі.

Однак, у переліку співробітників, які здійснюють виховну роботу, у пенітенціарних установах, відсутній соціальний робітник чи соціальний педагог. Не дивлячись на те, що посада соціального педагога офіційно введена тільки в установах двох відомств – це освіти та комітетів у справах сім'ї, молоді та спорту, виникла нагальна потреба запровадження зазначеної посади і у пенітенціарних закладах.

Зазначимо, що у контексті проблеми запровадження посади соціального педагога в установи виконання покарань виділяємо один із її найголовніших аспектів, а саме: вироблення стратегії соціально-педагогічної діяльності соціального педагога в умовах роботи в пенітенціарній установі. Стратегія визначається, передусім, як сукупність взаємопов'язаних заходів, що мають спільну мету або спільний підхід [7, с. 417].

Метою статті є теоретичне обґрунтування стратегії соціальної педагогічної діяльності у пенітенціарних закладах.

Проведений нами аналіз методичної літератури дозволив встановити, що, на сьогодні, не існує загальної стратегії соціально-педагогічної діяльності в пенітенціарній системі. Тобто відсутнє єдине, цілісне, загальне теоретичне і практичне обґрунтування зазначеної стратегії в пенітенціарних закладах. Наявними у сучасній науковій літературі є окремі, роздільні її елементи.

Вивчення соціально-педагогічних, психологічних та кримінологічних джерел щодо окресленої проблеми дозволило встановити, що у розвиток вітчизняної пенітенціарної педагогіки на сучасному етапі вагомий внесок здійснив Синьов В.М. Науковець висвітлює загальні теоретико-методологічні засади виправно-виховного процесу в установах виконання покарань. Теоретичне обґрунтування навчально-виховних проблем, проблем адаптації та ресоціалізації в'язнів знаходимо у фундаментальній праці Синьова В.М. «Пенітенціарна педагогіка» [6].

У низці робіт (Вєтошкіна С.О., Хмарєнкової І.В., Дудаєва А.Б.) особлива увага приділяється виховній роботі спеціалістів; важливості введення посади соціального працівника (педагога) в пенітенціарні установи, обґрунтування стратегій, форм, принципів його діяльності.

Дослідник сучасних проблем пенітенціарної педагогіки Мардахаєв Л.В. розглядає виправно-педагогічний процес як сукупність трьох основних напрямів у роботі установи: карально-виховний, виправно-виховний, освітній і трудовий. Відповідно до зазначених напрямів, соціальний педагог має будувати свою діяльність у три етапи. Перший – етап вивчення особистості ув'язненого та планування роботи, другий – етап реалізації наміченої програми дій, третій – етап – підбиття підсумків. Погоджуючись із думкою Мардахаєва Л.В., відмітимо, що ефективність проходження зазначених етапів досягається

шляхом впровадження стратегічних напрямів соціально-педагогічної діяльності (вивчення вимог чинного законодавства, самоосвіта спеціаліста, взаємодія соціального педагога з різними службами установи тощо) [2, с. 197-198].

Важливими для нас є думки Пальчевського С.С. щодо діяльності соціального педагога в пенітенціарній системі. Автор висуває практичні поради спеціалісту, що стосуються роботи із засудженими, подає певний алгоритм співпраці соціального педагога разом з іншими фахівцями (психологом, медиками, адміністрацією) щодо в'язнів [5].

У зазначеному аспекті Василькова Ю.В. великого значення надає застосуванню соціальним педагогом індивідуального підходу до вихованців колоній. Оскільки фахівець повинен працювати з різними в'язнями, кожен з яких має свої особливості поведінки, адаптації, індивідуальні здібності та можливості тощо. Соціальний педагог має активно використовувати зазначені особливості при роботі з ув'язненими [1].

На основі наукових розробок Мардахаєва Л.В. та Пальчевського С.С. щодо визначеної проблеми нами було представлене авторське бачення загальної стратегії соціально-педагогічної діяльності соціального педагога в умовах роботи у пенітенціарних закладах.

Передусім слід зазначити, що у своїй діяльності, виходячи із нової парадигми пенітенціарної системи, соціальний педагог повинен керуватися принципами цілеспрямованості, систематичності, толерантності.

Принцип цілеспрямованості полягає у тому, щоб фахівець спрямував усі свої зусилля на особистість злочинця, на його адаптацію до нових умов перебування, виправлення і ресоціалізацію після звільнення.

Уся соціально-педагогічна робота повинна відбуватися систематично, послідовно та безперервно.

Діяльність соціального педагога має бути заснована на засадах толерантності. Слід мати на увазі, що фахівець працює зі спецконтингентом, який відбуває покарання. Соціальний педагог має будувати свою роботу на основі терпимості до засуджених, не керуватися у своїй діяльності неприязним ставленням за національною, релігійною, віковою, статевої чи іншою приналежністю, рівнем моральної зрілості та соціальним статусом.

Як зазначає Мардахаєв Л.В., соціальному педагогу необхідно вивчити вимоги чинного законодавства, яке регулює діяльність кримінально-виконавчої системи (новий Кримінальний кодекс України, Указ Президента України від 22.04.1998 року «Про утворення Державного департаменту України з питань виконання покарань», Положення про психологічну службу установ виконання покарань, яке було затверджене наказом №33 від 17 березня 2000 року), закони України, що стосуються пенітенціарної системи держави, пенітенціарної політики України та пенітенціарної опіки та патронажу [2, с. 199-202].

У своїй діяльності соціальний педагог має ознайомитися із загальновизнаними міжнародними нормами утримання засуджених у пенітенціарних установах (зокрема, Міжнародними стандартними правилами поводження із засудженими, Європейськими пенітенціарними правилами, Конвенцією проти катувань та інших жорстоких, нелюдських або таких, що принижують гідність різновидів поводження й покарання) [3, с. 203].

Спеціалісту також слід керуватися основними положеннями Загальної декларації прав людини, Конвенції ООН про права дитини, Конституції України як важливих документів в соціально-педагогічній роботі із засудженими.

Варто зазначити, що одним із основних завдань спеціаліста є розробка концепції соціально-педагогічної діяльності в пенітенціарній установі на основі вимог чинного законодавства, вивчення конкретних особливостей та умов діяльності виправної установи з допомогою адміністрації і соціально-психологічної служби. Саме зазначена концепція, на нашу думку, має стати основою для складання планів перспективної та річної роботи соціального педагога.

Для більш ефективної та продуктивної роботи із засудженими соціальний педагог має організовувати свою діяльність комплексно. Спеціаліст повинен тісно співпрацювати із усіма працівниками установи виконання покарань (психологом, адміністрацією, медиками, керівниками загонів тощо).

За думкою Пальчевського С.С. соціальний педагог повинен виконувати наступні стратегічні напрями роботи:

1) у співдружності з психологом вивчати новоприбулих засуджених; складати їх психолого-педагогічні характеристики, на основі яких формувати картотеку соціально-педагогічної паспортизації;

2) на основі даних соціально-педагогічної паспортизації розробляти індивідуальні програми соціально-педагогічної роботи із засудженими та відповідні рекомендації обслуговуючому персоналу пенітенціарного закладу;

3) взаємодіяти з персоналом виробничої служби у доборі засуджених для використання на роботах, пов’язаних із підвищеними вимогами до особистості;

4) спільно з психологічною службою здійснювати заходи щодо соціально-психологічної адаптації новоприбулого контингенту до умов відбування покарання та нейтралізації або зменшення негативного впливу перебування в умовах місць позбавлення волі на особистість;

5) на основі вивчення психологічною службою малих груп засуджених, їх структури, групових інтересів та їхнього впливу на морально-психологічний клімат у середовищі осіб, позбавлених волі, розробляти педагогічні рекомендації щодо його поліпшення;

6) виявляти осіб із підвищеною психологічною напруженістю, схильних до проявів внутрішньої і зовнішньої агресії; спільно з психологом вивчати їх психологічні особливості; на основі зібраних матеріалів розробляти соціально-педагогічні заходи, спрямовані на запобігання дестабілізуючої поведінки таких людей;

7) сприяти психіатру медичної частини у виявленні засуджених із відхиленнями у психічному розвитку, спільно з психологом розробляти психолого-педагогічні програми корекції поведінки таких в’язнів;

8) організовувати та проводити, за згодою засуджених, релаксопедичні сеанси з метою оздоровлення, саморегуляції, самовиховання та самонавчання засуджених; складати та узгоджувати з ними програми релаксопедичних занять;

9) спільно з психологічною службою складати та реалізовувати програми психолого-педагогічної підготовки засуджених до життя після звільнення;

10) проводити методичні заняття з персоналом закладу, на яких пропонувати педагогічні рекомендації стосовно організації індивідуальної роботи з окремими засудженими та профілактики міжособистісних та між групових конфліктів серед них;

11) сприяти створенню позитивної морально-психологічної атмосфери та обстановки взаємодовіри і взаєморозуміння між персоналом та засудженими;

12) регулярно аналізувати та узагальнювати одержані результати з основних напрямів соціально-педагогічної діяльності; результати аналізів та узагальнень доводити до відома керівництва установи;

13) дотримуватися принципу конфіденційності в індивідуальній соціально-педагогічній роботі з клієнтом;

14) надавати психолого-педагогічну допомогу персоналу установи; передбачати індивідуальні та групові форми роботи з метою запобігання розчарування у роботі та суїцидальних випадків як з-поміж засуджених із вини персоналу, так і серед самого персоналу [5, с. 469-470].

Під час планування соціально-педагогічної роботи в пенітенціарній системі слід враховувати її специфіку, а саме:

- соціально-педагогічна робота здійснюється в закритих та ізольованих установах;
- об'єктом соціально-педагогічної роботи виступають особи з високим рівнем соціального неблагополуччя та підвищеною стресогенністю;
- соціально-педагогічна діяльність здійснюється в умовах неминучого протистояння так званих груп «тюремного персоналу» та «тюремного контингенту»;
- соціально-педагогічна діяльність безпосередньо пов'язана з виконанням покарання;
- соціально-педагогічна діяльність не закінчується після виконання покарання, а передбачає сприяння в ресоціалізації та адаптації до зовнішніх умов життя [8, с. 65-69].

Визначена нами загальна стратегія соціально-педагогічної діяльності, безумовно, має бути застосована на практиці. Однак, як вже зазначалося, існує певний розрив між теоретичним обґрунтуванням стратегічних напрямів роботи соціального педагога та умовами їх практичного використання в установах виконання покарань.

Як свідчить сучасна практика, обсяг роботи з реабілітації, виправлення, перевиховання та ресоціалізації засуджених покладений на спеціалістів психологічної служби (психологів) пенітенціарних закладів та регламентується Положенням №33 від 17.03.2000. «Про психологічну службу установи виконання покарань» [4] і Наказом Державного департаменту України з питань виконання покарань №145 від 05 червня 2007 року «Про затвердження Положення про психолога установи виконання покарань та слідчого ізолятора» [3].

Зауважимо, що основними завданнями психологічної служби виступають:

- надання психологічної допомоги засудженим;
- розробка та реалізація спільно з персоналом установи індивідуальних і групових програм психокорекційного впливу на засуджених з урахуванням їх індивідуальних особливостей, ступеня соціальної занедбаності;
- підвищення психологічної компетентності персоналу установи, надання йому кваліфікованої методичної допомоги, навчання формам і методам психологічного вивчення особистості і середовища засуджених, а також прийомам психолого-педагогічної корекції;
- узагальнення та впровадження у практику роботи установи сучасних методів психолого-педагогічного впливу на засуджених [4, с. 4-5].

Зазначимо, що діяльність психологічної служби спрямована саме на психологічний супровід засудженого; його психологічну підтримку; психодіагностику та психокорекцію психічних станів ув'язненого; психологічну підготовку засуджених до життя після звільнення. Аналізуючи зазначені Положення, ми не знаходимо відповідних стратегічних позицій щодо реалізації соціальної адаптації, супроводу, профілактики, реабілітації та ресоціалізації як основних завдань соціально-педагогічної діяльності.

Таким чином, *(д) – висновки до даного дослідження)* проведений нами аналіз спеціальної соціально-педагогічної та кримінологічної літератури із зазначеної проблеми дозволив сформулювати наступні висновки.

У закладах вітчизняної пенітенціарної системи, на сьогодні, відсутні спеціалісти соціальної служби, їх функції виконуються іншими співробітниками даних установ (психологами). Питання введення у штат виправних установ соціальних працівників чи соціальних педагогів залишається дискусійним.

На сьогоднішній день уже наявні певні спроби теоретичного обґрунтування необхідності введення зазначеного типу спеціалістів до установ виконання покарань, але вони, як правило, розрізнені і не носять системного характеру.

Відомі вітчизняні та російські науковці (Джужа О.М., Синьов В.М., Вєтошкін В.О., Мардахаєв Л.В., і інші) почали розглядати проблему впровадження окремих аспектів соціально-педагогічної діяльності в професійну роботу щодо виправлення, виховання засуджених. Особливим питанням постає вироблення та впровадження стратегії соціально-педагогічної роботи соціального педагога в умовах пенітенціарної системи. При виробленні зазначеної стратегії слід виходити із основних завдань соціально-педагогічної діяльності, а саме: соціальна адаптація, супровід, профілактика, реабілітація та ресоціалізація.

Важливим, на наш погляд, постає вирішення основного суперечливого завдання соціального педагога в пенітенціарному закладі: адаптувати людину до умов соціальної ізоляції, підготувати її до життя на свободі.

У контексті проблеми, що досліджувалася, великого значення набули праці Пальчевського С.С. та Мардахаєва Л.В. У своїх дослідженнях науковці звернули увагу на обґрунтування основних стратегічних напрямків діяльності соціального педагога, форм і принципів його роботи в установах виконання покарань. Саме зазначений досвід став для нас основою щодо теоретичного обґрунтування загальної стратегії соціально-педагогічної діяльності

соціального педагога в умовах роботи в пенітенціарній установі. Однак, як свідчить практика, існує невідповідність теоретичних доробків з практикою застосування стратегії соціально-педагогічної діяльності в установах виконання покарань. Саме психологічний аспект, а не соціально-педагогічний виступає домінантним при роботі з засудженими в пенітенціарній системі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. – М., 2001. – С. 147-151.
2. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2006. – 269 с.
3. Наказ Державного департаменту України з питань виконання покарань №145 від 05 червня 2007 року «Про затвердження Положення про психолога установи виконання покарань та слідчого ізолятора».
4. Наказ Державного департаменту України з питань виконання покарань №33 від 17.03.2000. «Положення про психологічну службу установи виконання покарань»
5. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 560 с.
6. Синьов В.М., Кравуша В.І. Пенітенціарна педагогіка: в основних запитаннях та відповідях: Навчальний посібник. – 2-ге вид. – К., 2000. – 138 с.
7. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. – К.: «ДЦССМ», 2002. – 536 с.
8. Шакурова М.В. Методика и технологии работы социального педагога: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
9. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи. Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.

Клочко А.А. К вопросу реализации стратегии социально-педагогической деятельности в пенитенциарной системе

В статье указывается на необходимость введения должности социального педагога в учреждения пенитенциарной системы Украины. На основе анализа научных трудов известных исследователей проблем пенитенциарной педагогики представлено авторское видение общей стратегии социально-педагогической деятельности социального педагога в условиях работы в пенитенциарном учреждении.

Klochko O. To question realization the strategy of social and pedagogical activity in the penitentiary institution.

It is article to the necessity of introduction the profession of social teacher into the penitentiary system of Ukraine. The scientific works of famous researchers about problems of the general strategy of social and pedagogical activity in condition of the work in the penitentiary institution.

УДК 371.21

Клюніна Н.В., Герман С.О.
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ШЛЯХОМ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Диференційований підхід сприяє підвищенню самостійності, ініціативності та інтенсифікації навчання учнів англійської мови.

У зв'язку з розширенням економічних, наукових, культурних та інших контактів із закордонними країнами зростає потреба у спеціалістах, які мають навички практичного володіння іноземною мовою. **Актуальним стає** пошук учителями іноземних мов нових методик викладання, шляхів інтенсифікації навчання, які б дозволили значно підвищити рівень володіння іноземною мовою. Нові соціально-політичні умови поступово готують грунт для плавного переходу наших шкіл від духу суперництва до співробітництва, від заохочення індивідуалізму до взаємозалежної роботи в колективі, від простого накопичення знань до успішного їх застосування.

Метою статті є висвітлення різноманітних форм реалізації диференційованого підходу до учнів при вивченні іноземної мови

Майже двадцятирічний досвід роботи переконливо доводить, що успіх у навчанні та вихованні забезпечується не тільки слідкуванням закладеним в навчально-методичних комплексах методичним системам, але й творчим підходом до їх реалізації, який дозволяє формувати в учнів потребу вчитись, вміння раціонально працювати, розвивати їх здібності мислити, мовленнєву активність, проявляти творчість і самостійність при вирішенні поставлених задач.

Звісно, що тільки захоплений справою може захопити інших навчити учнів творчо мислити може лише той, хто сам творчо підходить до організації їх діяльності.

Запорукою успіху є взаємовідносини з дітьми. Важливо зрозуміти кожного, вміти бачити їх очі, не губити хід їх думок, «крокувати» разом з ними, навчати, виховувати кожним своїм уроком, вчити учнів вчитися, включати кожного в активну мовленнєву діяльність, розвивати їх творчу ініціативу. Разом з дітьми радіти і дивуватись новому, спостерігати, сприймати, осмислити, аналізувати, оцінювати, робити висновки, підводити підсумки. На уроці бути одним цілим, зацікавленими і працездатними, цілеспрямовано йти до вирішення поставлених задач.

Шляхи їх розв'язання часто нестандартні, що забезпечує інтерес у навчанні, високу працездатність і активність кожного, безпосереднє спілкування учнів англійської мовою один з одним, з учителем чи присутніми на уроці, якість знань, бажання працювати вдома, творчу ініціативу.

Нестандартність іноді виникає спонтанно під час роботи на уроці, вона не виключає, а пропонує чітку цілеспрямованість серії уроків і кожного з них, дотримання методичних вимог, які висуваються до них.

Основним матеріалом, який підлягає засвоєнню, є матеріал підручника, але робота з ним організовується так, що вправи перестають бути вправами, а перетворюються в мовленнєву ситуацію, виконуються в формі гри, в тому числі і рольової, групами, парами, індивідуально чи колективно.

Практика довела, що нестандартні форми та прийоми роботи найбільш дійові, так як при їх застосуванні учні охоче і активно працюють, легко, осмислено і ґрунтовно засвоюють матеріал і, головне, вміють практично його використовувати. При цьому вони досконало вивчають підручник, вміють аналізувати зміст вправ і текстів, комбінувати матеріал, знаходити опори для говоріння та використовувати їх у своїй творчій діяльності.

Кожен момент процесу навчання потребує вибору таких форм, прийомів та методів, які підходять до даної теми, до даного класу, і, нарешті, до даного учня. Так як час учителя і учнів обмежений, необхідно визначити прийоми інтенсифікації навчання, які забезпечують більш напружену і продуктивну роботу за одиницю часу.

Потреба в інтенсифікації навчання іноземної мови, а також близькість психофізичних механізмів аудіювання та говоріння сприяють переосмисленню загальної стратегії навчання усного мовлення. Виправдовує себе ідея єдиної системи вправ для навчання аудіюванню, читанню та говорінню (в діалогічній та монологічній формах) на етапі формування та розвитку навичок і вмінь. Навчальний процес при цьому звільнюється від засилля мовних вправ, аудіювання та читання виступають засобами навчання говоріння і підтримання досягнутого рівня володіння усним мовленням.

Як приклад, можна навести спеціальний етап роботи з текстом, який виступає в якості змістовної бази для усних висловлювань учнів. Така можливість виникає у зв'язку з тим, що учні читають текст, потім, виконуючи різні завдання вчителя (відповісти на запитання, скоротити чи розширити текст, скласти його план, тощо), змушені неодноразово проглядати його, що сприяє засвоєнню матеріалу. Завдання учням, пов'язані з текстом, можуть бути індивідуалізовані. Наприклад:

- прочитай текст ще раз і скажи, що нового і корисного ти довідався про свій улюблений вид подорожі;
- розкажи про переваги свого улюбленого виду подорожі, підтвердивши свої міркування прикладами з особистого досвіду.

Так, ми маємо особливий різновид монологічного мовлення – контекстно-ситуативне мовлення – мотиваційною основою якого є, як правило, текст. Предметно-смисловий зміст такого мовлення зумовлюється не лише інформацією, що міститься у тексті, але й змістом комунікативних ситуацій, які створюються учнями з залученням фактів, викладених у тексті.

Таким чином, текст використовується як привід до самостійного висловлювання, при цьому така традиційна форма роботи як переказ відступає на другий план.

Не можна недооцінювати значення тексту для формування продуктивних лексичних навичок - шляхом цілеспрямованої практики учнів у рецептивних видах роботи, що базуються на читанні. Матеріали для читання необхідно складати з таким розрахунком, щоб вони створювали передумови для

активізації саме тих лексичних одиниць, які недостатньо добре засвоєні на попередніх етапах навчання. Добираючи тексти, бажано віддавати перевагу тим з них, в яких лексика, що вивчається, зустрічається декілька разів і ґрунтується навколо основних смислових пунктів розповіді.

Використання читання як засобу індивідуалізації процесу повторення активної лексики потребує передбачення в роздаткових (друкованих) матеріалах індивідуального користування умови для опрацювання саме тієї лексики, яка недостатньо засвоєна учнями.

Так, виправдовують себе завдання типу:

- вибрати з ряду слів зайве слово;
- знайти в групі слів синоніми (антоніми);
- підібрати відповідне слово за значенням;
- дібрати англійські (українські) еквіваленти до слів;
- заповнити пропуски потрібними словами та словосполученнями, тощо.

Вправи, які забезпечують сприйняття слова в ізольованому вигляді, в складі слів, словосполучень і речень, дозволяють автоматизувати вилучення і миттєво правильне вживання цілих груп слів (а не окремого слова), у мовленні, що сприяє розвитку навичок непідготовленого мовлення.

Досвід навчання іноземної мови доводить, що ефективність уроку зумовлюється, перш за все, вмінням учителя створити умови та організувати ситуації, в яких учні оволодівають мовою як засобом спілкування. А це неможливо без педагогічної співпраці, яка містить у собі три основні аспекти: взаємодію учителя з учнями, взаємодію учнів один з одним у колективній навчальній діяльності та взаємодію вчителів у системі міжпредметних зв'язків. Безумовно, на конкретному уроці всі три аспекти існують у нерозривній єдності.

У своїй роботі учитель повинен враховувати ту особливість мовної діяльності, яка являє собою процес формування та формулювання думки. Ось чому предмет думок учня (тобто те, що він хоче сказати іноземною мовою, або те, що він хоче зрозуміти) повинен бути для нього цікавим та досяжним для його усвідомлення. Намагаючись реалізувати свою думку чи зрозуміти чужу, учень шукає засоби і шляхи для цього. Саме в цей час учитель повинен допомогти учневі. Тільки після того, як учитель виявить в учня специфічний стан пошуку і з'ясує, що учень «вирішує задачу» формулювання, шукає шляхи і має проблеми їх знаходження, він повинен йому допомогти.

Тільки за таких умов урок буде організовано як безперервне вирішення учнем комунікативно-пізнавальних задач із використанням засобів та шляхів, які надає учитель. Він впливає не на учня, як на об'єкт, а разом з учнем діє на предметні умови задачі. Учитель не вирішує «замість» учня задачу, а вони разом вирішують її, причому вчитель тільки допомагає.

Питання організації взаємодії учнів і спільної навчальної діяльності вирішуються учителем шляхом створення різноманітних навчальних ситуацій, які моделюють умови, за яких учні оволодівають іноземною мовою.

У сучасному навчальному процесі не останнє місце займає взаємодія вчителів, як членів педагогічного колективу. Учитель іноземної мови може в своїй практичній діяльності організувати взаємодію учнів, використовуючи

предметний зміст навчання, який відбувається на інших уроках: математики, географії, історії, літератури. Адже навчання спілкування являє собою повноцінну і тісну міжособистісну взаємодію.

Сьогодні вчителів не потрібно переконувати в тому, що кожен учень є особистістю, якій властиві неповторні індивідуальні особливості і своя історія психічного розвитку. Поняття «індивідуалізації та диференціації навчання» займають міцні позиції в практиці навчання іноземної мови. Учитель повинен індивідуалізувати процес навчання, бо на практиці неможливо ігнорувати індивідуальні розбіжності школярів.

Результати психологічних досліджень, підтверджені життєвими спостереженнями, показали, що за рівних умов (методи навчання, особистість учителя, тощо) позитивна навчальна мотивація не в змозі забезпечити легкого й швидкого оволодіння навчальним матеріалом у випадку, якщо в учня недостатньо розвинені здібності до даного предмету.

Що ж стосується розвитку здібностей, то лише вчителі – творчі особистості, ентузіасти, які люблять і поважають дітей – займаються цією роботою в процесі здійснення індивідуального підходу до учнів. Недостатньо лише враховувати актуальний рівень розвитку учнів, значно корисніша для суспільства і більш гуманна для учня є робота по розвитку його здібностей.

Відомо, що здібності не можуть виникнути поза діяльністю, але не кожна діяльність є джерелом психічного розвитку дитини.

Там, де середовище не створює відповідних задач, не висуває нових вимог, не спонукає і не стимулює за допомогою нових цілей розвиток інтелекту, там мислення підлітка не розвиває всіх закладених у ньому можливостей, не сягає найвищих форм або досягає їх із крайнім запізненням.

Навчальна діяльність, спрямована на розвиток здібностей, повинна відповідати певним принципам. Коротко зупинимось на них.

1. Діяльність учня повинна носити не репродуктивний, а творчий (в усякому разі, суб’єктивно-творчий) характер.

Іншими словами, не накопичення знань є головною і єдиною метою шкільної освіти, а навчання учнів окремих прийомів та засобів роботи, формування у них інтелектуальних навичок і розумових дій, які полегшують процес засвоєння навчальної інформації. Навчати школяра використовувати раціональні, ефективні, узагальнюючі прийоми навчальної діяльності, тренувати його психічні функції (пам'ять, слухове сприйняття, мислення, уяву) – це і є кардинальний шлях розвитку його іншомовних здібностей.

2. Навчальна діяльність повинна бути орієнтована не на вже досягнутий рівень розвитку здібностей, а на «зону найближчого розвитку».

Цей принцип означає, що урахування індивідуальних здібностей дитини повинно проводитись лише для того, щоб виявити напрямок його подальшого розвитку, а не межі його можливостей. Відповідно, навчання повинно являти собою посильний, але достатньо важкий процес, який викликає психічне напруження, що виникає в результаті розходження між вимогами вчителя та актуальними можливостями учня. Ось чому урок повинен стимулювати максимум інтелектуальної активності, на яку здатний учень.

3. Діяльність учнів повинна зумовлюватись глибокими позитивними мотивами.

Навчальна діяльність школяра, як правило, позитивно вмотивована, якщо на даний момент у нього сформовані позитивні потреби та інтереси. Але процес їх формування треба, знову ж таки, починати з розвитку здібностей.

Розвиток здібностей лежить в основі індивідуалізації навчання, яка і полягає в тому, щоб виявити сильні і слабкі сторони іншомовних здібностей конкретного учня, спільними зусиллями з ним терпляче долати труднощі, спираючись на все міцне і прогресивне, що закладене в даній особистості.

Для учителя розвиток здібностей учнів – важка задача і велике навантаження психологічного характеру. Однак, як писав Л.М. Толстой, «чим легше вчителю вчити, тим важче учням вчитися. Чим важче вчителю, тим легше учневі». Справжній учитель робить однозначний вибір за такої альтернативи.

Вирішуючи проблеми диференціації та індивідуалізації навчання іноземної мови, слід врахувати існування класів з різним рівнем підготовки і розвитку здібностей. У класах з високим рівнем досягнень, навчання іноземної мови повинно базуватись, з одного боку, на загальній для всіх інваріантній основі і включати обов'язковий для всіх матеріал, а з другого - передбачати значно більшу, ніж у звичайному класі, варіативність, в залежності від нахилів учнів та їх професійної спрямованості, а також їх більшу самостійність. Мається на увазі варіативність не тільки у виборі матеріалу (наприклад, предметного змісту текстів, тем, проблем для обговорення), але й у визначенні питомої ваги різноманітних видів мовленнєвої діяльності (усного мовлення, читання), а також об'єму залученої лінгвістичної теорії (узагальнень, правил).

Визначення форми організації навчального процесу вимагає вирішення питання відбору матеріалу й організації відповідних дій учнів. У цьому випадку можна накреслити кілька варіантів:

а) усім учням дається одне завдання;

б)окремим групам учнів даються різні завдання;

в) усім учням даються індивідуальні завдання.

Кожний варіант може мати кілька під варіантів:

а) завдання одне, інструкції до завдання різні – більш чи менш розгорнуті;

б) завдання одне, а темп подачі матеріалу різний;

в) характер умінь і навичок один, лексико-граматичне оформлення матеріалу інше;

г) матеріал однаковий, характер навчальних дій інший.

Тематика для усного мовлення та читання може охоплювати ті ж галузі життя, що і в основному курсі, але підлягати більш поглибленому розгляду і обговоренню з урахуванням актуальних подій повсякдення. Розширення тематики можливе за рахунок більш широкого використання краєзнавчої проблематики, залучення різноманітних суспільно-політичних, науково-популярних, художніх, загально-технічних текстів, які відповідають інтересам учнів.

Важливе місце при цьому займає збагачення лексичного запасу учнів. Відбір активної лексики здійснюється учителем з урахуванням змісту опорних

тематичних текстів підручника та додаткових посібників, які використовуються на даному етапі навчання.

Окрім лексики активного словника, учні рецептивно засвоюють частину слів у процесі читання та аудіювання.

Працюючи з граматичним матеріалом, учні користуються різними граматичними довідниками для узагальнення і систематизації граматичних явищ, засвоєних у попередніх класах. Така навчальна робота сприяє більш глибокому осмисленню граматичної системи англійської мови, виявленню особливостей цієї мови в порівнянні з українською, розширенню лінгвістичного світогляду учнів.

За таких умов більш важливе значення як засіб навчання набирає письмо, яке служить водночас опорою для усного мовлення та читання (складання плану, добірка та фіксація ключових слів, тезисів і т. ін.) і засобом писемного мовлення (написання переказу, твору, анотації до тексту, реферату).

Весь дидактичний матеріал, який використовується під час вивчення окремої теми (тексти для аудіювання, читання, граматичний матеріал, мовні ігри, вікторини, жарти, тощо) так чи інакше пов'язаний тематикою. Це дає можливість максимально занурити дітей в атмосферу подорожі (спортивних змагань, свят, тощо), створити умови тотального заглиблення у вивчення теми і на наш погляд, є одним із шляхів підтримання інтересу до вивчення іноземної мови і оптимізації процесу навчання.

Оптимальне використання і розвиток індивідуальних здібностей учнів можливі тільки за умови диференційованого навчання.

Мета диференційованої роботи полягає в тому, щоб розвинути пізнавальні та творчі здібності учнів з різним рівнем підготовки, досягнути таких результатів володіння іноземною мовою, які спонукали б їх до самостійної дослідницької діяльності.

Індивідуальна та диференційована робота в групах є частиною навчальної роботи в цілому. Вона викликає найбільший інтерес до вивчення іноземної мови, до того ж кожен учень у цьому процесі приймає участь максимально. Робота невеликими групами активізує діяльність усіх учнів. Змагання між групами підвищує інтерес до результатів роботи інших.

Диференційована робота в групах сприяє підвищенню самостійності та ініціативності учнів, розвитку їх індивідуальних творчих можливостей. Атмосфера невимушеності та участь кожного сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу. Взаємодопомога в процесі роботи в групах сприяє підвищенню мовного рівня учнів. Учень, який пояснює своїм товаришам якесь мовне явище, краще усвідомлює його суть.

Досвід показав, що робота в групах сприяє максимальній реалізації індивідуальних інтелектуальних здібностей кожного учня. Вона носить розвиваючо-формуючий характер.

Групову форму роботи доцільно використовувати під час навчання учнів усного мовлення та читання. Для формування груп співпраці використовуються різні підходи (різнорідні групи, випадкові групи, групи за інтересами, однорідні групи), в залежності від конкретних задач, які мають бути вирішені на даному уроці.

Так, на уроці в VII класі під час вивчення теми «Подорож» для розвитку навичок та вмінь монологічного мовлення групи отримують такі мовні задачі.

-*Уявіть, що ви на канікулах вирушаєте в подорож. Кожен з вас віддає перевагу улюбленому виду подорожі. Доведіть своїм друзям, що подорожувати пішки (морем, залізницею, тощо) дуже цікаво і зручно.*

Члени групи отримують опорні слова і вирази, які стосуються подорожі пішки.

- У*явіть, що ви стюардеса сучасного літака, стюард на борту океанського лайнера, провідник потяга далекого слідкування і т.ін. Переконайте своїх друзів у перевагах своєї професії і подорожі відповідним видом транспорту.*

Подібні завдання отримують і інші групи, їм потрібно обговорити різні види подорожі і переконати друзів у перевагах та недоліках того чи іншого виду транспорту.

Для опори використовуються різні слова та вирази, підстановчі таблиці й картинки.

Так, під час роботи над тією ж темою групам пропонуються картинки із зображенням лісу, галявини, річки, намету, посуду, сухих гілок для вогнища. Пропонується ситуація:

- *Ви в поході. Вам необхідно зробити привал, щоб відпочити та приготувати їжу. У кожного з вас є в рюкзаці речі відповідного призначення. Що кожен з вас скаже в такій ситуації?*

Учні змагаються, намагаючись придумати кращий варіант висловлювання.

Наприклад:

- Oh! Look over there! What a nice place for us to rest! And there is a river near the forest.

- Yes, I see. It’s very beautiful indeed! I shall put up our tent on that hill.

-Girls, who shall I give all our food to? It’s in my sport bag.

-To me, of course. Usually it’s my duty to make dinner. But who has the things for making a fire?I have only food in my bag. You, Stepan?

- I shall have a look. Yea, here they are. Olena, let me help you to make a fire. It’s difficult for girls.

Ефективна групова форма роботи і під час навчання діалогічного мовлення. Наприклад, під час роботи з темою «Подорож» для обговорення в групах пропонуються такі ситуації (рольові ігри):

- Ви – студенти, які збираються провести літні канікули у подорожі. Обговоріть з друзями ваші плани та оберіть найкращий вид подорожі. Мотивуйте свій вибір.

- Ви – родина. Ви збираєтесь у відпустку. Обговоріть плани подорожі, її маршрут, види транспорту і виберіть варіант, який задовольнить усіх членів родини.

- Ви подорожуєте залізницею і знаходитесь зараз у купе спального вагону. Серед пасажирів є відомий спортсмен, який віддає перевагу пішому туризму. Які аргументи ви можете навести на захист того чи іншого виду подорожі?

Можна використовувати методику співпраці і під час перевірки домашнього завдання, роботи з текстом. Наприклад, групі пропонується завдання скласти план прочитаного тексту або обговорити деякі твердження за текстом. Учні розподіляють завдання поміж всіма членами групи, ділять текст на абзаци. Кожен учень ще раз перечитує свій абзац, виділяє його головну думку і вносить її в загальний план у вигляді пункту. План записується, прочитується вголос і обговорюється. Потім за складеним групою планом учні переказують текст в цілому.

Рольова гра, як найбільш точна і досяжна модель іншомовного спілкування, є тією організаційною формою навчання, яка дозволяє оптимально поєднувати групові, парні та індивідуальні форми роботи на уроці та у позаурочний час. Рольові ігри сприяють посиленню комунікативної спрямованості в навчанні, розвитку інтересу до вивчення іноземної мови.

Відомо, що спілкування реалізується в межах певної комунікативної ситуації, під якою розуміється динамічна система взаємодіючих чинників об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її мовленнєву поведінку в межах окремого акту спілкування.

Головне, що повинен мати на увазі вчитель під час організації комунікативних ситуацій, це те, що вони мають носити реальний життєвий характер. Діти при цьому не тільки засвоюють іноземну мову. У них також формуються здібності приймати роль і поводити себе згідно ролі. Навчання іноземної мови стає практичним і наближеним до природних умов мовленнєвого спілкування.

Орієнтування в ситуативних обставинах залежить від уяви учнів. Вона дозволяє вийти за межі «видимих» обставин, творчо уявити ситуацію, діяти не в реальних, а в уявних умовах.

Висновок. Уявними можуть стати ситуативні обставини, сюжет рольового спілкування, проблема групової дискусії. Уява конче необхідна для організації мовленнєвого спілкування в умовах навчання, коли реальних обставин спілкування недостатньо і вони суттєво доповнюються уявними.

У **подальшому** планується застосувати інші підходи до розвитку творчої особистості учня при вивченні англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). – Х.: Скорпіон, 2000. – 120 с.
2. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. – К.: Радян.школа,1989. – 223 с.
3. Жуковський В.М. Індивідуалізація навчання техніки читання учнів середньої школи: Метод.рекомендації. – Рівне: РДПУ, 1991. – 51 с.
4. Николаев Н.В. Необходимости дифференцированного подхода к язычному учебному лексическому материалу. – ИЯШ, 1986, № 6.

Клюнина Н.В. Развитие творческой личностности ученика путем диференцированного подхода к изучению английского языка

Дифференцированный поход способствует повышению самостоятельности, инициативности и интенсификации процесса обучения учащихся английскому языку.

Kliunina N. The development of the creative personality with the help of differentiated tasks in studying English language

Differentiated approach causes the students independence and initiation. It intensifies the process of mastering English language.

УДК 378.147:001.895

Кода С.В.
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

В статті розкриваються проблеми організації профільного навчання старшокласників в умовах реформування освіти. Визначаються змістові, організаційні та методичні аспекти підготовки вчителя в системі курсової перепідготовки до якісної організації профільного навчання в умовах реформування освіти.

Актуальність дослідження полягає у підвищенні фундаментальної, психолого-педагогічної та інформаційної культури вчителя. Оволодіння сучасними технологіями організації навчального процесу та методикою їх використання забезпечує можливість спрямування освітньої діяльності на особистість людини, її професійне самовизначення та можливість ефективної самореалізації.

У державних документах (Закон України « Про загальну середню освіту», Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання», Національна доктрина розвитку освіти України, затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 р.) закладено нові підходи до організації освіти в старшій школі.

Відповідно до Концепції профільного навчання «Старша школа має функціонувати як профільна. Це створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа якнайповніше реалізує принцип особистіснозорієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії» [5, с. 3] .

Національна доктрина розвитку освіти в Україні проголошує завдання, що спрямовані на гуманістично-інноваційну освіту, її конкурентоспроможність у

європейському та світовому освітньому просторі, формування покоління молоді, здатного робити особистісний вибір, набувати необхідних знань, навичок та компетентностей.

Перехід до профільного навчання у старшій школі вимагає реформування всіх складових організації навчально-виховного процесу загальноосвітніх закладів. Успішність та ефективність реалізації будь-яких інновацій в освіті суттєво залежить від підготовленості педагогічних кадрів. Для старшої профільної школи-педагогів, які здатні організувати профільне навчання учнів. Таким чином, визначені цілі шкільної освіти зумовлюють необхідність подальшої модернізації вищої педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів

В статтях [1, 3, 6, 8] обговорюються проблеми підготовки педагогічних кадрів до профільного навчання старшокласників, акцентується увага на вивченні реального якісного стану педагогічних кадрів як необхідної умови для розробки головних напрямків змісту та методів організації удосконалення педагогічної майстерності. Цих питань частково торкаються автори публікацій [2, 4, 7], де зазначений аспект розглядається у більш широкому контексті:

- підвищення якості освіти через моніторинг навченості;
- розкриття індивідуальних здібностей, виховання соціально адаптованої особистості через впровадження особистісно-орієнтованих технології у навчальну та позаурочну діяльність, профілізацію навчання;
- володіння і впровадження інноваційних освітніх технологій у навчально-виховній роботі;
- поглиблення методологічно-теоретичної підготовки вчителів;
- діагностування професійної майстерності вчителів та ін.

Проблемою підготовки педагогів, які мають працювати в профільній школі, що потребує вчителя-професіонала, вчителя-майстра опікується післядипломна педагогічна освіта.

Мета статті полягає у розкритті основних організаційно-педагогічних засад підготовки вчителів профільної школи у системі підвищення кваліфікації.

Профільне навчання – вид диференційованого навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію. Воно передбачає організацію навчання, за якою зміст однієї (рідше двох) освітньої галузі вивчається глибше і ширше, ніж це передбачено складовою змісту загальної середньої освіти [6, с. 129].

Врахування психолого-педагогічних умов реалізації педагогічної технології диференційованого навчання С.Братанич [4, с. 43- 44] представила наступною групою:

- учень-суб'єкт навчання, центральна фігура навчального процесу;
- ґрунтування на основі діагностики індивідуально-типологічних особливостей учнів;
- диференціювання змісту навчального матеріалу за рівнем складності та загальності;
- провідна роль самостійної роботи учнів;
- відповідність технологій навчання виділеним індивідуально-

типологічним особливостям учнів;

- стимулювання позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Мета профільного навчання – забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання спрямоване на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти [5, с. 3].

З метою розширення діапазону пізнавальних інтересів учнів у старшу (профільну) школу інтенсивно впроваджуються курси за вибором.

У Концепції профільного навчання зазначено: «Курси за вибором - це навчальні курси, які входять до складу профілю навчання. Їх основні функції: поглиблення і розширення змісту профільних предметів або забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання. Курси за вибором реалізуються за рахунок варіативного компонента змісту освіти» [5, с. 4].

Кожна школа в ідеалі повинна мати банк курсів за вибором, що в ній реалізуються, а старшокласники - можливість обирати з нього ті напрямки, які найбільше відповідають їхнім індивідуальним інтересам.

Серед курсів за вибором ми виділяємо спеціальні курси та факультативні.

Спеціальний курс доповнює, поглиблює зміст певного навчального курсу чи предмета державного освітнього компонента і визначає спеціалізацію профілю. Спеціальні курси є обов'язковими для вивчення учнями.

Факультативний курс - навчальний матеріал певного обсягу і структурно завершеного змісту, що факультативно вивчається протягом певного періоду. Допускаємо, що терміни «факультативний курс» і «факультатив» вживаються як синоніми в контексті, де йдеться про конкретні курси певного змісту. На відміну від спецкурсу зміст факультативу безпосередньо не пов'язаний із загальнообов'язковим навчальним змістом і обирається учнем для розширення свого світогляду, ознайомлення з новими сферами знань і людської діяльності[5, с. 4].

Умови організації успішного функціонування спеціальних курсів:

- визначити завдання, що випливають із специфіки матеріалу, який вивчається;
- у будь-якій навчальній діяльності надавати учневі право вибору;
- виявити спонукальні мотиви кожного школяра щодо відповідного спеціального курсу;
- з'ясувати зв'язки між спонукальними мотивами і пізнавальними інтересами учнів;
- максимально використовувати можливості, знання, інтереси самих учнів;
- організовувати здобування знань, опанування вмінням, навичками, смислами у формі діяльності;

- не тільки здобувати знання, але і демонструвати межі пізнання;
- регулярно контролювати процес навчання за допомогою розвиненої системи зворотних зв’язків.
- У шкільному навчальному середовищі мають бути створені соціальні умови для застосування відповідних форм організації профільного навчання в старшій школі:
- профільні класи в загальноосвітніх навчальних закладах;
- профільні групи в багатопрофільних загальноосвітніх навчальних закладах;
- профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами;
- динамічні профільні групи (можливо і різновікові);
- різнорівневі вимоги до знань і вмінь старшокласників у базовій школі відповідно до їхніх освітніх потреб.

Незалежно від обраного старшокласниками профілю навчання, необхідно забезпечувати розвиток їх навчально-інтелектуальних умінь: аналізувати, порівнювати, виділяти головне, класифікувати, доводити, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, систематизувати, робити висновки, передбачати, оцінювати, планувати.

Учитель профільної школи повинен мати інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, основою в його роботі має стати творче застосування класичних і сучасних педагогічних та психологічних підходів: вікового, розвивального, індивідуального, гуманістичного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного. Профілізація освітнього простору передбачає зміни в змісті і формах педагогічної діяльності, які включають освоєння педагогом гуманістичної парадигми та перебудови логіки викладання предмета з освоєнням сучасних технологій, форм і методів роботи:

- лекційно-семінарської та практичної системи;
- блочно-модульного підходу;
- роботи з різноманітними джерелами інформації;
- дискусії;
- методу проектів;
- портфоліо;
- навчання у співробітництві;
- різнорівневого навчання;
- комп'ютерних технологій та ін.

"Пріоритетна увага до змісту й методик, які формують світогляд, цінності культури, вміння самостійно вчитися, критично мислити, користуватися комп'ютером, здатність до самопізнання і самовираження особистості в різних видах творчої діяльності, життєві уміння та навички, необхідні до адаптації, вибору, відповідального життя" [7, с. 72].

Організація навчального процесу в класах різного профілю потребує розширення діапазону компетентності учнів інформацією прикладного характеру, яка безпосередньо пов'язана з профілем навчання або стимулює інтерес школярів до певного профілю навчання, а це передбачає оволодіння

певною сумою знань і допомагає відчути практичну цінність здобутих знань.

Обов'язковою частиною профільного навчання є спецкурси як курси профільного доповнення змісту і курси за вибором, які направлені як на внутрішньопрофільну диференціацію, так і на компенсацію однопрофільності.

Успішність реалізації завдань профільного навчання полягає у забезпеченні наступності та неперервності між допрофільною підготовкою і профільним навчанням. Допрофільна підготовка забезпечує підготовчий етап навчання учнів у класах певного профілю і має за мету «не лише виявлення професійних орієнтацій учнів, переважних схильностей в різних галузях знань, але й формування інтересів, потреб, самомотивованого самостійного навчання як усвідомленої навчальної діяльності» [2, с. 67].

Діяльність вчителя полягає в тому, щоб підвищити мотивацію учнів до пізнавальної навчальної активності, надати можливість їм реалізувати себе в обраній сфері людської діяльності, розкривати специфіку вивчення предмета в інтеграційному зв’язку з іншими профільними предметами обраного профілю.

Учитель профільної школи повинен мати ґрунтовні знання про психологію особистості, про індивідуальні особливості характеру, темперамент, пам'ять, про обдарованість і талант, на основі цього вміти формувати механізми саморозвитку особистості учня, враховуючи істотні розходження у швидкості засвоєння матеріалу, в образному та логічному мисленні, працездатності та зацікавленості предметом.

Профільна школа повинна надавати учням можливість вибору галузі знань і видів діяльності для досягнення подальшої професійної досконалості. Пізнавальне поле значно звужується, що дає можливість поглибити знання з обраного профілю, при цьому створюються можливості для рефлексії, творчості, презентації ідей та самореалізації старшокласників.

Багатоаспектність завдань профільної школи стає актуальною проблемою фахової та особистісної готовності вчителя до організації профільного навчального процесу. Якість профільної освіти вимірюється якістю наявних технологій профільного навчання і готовністю вчителя до постійного самовдосконалення: зміни педагогічної технології, удосконалення форм і методів роботи, впровадження передового педагогічного досвіду та ін.

Навчання як співпраця вчителя та учнів ґрунтується на спілкуванні. Постійна діагностика та корекція знань учнів, розуміння вимог та тенденцій їх розвитку, емпатія як порозуміння та співчуття їм, віра в їх можливості, відповідальність за їх майбутнє – все це є основою спілкування вчителя з учнями в профільній школі. Нажаль, не завжди вчитель підготовлений до такого рівня співпраці з учнями.

Система післядипломної освіти націлена на підготовку педагога профільної школи, який буде ерудований, культурний, творчий, методично грамотний, психологічно підготовлений до співпраці з учнями в процесі навчання.

Підвищення кваліфікації професійно розвиває дорослу людину, тому потребує врахування особливостей її навчання. Для підготовки висококваліфікованого спеціаліста недостатньо лекційно-семінарської форми навчання, потрібні ігрові форми навчання, психотренінги, педагогічні

майстерні та застосування комп'ютерного тестування. Наприклад, комітет Асоціації з педагогічних комунікацій і технологій США затвердив такі характеристики професійної моделі педагога:

- Систематичний розвиток теорії навчання за допомогою постійних досліджень.
- Розв'язування теоретичних проблем з переходом від теорії до практики.
- Тривалий період тренувань і сертифікації. Тренування охоплює вивчення природи і змісту професійної освіти, стандарти і практику працевлаштування, серію тестів, що гарантують професіоналізм.
- Здатність здійснювати лідерство (тобто керувати колективом) і прогнозувати майбутнє для педагога.
- Участь в асоціаціях за професією.
- Визнання утвердження педагогічної технології як професії. Педагогам необхідна віра в цей факт та усвідомлення своєї участі в розробці педагогічних технологій, а також причетність до них як професійної групи.
- Професійна зацікавленість у відповідному використанні науково-педагогічної продукції. Не слід навмання застосовувати інтелектуальні прийоми, що пропонуються педагогічною технологією; професіонали-педагоги мають нести відповідальність за свою продукцію, а також оцінювати здобуті результати.

Таким чином, при підготовці вчителя до організації навчання в профільній школі важливим є:

- врахування психолого-педагогічних умов реалізації педагогічної технології диференційованого навчання;
- встановлення взаємозв'язку між предметно-методичною та психолого педагогічною підготовкою;
- врахування особливостей викладання предмету в класах різних профілів;
- освоєння сучасних технологій, форм і методів роботи;
- усвідомлення особливостей організації до профільної підготовки;
- реалізація завдань варіативної складової;
- втілення передового педагогічного досвіду;
- організація роботи з обдарованими і здібними учнями;
- організація навчального процесу на основі андрогогічних принципів;
- здійсненні компетентнісного підходу;
- оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями;
- забезпечення творчої і практично-діяльнісної складових у організації навчального процесу.

Створення таких умов забезпечує застосування методів активного навчання, які стимулюють поряд із професійною освітою самореалізацію і розвиток особистості. Така форма діяльності є важливим чинником підвищення ефективності опанування і практичного засвоєння змісту навчання. Це можливо за умови запровадження кооперативних і групових форм роботи; самостійної пошуково-дослідної, проектної діяльності; ситуативних ігор, тренінгів, обміну досвідом, аналізу конкретних ситуацій, розігрування ролей, дискусій тощо.

Система підвищення кваліфікації максимально сприяє становленню ключових компетенції педагогів, формуванню установок на постійне самовдосконалення і неперервну самоосвіту. Серед ключових компетенцій в науковій літературі головними виділені:

- індивідуальна компетенція – оволодіння основами педагогічної і творчої діяльності;
- самостворювальна компетенція – оволодіння елементарними здібностями з самопроектування, самореалізації і рефлексії;
- комунікативна компетенція – оволодіння комунікативною діяльністю, яка передбачає само- і взаємодопомогу в суспільному житті;
- пошуково-дослідницька компетенція – оволодіння навичками дослідницької діяльності;
- проектна і програмна компетенція – оволодіння способами складання проектів і програм;
- компетенція інформаційних технологій та ін .

Викладати в старшій профільній школі повинні високопрофесійні, творчі вчителі, що мають високий науковий рівень володіння предметом та методикою його викладання. Професіоналізм вчителя - одна з визначальних умов оволодіння профільними дисциплінами та основами непрофільних предметів, розвитку творчого креативного мислення старшокласників, що надасть можливість застосовувати знання та уміння для розв'язування різноманітних завдань у навчальній діяльності та реальному житті.

Досвід роботи з педагогічними кадрами дозволяє **зробити висновок**, що профілізація старшої школи може відбутися тільки за умови відповідного кадрового забезпечення. Сучасна школа потребує здатних до самореалізації, саморозвитку і функціонування у нових соціально-економічних умовах спеціалістів.

Подальший розвиток даної проблеми вбачається в організації та проведенні тренінгових програм з метою підвищення професіоналізму вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арефьев И.П. Подготовка учителя к профильному обучению старшеклассников // Педагогика. – 2003. – № 5.– С. 49-55.
2. Бібік Н.М., Бурда М.І. Профільна школа: проблеми науково-методичного супроводження // Наукові записки Вінницького державного пед. університету ім. М.Коцюбинського. – 2004. -№ 11 .– С.66-68.
3. Блинов В.И. Проблемы кадрового обеспечения профильного обучения (результаты мониторингово-аналитического исследования) // Профильная школа.– 2005. – № 6. – С.15 -21.
4. Братанич О. Проблема дефініцій базових понять у теорії диференційованого навчання // Рідна школа. – 2000.– № 7.– С.43-44.
5. Концепція профільного навчання у старшій школі // інформ. зб. МОН України. – К., 2003. – № 24.
6. Кизенко В.І. Спеціальні курси в структурі профільного навчання. // Профільне навчання: теорія і практика: зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. – К.: Пед. преса, 2006. – С. 129-131.
7. Кизенко В.І., Мальований Ю.І., Соф'янц Е.М. Шкільний освітній компонент:

сутність, функції, реалізація. – Донецьк: ТОВ “КІТІС”, 1999. – С. 71-74.
8. Лікарчук І. Проблема профілізації навчання в старшій школі та шляхи її розв’язування // Директор школи. – 2003. – № 20

Кода С.В. Организация профильного обучения в условиях реформирования образования.

В статье отображены организационные и методические аспекты подготовки учителя к организации профильного обучения старшеклассников. Предложены основные формы и методы организации подготовки учителя к инновационным формам осуществления дифференцированного подхода в условиях профильного обучения старшеклассников.

Koda S. The Organization of Profile Education in the Process of Educational Reforming.

This article is devoted to the problem of the realization of profile education. The author determines the main characteristics and specific factors of the educational process in schools of Ukraine.

УДК 37.035.6.

Коркішко О.Г., Саяпіна С.А.
Слов’янський державний
педагогічний університет

ПОЛІТІНФОРМАЦІЯ ЯК МЕТОД ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – вихованню патріотичних почуттів у учнівської молоді. Розглянуто основні положення та подано практичні рекомендації щодо проведення політінформацій як методу позаурочної діяльності. Визначено її мету, завдання, орієнтований зміст.

Актуальність проблеми. Сучасні тенденції розвитку України як демократично-правової держави висувають на перше місце проблему національного, громадянського і патріотичного виховання й як якостей суспільства, й як якостей особистості. Перед українською школою як соціальним інститутом поставлено завдання – виховати громадянина-патріота, найвищою чеснотою якого була б любов до Батьківщини та свого народу. На виконання цієї мети має бути спрямований весь уклад школи, громадських організацій, суспільства в цілому, весь навчально-виховний процес – все, що сприяє перетворенню молодої людини на громадянина.

Однак в силу різних як об’єктивних, так і суб’єктивних обставин стан патріотичного виховання учнівської молоді поки що залишається незадовільним. У значної частини учнівської молоді сформувалися нігілізм,

зневага до держави та державних проблем, песимізм і пасивність в їх розв'язанні.

Провідною проблемою української психолого-педагогічної науки є розробка методологічних засад формування особистості учнів загальноосвітньої школи. Патріотичне виховання сучасного школяра серед різноманітних теоретичних підходів у вирішенні цього питання займає одне з головних місць. В умовах становлення української держави патріотичному вихованню належить пріоритетна роль. Про це свідчать державні документи: Указ президента „Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян", „Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави", „Концепція патріотичного виховання учнівської молоді" тощо.

Успішність розв'язання цієї проблеми залежить від термінового перегляду навчальних і виховних програм загальноосвітньої школи та позашкільних закладів освіти, взаємовідносин школи та сім'ї, пошуку нових, досконалих методів і механізмів патріотичного виховання. Однак реалізація такого важливого соціального завдання ускладнюється тим, що традиційний підхід до виховання особистості через систему спільних зусиль школи, сім'ї та суспільства не завжди є ефективним. Більше того, дослідники констатують, що в системі виховання молоді не існує обґрунтованої програми впливу на особистість із метою розвитку патріотичних почуттів.

Проблема патріотичного виховання завжди привертала до себе увагу філософів, педагогів і психологів. Ще стародавні мислителі (Конфуцій, Сократ, Платон, Демокріт, Аристотель та інші) висвітлювали суть патріотичного виховання, розглядали шляхи і методи його реалізації. Вже в ті часи молодь вчили любити рідну землю, цінувати мову, поважати традиції та культуру. Давньокитайський мислитель Конфуцій у філософсько-етичному вченні підкреслював, що виховання патріотизму має зводитися до знання історії свого народу та дотримання його звичаїв, тобто повага до старших за віком та соціальним становищем, шанування предків [3, с.112].

Ці ідеї знайшли свій подальший розвиток у працях багатьох філософів, психологів і педагогів (Д.Локка, Ж-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, І.Гербарта, А.Дістервега та ін.). Так І.Гербарт наголошував на тому, що виховання патріотизму як елементу моральності має ґрунтуватися на ідеях добра і справедливості, внутрішньої свободи. Виховання на основі таких ідей допоможе виховати людину, яка завжди стоятиме на варті існуючого державно-політичного устрою країни [1,с.171].

Вагомим внеском у визначення методологічних основ досліджуваної проблеми є погляди та ідеї відомих українських педагогів, письменників і державних діячів (Г.Сковороди, О.Духновича, І.Огієнка, Б.Грінченка, Т.Шевченка, І.Франка, К.Ушинського, С.Русової, А.Макаренка, Г.Ващенка, В.Сухомлинського та ін.). Український педагог В.Сухомлинський прагнув прищепити любов до родини, рідного краю, природи – „малої" Батьківщини, де людина народилася і пізнала навколишній світ. „Той, хто забув колиску, з якої піднявся, щоб піти по землі, хто байдужий до матері, що вигодувала та

виховала його, нездатен переживати високі патріотичні почуття” – писав В.Сухомлинський [4, с.146].

Важливу допомогу в процесі теоретичного усвідомлення нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці надало вивчення робіт О.Вишневського, О.Губко, П.Кононенка, В.Кузя, Ю.Руденка, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, Б.Чижевського, К.Чорної, П.Щербаня, які в основу патріотичного виховання ставлять національну свідомість та наголошують на усвідомленні безперечної цінності Батьківщини.

В останні роки, у педагогічній літературі, посилилась увага до питань виховання в позаурочній діяльності. Науковці (С.Баранов, Л.Болотіна, В.Лозова, Н.Мойсеюк, Г.Пустовіт, В.Кукушин, Н.Косарєва, Л.Крицька, О.Кобрій, Я.Гнутель, В.Сластьонін, Т.Сущенко, Г.Троцко, М.Фіцула) визначають позаурочну діяльність загальними термінами – „позаурочна”, „позакласна”, „позанавчальна” виховна робота. На їхню думку, позаурочна діяльність є важливим засобом виховання школярів і дає можливість задовольнити інтереси, нахили дітей, сприяє розвитку творчих здібностей. Однак безсистемне і нецілеспрямоване виховання не дасть бажаних результатів.

Метою даної публікації є завдання охарактеризувати політінформацію як метод виховання та показати її місце у позаурочній діяльності сучасної школи. Визначити значення та ефективність політінформації у вихованні патріотизму учнів загальноосвітньої школи.

У процесі вирішення завдань патріотичного виховання учнів підвищується значення спільної діяльності педагогічного колективу школи, сім’ї, суспільства. Ці зв’язки необхідно зміцнювати. Життя доводить, що ні школа, ні сім’я, ні суспільство окремо не зможуть забезпечити цілісність і невідривність патріотичного виховання школярів.

До патріотичного виховання учнівської молоді необхідно залучати людей, які вміють словом і ділом, особистим прикладом виховати у школярів любов до свого народу та Батьківщини. (Наприклад, зустрічі з людьми, які всім своїм життям довели, що вони справжні патріоти – ветерани війни, праці, спорту, мистецтва, просто чесні, відповідальні люди).

Важливою формою патріотичного виховання школярів має стати політінформація. Назви можуть бути різні „Новини”, „Події тижня”, „Життя Батьківщини”, „Вісті України”. На наш погляд, її треба відновити у школі. Сьогодні ця форма роботи залишилась, на жаль, поза увагою.

Мета політінформації – своєчасне та кваліфіковане роз’яснення учням наукових, економічних та інших подій, що виникають у процесі життєдіяльності.

Завдання політінформації:

1. Закріплення, збагачення і поглиблення знань, застосування їх на практиці.
2. Розширення загальноосвітнього кругозору учнів, формування наукового світогляду, вироблення умінь і навичок.
3. Формування інтересів до різних галузей науки, техніки, мистецтва, спорту, виявлення і розвиток індивідуальних здібностей і нахилів.

4. Поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання.

Зміст:

На нашу думку, зміст патріотичного виховання політінформацій розкривають такі розділи: державний, соціальний та родинний [2, с. 73].

Державний розділ складають: уявлення про українську державу; про рідний край (село, селище, місто); розуміння сутності обов'язку перед Батьківщиною, громадської активності; поняття про захист честі й гідності Батьківщини, гордість за свою країну; розуміння моральної суті основних громадянських прав та обов'язків, визначених у державних документах України; високий рівень національної самосвідомості; шанобливе ставлення до Збройних Сил, бажання стати до їхніх лав; розуміння величі українського народу як основи непорушності держави.

Соціальний розділ передбачає: розвиток інтересу до історії рідного краю, героїчного минулого країни, до життя прославлених земляків; знайомство з діяльністю дитячих громадських організацій; виявлення потреби охороняти історичні пам'ятки, зберігати матеріальні цінності Вітчизни; вміння виявляти волю, доброзичливість, правдивість, наполегливість, самостійність, творчу активність, відповідальність у навчанні та праці; нетерпиме ставлення до порушників закону, до аморальних вчинків; дбайливе ставлення до національних багатств, рідної природи; розуміння значення праці батьків та українського народу; готовність виконувати громадські обов'язки.

Родинний розділ, як підтверджують результати нашого дослідження, насамперед спрямований на виховання любові до батьків, чемного ставлення до старших у сім'ї, вчителів, ветеранів війни; пошану до пращурів, до героїв Батьківщини, знання місць знаходження могил та пам'ятників, догляд за ними; знання переказів, легенд, повір'їв, народних пісень; знайомство з народним мистецтвом; пошана до народних і релігійних традицій, звичаїв, національних і родинних свят та дотримання їх.

Зазначимо, що у виховній практиці всі розділи знаходяться в тісному взаємозв'язку, залежать один від одного. І за цієї умови утворюють систематичність, цілісність, національну спрямованість патріотичного виховання.

Принципи організації:

- добровільна участь у них учнів;
- суспільна спрямованість;
- ініціатива і самодіяльність учнів;
- розвиток винахідливості, творчості;
- взаємодія різних форм і видів тощо.

Вибір інформації, щодо організації патріотичного виховання, вимагає дотримання загальнодидактичних критеріїв:

- необхідність створення цілісного уявлення учнів про предмет повідомлення;
- наступність в ознайомленні учнів із елементами знань;
- доступність інформації для школярів, її практична спрямованість;
- цікавість та емоційна насиченість.

План політінформації:

1. Обґрунтування вчителем теми як життєво важливої.
2. Формування запитань, які спонукали б до розмови.
3. Спрямування, вчителем розмови у правильному напрямку.
4. Залучення учнів до оцінки подій, вчинків, явищ суспільного життя і на цій основі формування у них ставлення до оточуючої дійсності, до своїх обов'язків.
5. Підсумки (вихователь узагальнює виступи, допомагає дітям зробити висновки).

Правила поведінки під час політінформації такі:

- вільний обмін думками;
- всі проявляють активність, у суперечці всі рівні;
- головне – факти, логіка, доказовість;
- розмови на місті та жарти забороняються тощо.

Під час політінформації вчителі й вихователі в доступній формі розповідають про події, що відбуваються в нашій країні, про досягнення науки й техніки, медицини, сільськогосподарського виробництва. Особливе місце займають повідомлення про досягнення українського народу, в тому числі про людей свого міста, села, району. Вся система інформування школярів має бути спрямована на виховання в них громадянського бачення світу, знання життя країни, формування політичної культури. Проводячи таку роботу, важливо формувати у дитини особисте ставлення до подій, хвилювання її за долю майбутніх поколінь, за долю співвітчизників.

Навчити школяра працювати з пресою, використовувати цей матеріал під час проведення політінформацій – завдання вчителів, вихователів, батьків.

Політінформацію рекомендуємо проводити у формі коротеньких повідомлень про основні події життя України та країн ближнього та дальнього зарубіжжя. Такі повідомлення можуть тривати не більше 5 - 20 хвилин.

Виділяють оглядову, тематичну й оперативну політінформації.

Оглядова політінформація - це коротке популярне повідомлення про найважливіші події в галузі науки, культури, техніки, що хвилюють нашу державу, світ.

Вона дає оцінку найбільш важливим подіям за тиждень, місяць, які відбуваються в житті країни, хвилюють світ.

Тематична політінформація – це ґрунтовне висвітлення якоїсь значної події. Така політінформація поглиблює знання учнів із актуальних питань політичного, економічного, культурного й наукового життя нашої країни, світу.

Оперативна політінформація – це термінове, коротке повідомлення про найважливіші події сьогодення, що хвилюють учнів.

При проведенні політінформації важливо враховувати:

- підбір важливих для школярів повідомлень, які б хвилювали їх, спонукали їх до відвертої розмови;
- вміле ведення розмови, зіткнення різних думок;
- відвертість – до кінця, ніяких замовчувань і заборон;
- вміння виражати свої думки, не ображаючи товаришів;

− важливо досягти не певних і кінцевих висновків, а домогтися аналізу школярами інформації, вміння захищати свої погляди, переконувати в них інших.

Під час проведення політінформації можна організувати читання статей із газет, журналів. Деякі статті можна порекомендувати доповнити.

Рекомендуємо завжди робити інформацію про життя свого села, міста, району, області. Для цього школярі мають постійно читати міську газету, слухати передачі міського радіо та телебачення. Варто ніколи не забувати: Батьківщина починається з того, що нас оточує. А оточують нас люди, їх вчинки. Ось чому так важливо навчити дітей бачити навколишній світ, людей, що живуть біля нас, усвідомлювати їх вчинки.

Систематичне проведення політінформацій сприятиме патріотичному та громадянському вихованню дітей, привчить їх до читання дитячої преси і тим самим залучатиме до суспільного життя своєї країни.

Виховання патріотизму має бути стрижнем усієї навчально-виховної роботи, оскільки ми повинні виховати особистість, яка має почуття гордості за свою державу, сумлінно виконує громадські обов'язки, усвідомлює соціальні проблеми Батьківщини та українського народу, любить рідних та близьких людей. Без цього людина немає обличчя, вона втрачає себе.

Український патріотизм повинен стати провідною виховною ідеєю сучасної школи, що реалізується в урочній та в позаурочній діяльності.

У цілому проведення політінформацій дає дітям можливість зацікавитися життям своєї Батьківщини, міста, школи, родини, відчути власну відповідальність за все, що відбувається навколо, сформувати об'єктивну оцінку подій, активно цікавитися історією та завдяки цьому любити, шанувати, берегти свою Вітчизну, рідний край, родину.

Робимо висновок про те, що політінформація сприяє формування в учнів умінь і навичок моральної поведінки, оволодіння загальнолюдськими й національними морально-духовними цінностями. Цікаво проведена політінформація, добре підібраний ілюстрований матеріал, виразне слово вчителя – впливають на душу і серце школяра, викликають бажання стати кращим.

У подальшому **дослідженні** перевіримо ефективність політінформацій у поєднанні з іншими формами виховання молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения. – Т.1. – М.: Учпедгиз, 1940. – С. 148 – 179.
2. Коркішко О.Г. Патріотичне виховання молодших школярів: Методичні рекомендації вчителям початкових класів, вихователям груп подовженого дня, організаторам виховної роботи //За загальною редакцією професора Сипченка В.І. – Слов'янськ. Видавничий центр СДПУ. 2002 – 38 с.
3. Мала енциклопедія державознавства/ НАН України. Ін-т держави і права ім.В.М.Корецького. – К.: Довіра: Генеза, 1996. – 942 с.
4. Сухомлинский В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности //Избр. произведения: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1979. – Т.1. – С. 59–218.

Коркишко Е.Г., Саяпина С.А. Политинформация как метод воспитания патриотических чувств младших школьников.

Статья посвящена актуальной проблеме современности – воспитанию патриотических чувств у школьников. Рассмотрены основные положения и поданы практические рекомендации относительно проведения политинформаций как метода внеурочной деятельности. Определенны ее цели, задание, содержание.

Korkishko H. Sayapina S. **Political information as a method of upbringing patriotic awareness in junior schoolchildren.**

The article is devoted to the actual problem of modern age – the upbringing of patriotic awareness in junior schoolchildren. The main positions are considered, and practical recommendations regarding carrying out political information as a means of out-of-class activities are given. Its purposes, aims and content are defined in the article.

УДК 37.018.4

Коростіль Л.А.
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

САМООСВІТА ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНЕ ТА ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ

У статті проаналізовано основні етапи становлення та розвитку поняття «самоосвіта особистості» як соціокультурного явища. Зроблено висновок про те, що самоосвіта є педагогічним явищем, яке модифікується в поняття «самоосвіта школяра».

***Актуальність проблеми**. В умовах динамічного інформаційно-технологічного суспільства закгуальним стає вислів Н. Ротшильда «Хто володіє інформацією, той володіє світом», а отже «…залишитись нарівні з навколишнім світом можна лише завдяки самоосвіті» [2, 61].*

Сьогодення доволі увиразнює соціальну і педагогічну роль самоосвіти особистості. У цьому контексті і була визначена **мета нашого дослідження**, що спрямована на вивчення впливу соціальних і педагогічних явищ на дане поняття.

Аналіз психолого-педагогічної, соціологічної та довідникової літератури свідчить про різноманітне трактування і розуміння поняття «самоосвіта особистості»:

1. Освіта, що набувається в процесі самостійної роботи, без проходження системного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі (Є. Ширшов);
2. Потреба в безперервній освітній діяльності, форма перекваліфікації (Г. Наливайко, Н. Терещенко);

3. Засіб ідейного, професійного і загальнокультурного розвитку особистості та реалізації її творчої ініціативи (А. Громцева, В. Лозовий, І. Редковець, Г. Серіков);

4. Вид вільної діяльності особистості (соціальної групи), що характеризується її вільним вибором і є направленим на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного і наукового рівнів (Г. Зборовський, О. Шукліна);

5. Самостійна освіта, що спрямована на придбання систематичних знань у будь-якій галузі науки, техніки, культури, політичного життя й т.п., що припускає безпосередній особистий інтерес того, хто навчається в органічному поєднанні з самостійним вивченням матеріалу (Велика радянська енциклопедія);

6. Освіта, яку отримують у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Крім того, самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяє поглибленню, розширенню та більш міцному засвоєнню знань (С. Гончаренко);

7. Інформаційно-забезпечувальна діяльність, яка здійснюється шляхом придбання (засвоєння), накопичення, упорядкування, систематизації і відновлення знань з метою задоволення пізнавальних потреб особистості для здійснення різноманітних видів діяльності (О. Бурлука).

Об’єм і глибина поняття «самоосвіта» є різними, але об’єднує їх наявність певних структурних одиниць: мотивація, мета і способи дій (табл.1).

Таблиця 1

Основні компоненти поняття «самоосвіта»

Мета	Мотивація	Способи дій
освіта; безперервна освіта впродовж життя або підвищення кваліфікації; придбання, накопичення, упорядкування, систематизація і відновлення знань; самостійне поглиблення і розширення знань отриманих у навчальному закладі; придбання систематичних знань у будь-якій галузі науки, техніки, культури, політичному житті; перекваліфікація; задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного, освітнього, професійного і наукового рівнів.	задоволення пізнавальних потреб; реалізація творчих потреб; розширення та більш міцне засвоєння знань.	самостійно; індивідуально; групою; масово; у закладі освіти; у позанавчальному закладі.

При цьому, зрозуміло, що будь-яка мета може поєднуватись з будь-якою мотивацією і способом діяльності. Тому вже зараз може існувати 126 варіантів означення поняття «самоосвіта особистості».

Для нашого дослідження за робоче визначення візьмемо наступне: «самоосвіта особистості – це вид діяльності, спрямований, відповідно до мотивації і мети особистості, на отримання кола знань, обраними способами дій».

Зміст означень 1, 2 і 6 вказує на те, що самоосвіта особистості є педагогічним явищем, а 3, 4, 5 – соціальним. Означення 7 об'єднує педагогічне і соціальне явище, вказуючи на їх основу – забезпечення інформацією. З погляду на двобічність даного поняття розглянемо спочатку соціальні явища, що можуть впливати на компоненти поняття «самоосвіта особистості». О. Бурлука вважає, що самоосвіта це соціокультурне явище і виділяє п'ять періодів його розвитку [1]. Кожен з періодів характеризується зародженням певної соціальної технології самоосвіти або способом організації людської діяльності з досягнення поставленої мети.

У доцивілізаційному періоді суспільного розвитку самоосвіта реалізувалась через *комунікативну технологію*, що розвивалась у двох напрямах. Один з них – це міжособистісне спілкування, а другий – самоосвітнє читання різноманітних текстів природної реальності. Суб'єктами самоосвітньої діяльності вважались шамани і правителі роду. Людина в цей період, щоб вижити, трималась колективу (родини, племені) і не відокремлювала себе від спільноти. Загал «навчав» людину через працю і звичаї, таким чином соціальні процеси домінували над індивідуальними.

У доіндустріальній цивілізації поглибилась межа між розумовою та фізичною працею людини. В результаті цього самоосвіта виділилась із всієї системи життєдіяльності в самостійний її вид. З появою писемності народжується *технологія самоосвітнього читання письмового тексту*. В даній технології існувало дві протилежні концепції самоосвіти: антична і релігійна. Антична концепція була орієнтована на пошук істини буття, нових знань, творчу активність особистості. Релігійна ж була повернута у середину людини і спрямована на тлумачення вже наданої людям божественної істини. Читання книг було доступно тільки представникам духівництва, воєнній і політичній аристократії. Тому в цей час домінуючою для самоосвіти була комунікативна технологія, а технологія самоосвітнього читання здійснювалась тільки опосередковано.

В епоху Відродження ідея гуманізму, що тільки почала зароджуватись, поставила Людину в центр світотворення. Починаючи з цього часу, бурхливо розвиваються природничі науки (відкриття М. Коперника, Г. Галілея, І. Ньютона), відкривається інститут освіти, формується високий статус освіченості. Але головним поштовхом для розвитку самоосвіти особистості стає книгодрукарство, яке зробило світ знань доступним, стійким, надійно збереженим і достовірним. Технологія самоосвітнього читання поширилась для певного кола людей (викладачів, науковців), але ще не стала переважати над комунікативною.

Тільки в індустріальному суспільстві з появою бібліотек, тиражуванням книг і підвищеним інтересом до літературних творів технологія самоосвітнього читання стала домінуючою [1].

Розвиток освіти, науки і техніки в індустріальному суспільстві приводить до ускладнення знання, засобів і способів його передачі. У цей період відбувається трансформація вже існуючих технологій та становлення нової техноцентричної стратегії, що вимагає засвоєння новітніх технологій, оптимальне включення в інформаційний простір, адаптованість до динаміки

розвитку світу. В індустріальному періоді стратегії самоосвіти особистості стають різноманітними і диференційованими за соціокультурними, духовними, класовими, статусними, соціально-економічними, професіональними, кваліфікаційними та іншим характеристиками.

Сьогодні ми живемо в постіндустріальному періоді, в якому нові інформаційні й комунікативні технології породили "екранну" культуру [7], засновану на комп'ютерно-космічних засобах зв'язку й обробки інформації. Мережа Інтернету розширила інформаційний потенціал людства і зробила його доступним мільярдам людей у різних куточках світу. Вона має значні переваги перед сучасними бібліотеками, музеями та іншими локальними центрами культури, адже вся інформація, що знаходиться в ній, потенційно відкрита для кожного і є миттєво доступною.

Технічні й технологічні досягнення надають можливість об'єднати різні види текстової діяльності (робота з "книжковими", аудіовізуальними, художніми, музичними й іншими текстами) з елементами комунікативної діяльності (діалог з "екраном" комп'ютера або з реальним опонентом за допомогою Інтернету). Самоосвіта особистості набуває більш осмислені та раціонально організовані форми, що перетворюють діяльність в інноваційний творчий процес. Таким чином у постіндустріальному періоді виникає нова стратегія самоосвіти – індивідоцентрична, що супроводжує виробничу, наукову, організаційну, освітню, дозвільну та іншу діяльність людини.

Глобальні процеси індустріалізації, інформатизації суспільства, виникнення інноваційних технологій зумовлюють появу двох протилежних соціальних процесів. Один - це нестійкість ринку праці (відмирання і народження цілих груп професій), що змушує людей до частої зміни роду занять, і зміни у зв'язку з цим суспільної функції особистості. Другий – це поява нових професій, що потребують більш високої кваліфікації та серйозної підготовки. Швидкість же нагромадження знань і модернізація техніки така, що жодне навчання сьогодні не можна вважати завершеним.

Аналізуючи періоди соціального розвитку суспільства, ми виділяємо ще один дуже важливий компонент самоосвіти особистості – засіб, що впливає на масштаби і різноманітність цього виду діяльності (табл.2).

Таблиця 2

Динаміка розвитку основних компонентів самоосвіти особистості за історичними періодами

Історичний період	Мотивація і мета	Способи	Засоби
Доцивілізаційний період	- вижити	спілкування; колективна трудова діяльність.	- люди; - природа.
Доіндустріальний період	- пошук істини буття, нових знань; - тлумачення божественної істини.	спілкування; самостійне читання.	- люди; - писемний текст.
Епоха Відродження	- бажання пізнати світ, бути освіченим	спілкування; опосередковане читання.	- люди; - книги.
Індустріальний період	- засвоєння новітніх технологій; - оптимальне включення в іформаційний простір; - адаптованість до динаміки розвитку світу.	спілкування; читання (індивідуальне, групове, масове); освіта (вдома, у закладах освіти, на курсах, у гуртках).	- люди; - книги; - журнали; - газети, - радіо, - телебачення; - лекції.
Постіндустріальний період	- перекваліфікація; - підвищення кваліфікації; - індивідуальна пізнавальна діяльність.	спілкування; читання (індивідуальне, групове, масове); освіта (вдома, у закладах освіти, на курсах, у гуртках); через Інтернет.	- люди; - книги; - журнали; - газети, - радіо, - телебачення; - лекції; - комп'ютер.

Зробимо висновки щодо впливу соціуму на розвиток поняття «самоосвіта особистості»:

1. У соціальному розвитку самоосвіта особистості пройшла шлях від одиничних проявів до масових, від однобокості до багатобічності;

2. Самоосвіта особистості має двобічний характер. З одного боку, особистість формує власну сферу знання, яка забезпечує її самозбереження та саморозвиток, а з другого – ці знання відображають основні соціальні цінності певного історичного періоду;

3. Мотивація самоосвіти особистості відображає цінності та потреби певного історичного періоду, а способи і засоби залежать від розвитку суспільства;

4. На більш високому рівні розвитку суспільства способи і засоби модернізуються і поповнюються новими; між ними відбувається перерозподіл на більш домінуючі в самоосвіті особистості;

5. Робоче визначення самоосвіти особистості необхідно доповнити новим важливим компонентом – засіб. Тоді самоосвіта особистості – це вид

діяльності, спрямований, відповідно до мотивації і мети особистості, на отримання кола знань, обраними способами і засобами дій.

Яку ж роль відігравала і відіграє школа в цьому життєво важливому процесі?

Г. Драйден і Д. Вос відповідають так: «…якщо учитель перестає бути єдиним носієм нового знання, то його основне завдання полягає в тому, щоб навчити учня самонавчатись. Лише шляхом самоосвіти можна навчитись чому-небудь. Єдине завдання школи – полегшити цей процес. Якщо це їй не вдається, вона втрачає будь-який сенс свого існування» [2].

Ідея самоосвіти і формування готовності до неї підростаючих поколінь має глибокі історичні коріння. У витоків її стояли такі мислителі як Аристотель, Платон, Сократ, представники світової педагогічної думки А. Дістервег, Д. Локк, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо.

На основі досліджень Л. Шапошнікової [6], ідеї про самоосвіту школярів у вітчизняній школі в період з другої половини XVIII – кінця XIX ст. були стихійними і невпорядкованими. Наприкінці XIX – на початку XX ст. більшість сільських дітей вже здобували початкову освіту в однокласних земських школах, з'явилися недільні школи, головне завдання яких полягало у:

– поширенні знань та підвищенні освітньо-культурного рівня населення;

– розумовому вихованні та розвитку дітей і дорослих (формування навичок самоосвіти, самовиховання і саморозвитку з метою подальшої самореалізації особистості);

– моральному вихованні та розвитку учнів.

Друга половина XX сторіччя, за дослідженням Т. Юденко, стала початком створення і розробки теорії самоосвіти школяра. Вагомий внесок у розвиток цієї теорії внесли вчені і педагоги: В. Сухомлинський, А. Громцева, Б. Райський, М. Скаткін, Б. Єсіпов, П.Підкасистий, В. Сластьонін [8].

В. Сухомлинський вважав, що одним із головних завдань освіти є сформувати самоосвітні навички: читати підручник і додаткову літературу, робити записи по підручнику, реферувати, контролювати себе. Мотивом самоосвіти школяра є бажання отримувати знання згідно з інтересами і захопленнями. Базою для їх реалізації, на думку автора, може виступати клубна діяльність.

На думку А. Громцевої, Б. Райського, М. Скаткина необхідною умовою ефективності самоосвіти є мотивація, що пов'язана з пізнавальним інтересом. Якщо пізнавальні потреби та інтерес задовольняються, то на перший план вийде самостійна пізнавальна діяльність. Автори вважають, що процес самоосвіти може відбуватись паралельно з навчанням, в цьому випадку вчитель має можливість простежити успішність окремих його рівнів.

У дослідженнях Б. Єсіпова і П. Підкасистого прослідковуються і психологічно обумовлюються основні моменти самостійної діяльності, самостійна робота визначається важливим засобом навчання, аналізуються типи завдань для творчого розвитку школярів. Б. Єсіпов вводе поняття активності розумової праці, в якому об'єднує свідомість, волю та цілеспрямованість. П. Підкасистий звернув увагу на взаємозв'язок освітніх і виховних задач, пов'язав їх ефективність з правильною організацією праці, з її відповідністю рівням підготовки учнів.

На думку В. Сластьоніна поряд з мотиваційним компонентом самоосвіти школяра повинні бути якості самоорганізації і самоуправління. Автор виділив декілька етапів розвитку самоосвіти: первинна обробка навчального матеріалу; вибір способів діяльності (з відомих); виконання окремих самоосвітніх дій; пошукова (творча) діяльність. Таким чином, особистість школяра стала самоорганізуючим суб'єктом, здатним до творення нових ідей.

Паралельно з розвитком соціального середовища, педагогічної теорії самоосвіти розвивається і мотиваційна сторона цього питання. Аналізуючи зміст поняття «самоосвіта школярів», окремі дослідники висувають на перший план одну з характерних його ознак: вияв потреби в знаннях (В. Ільїн, М. Кузьміна, Ж. Нусінова), досягнення високого рівня пізнавальної активності (Н.Ковалевська), процес самокерування засвоєнням знань (В. Бондаренко), відгук на соціальні вимоги суспільства (А. Громцева, Л. Ковтун, Г. Ричкова, О. Телюк), тісний зв'язок з процесом навчання (Н. Терещенко). На наш погляд, остання характеристика є найбільш суттєвою ознакою, яка дозволяє відрізнити поняття «самоосвіта особистості» від поняття «самоосвіта школяра».

Самоосвітня діяльність не лише супроводжує процес навчання, але й надає йому наснаги, певного спрямування, переплітається з ним. Самоосвіті школярів властивий вищий, ніж самоосвіті дорослих, рівень педагогічної організації і частково педагогічного керівництва. Педагогічна допомога і керівництво виступають в умовах навчання як обов'язкова передумова високого рівня готовності учнів до самоосвіти. За визначенням Н. Терещенко, самоосвіта школярів є педагогічно організованим, обумовленим внутрішніми мотивами процес самостійного набуття знань, додаткових до тих, що їх учень отримує в процесі навчання [5].

Освіта XXI століття передбачає збереження того позитивного, що накопичено в історії педагогіки, і приведення цих знань до потреб сучасного суспільства. Нові умови життя потребують нового мислення, нової культури діяльності, а звідси — якісно іншого рівня освіченості, здатності до постійного оновлення знань, тобто «здатності до навчання впродовж усього життя», як зазначено в Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи. На формування в підростаючого покоління «…сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості» вказує й Національна доктрина розвитку освіти [3; 4].

Зробимо висновки щодо розвитку поняття «самоосвіта особистості» в педагогічному процесі:

1. З XIX ст. самоосвіта особистості стала не тільки соціокультурним явищем, а і педагогічним;
2. Самоосвіта школяра розглядається як вид діяльності учня і є спеціальним об'єктом дослідження педагогів-науковців;
3. Самоосвіта особистості (школяра) як педагогічне явище пройшла шлях від масового поширення знань до індивідуальної пошукової (творчої) діяльності;
4. Самоосвіта школяра сьогодні має дві стратегії:

- самоосвіта як пізнавальна діяльність для самовдосконалення;

- самоосвіта як самостворююча, самоосвітня діяльність, спрямована на побудову власного внутрішнього світу, власного зразку.

Висновок. Поняття «самоосвіта особистості» знаходиться у постійному динамічному розвитку. Соціальні зміни у розвитку суспільства в першу чергу впливають на мотивацію і засоби самоосвіти, а тому є домінуючими. Педагогічний процес як педагогічне явище виконує важливу допоміжну функцію з формування навичок самоосвіти: культури читання, наукової організації навчальної праці й гігієни, планування діяльності, розвитку пізнавальної самостійності. Ці навички нададуть можливість випускнику школи адаптуватись до вимог швидкоплинного соціального розвитку і бути в ньому творцем. Якщо ж подивитись на ці висновки з іншого боку, то тільки творча особистість здатна змінювати світ. Тому соціальні та педагогічні явища взаємопов'язані у понятті «самоосвіта особистості».

«Найдивовижніші відкриття XXI століття будуть зроблені не завдяки розвитку науки й техніки, а завдяки тому, що ми по-новому оцінимо поняття "людина"» [7, с.147]. Суспільство, прогресуючи, ускладнюючись, підвищить свої вимоги й до самоосвітньої активності особистості.

Сьогодні самоосвіта школярів, як зазначає Т. Юденко, являє собою процес отримання знань, формування розумових здібностей, розвиток організованості, самостійності, активності, самоконтролю [8]. Отже, метою її є забезпечення пізнавальної активності, у процесі чого з'являється індивідуальна програма удосконалення сфери знання. Так як це визначення вже вказує на формування психологічних якостей особистості, то в **подальшому у** нашому досліджені буде вивчатися психолого-педагогічна компонента цього питання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлука О.В. Самоосвіта особистості як соціокультурне явище: Автореф.дис. …кандидата філос. наук / Харківська державна академія культури. – Х., 2005. – 15 с.
2. Величко Л.П.Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. – К.: Генеза, 2006. – С. 56-73.
3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Освіта України. – 2003. – №34.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33.
5. Терещенко Н.М. Формування у підлітків готовності до самоосвіти в умовах модульного навчання: Автореф.дис. …кандидата пед. наук / Інститут педагогіки АПН – К., 2000. – 19 с.
6. Шапошнікова Л.М. Розвиток ідей про самоосвіту школярів в історії вітчизняної педагогіки (кінець XIX – поч. XX ст.): Автореф.дис. …кандидата пед. наук / Житомирський державний університет ім. І. Франка. – Ж., 2007. – 19 с.
7. Шуклина Е.А.Технологии самообразования: социологический аспект // Общественные науки и современность. – 1999. - № 5. – С. 141-150.
8. Юденко Т. А. Самообразование школьников в отечественной педагогике второй половины XX века: преемственность и новаторство: Автореф. дис. …кандидата пед. наук / Пятигорский государственный лингвистический университет. – П., 2007. – 17 с.

Коростиль Л.А. Самообразование личности как социальное и педагогическое явление

В статье проанализированы основные этапы становления и развития понятия «самообразование личности» как социокультурного явления. Сделан вывод о том, что самообразование есть и педагогическим явлением, которое модифицируется в понятие «самообразование школьника».

Korostyl L. Personal Self-Education as a Socio-Cultural and Pedagogical Phenomenon

The fundamental stages of formation and development of the notion "personal self-education" as a socio-cultural phenomenon are analyzed in this article. It was concluded that the self-education is a pedagogical phenomenon, which can be modified into the notion "pupil's self-education".

УДК.371.13

Кравченко Г.Ю.
Харківський обласний
науково-методичний інститут
безперервної освіти

СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті звернуто увагу на проблему впровадження освітніх інновацій шляхом здійснення експериментальної роботи в закладах освіти, на рівень готовності педагогів до роботи в школі, яка працює в інноваційному режимі, на створення системи роботи кафедра - навчальний заклад.

Актуальність проблеми. Педагогічна інноватика як наука про інноваційні процеси в освітній галузі бере свій початок з кінця 50-х років ХХ ст., коли процеси реформування й розвитку освіти стали предметом спеціального вивчення західних учених. У працях закордонних педагогів здійснено аналіз теоретичних і практичних аспектів інноваційних процесів, зокрема, виявлено специфічні особливості, притаманні окремим структурним елементам педагогічної інноваційної діяльності – її плануванню, моделюванню, апробації, розповсюдженню та менеджменту (Х.Барнет, Дж.Бассет, А.Ніколс, Е.Торенс та ін.).

В Україні та країнах близького зарубіжжя сьогодні зроблено лише перші кроки в становленні педагогічної інноватики, тому переважна більшість теоретичних питань цієї нової педагогічної галузі ще потребує розробки, експериментальної апробації або остаточного розв`язання. Так, незважаючи на те, що інноваційність є найсуттєвішою ознакою українського освітнього сьогодення, у сучасній українській довідковій педагогічній літературі навіть немає визначення поняття «педагогічна інновація».

Найбільш часто в літературі, присвяченій питанням інновацій в освітній галузі, наводиться визначення поняття «інновація», сформульоване К.Ангеловською в роботі «Учителя и инновации». Трактуючи цей термін, автор відмічає його латинський корінь і вважає синонімом слова «нововведення», підкреслюючи, що інновація, як і нововведення, є процесом змін, спрямованих на вдосконалення того чи іншого явища. У контексті сказаного, під педагогічною інновацією К.Ангеловська розуміє «зміни, спрямовані на удосконалення й розвиток виховання й освіти» [1, с.37]. При цьому (з посиланням на фундаментальне дослідження Е.Роджерса) К.Ангеловська підкреслює, що нововведення може бути як об`єктивно новим, так і суб`єктивно новим. «Інновація, – зауважує вона, – це ідея, що є для конкретної особи новою. Немає значення, є ця ідея об`єктивно новою чи ні» [1, с.37].

Мета та постановка завдання.. **Досить оригінальною в питаннях визначення понятійно-термінологічного апарату педагогічної інноватики є позиція деяких українських учених, зокрема О.Попової, яка, ставлячи під сумнів наукову коректність наведених визначень російських учених, зауважує: «Не можна, на наш погляд, погодитися з таким тлумаченням понять педагогічної інноватики, згідно з яким під «новацією» розуміють «новий засіб», а «інновацію» розглядають як процес засвоєння цього засобу. Але ж самі автори цієї позиції це спростовують, визначаючи інноваційний процес як діяльність не тільки за використанням та розповсюдженням новацій, але й за їх створенням» [4, с.14]. Тому О.Попова, розуміючи під *педагогічною інновацією* миследіяльнісну форму педагогічної діяльності, яка забезпечує впровадження нововведень в освітні процеси, розмежовує поняття педагогічна «інновація» та педагогічна «новація» таким чином: «ці поняття за словоутворенням є спорідненими, але в них, на наш погляд, є суттєва різниця. Результатом впровадження педагогічних новацій є локальні поліпшення якості навчально-виховного процесу, а педагогічні інновації приводять до кардинального реформування останнього» [4, с.12].**

Ураховуючи завдання нашого теоретико-експериментального дослідження, ми дотримуємось позиції російських учених, розуміючи під *педагогічною інновацією комплексну діяльність, спрямовану на створення, експериментальну апробацію, освоєння та розповсюдження педагогічних новацій.*

Принципового значення в педагогічній іноватиці надається питанням науково-методичного забезпечення процесу розробки, освоєння та впровадження інновацій. На думку Д.Матроса, до них належать: *нормативно-правове забезпечення* (цілий ряд інновацій, особливо якщо вони передбачають експеримент, потребують рішення відповідного органу освіти, узгодження з іншими навчальними закладами, здійснення медичної експертизи, створення експериментальних педагогічних майданчиків тощо); *фінансове та матеріально-технічне забезпечення (*будь-яке нововведення, навіть локального характеру, потребує певних капіталовкладень, освоєння та впровадження педагогічних інновацій,

потребує здійснення матеріально-економічного обґрунтування інноваційного проекту та віднаходження джерел його фінансування); ***науково-методичне та організаційне забезпечення (*****наукова обґрунтованість інновації, також її методичне забезпечення, виявлення заходів щодо створення нових структурних підрозділів та реорганізації існуючих, уведення нових посадових ставок),** ***кадрове забезпечення*** **(виникнення соціального попиту на фахівців, що виявляються спроможними до інноваційної діяльності в освітній галузі).**

Аналіз сучасної освітньої ситуації дозволяє конкретизувати характер соціальних потреб суспільства та школи в педагогіці нового типу, визначити освітні пріоритети та реалізовувати їх у процесі підготовки вчителів до інноваційної діяльності.

Так, на сучасному етапі в системі освіти відбуваються такі зміни:

1. Замість жорстокої уніфікації навчальних закладів приходить їх варіативність та автоматизація, з'являються нові типи освітніх закладів - ліцеї, гімназії, коледжі, загальнодержавні та власні школи, в яких навчально-виховний процес спрямований на задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів, їх самореалізацію та соціалізацію, майбутнє успішне входження в соціум-Статус і специфіка освітнього закладу утворюють особливі умови для вчителя, який тільки починає свою діяльність, процес адаптації якого повинен бути спочатку орієнтований на особливості функціонування та розвитку того чи іншого типу навчального закладу, що прискорює процес його професійного зросту та забезпече досягнення ним високого рівня професійної компетентності.

2. Традиційна система освіти, орієнтована на трансляцію вчителем і засвоєння навчаючими певної суми формалізовані знань і придбання елементарних вмінь, реформується в систему освіти, спрямовану на розвиток особистісних структур учнів. Досягнення ними рівня освіти, достатнього не тільки для отримання базової, але й допрофесійної та професійної освіти, спрямовану на їх самоосвіту та орієнтацію в культурному просторі (загальнокультурна компетентність), вміння самостійно вирішувати світоглядні проблеми, творчі та експериментальні завдання (методологічна компетентність).

3. Якісні зміни, які відбуваються в змісті освіти, знайшли відтворення в навчальних планах, програмах, навчальній і навчально-методичній літературі. Поряд із базовими програмами, підручниками, навчальними посібниками з'являються авторські, в тому числі "вчительські" програми та підручники. Диверсифікаційний характер освітніх та навчальних програм, підручників і навчально-методичних посібників зумовлює систематичне знаходження учителя в режимі вибору та пошуку.

4. Традиційна система навчання, в основу якої полягає репродуктивна діяльність, трансформується в принципово нову систему, орієнтовану на творчу, пошукову діяльність учнів як суб'єктів навчально-виховного процесу. Поряд із традиційними уроками в практику роботи школи широко застосовують "нетрадиційні" уроки (лекції, семінар, залік, конференція, диспут, дискусія, інтегрований урок та ін.), які спрямовані на активізацію пізнавальної

діяльності учнів, розвиток їх творчої ініціативи та самостійності, на формування поглиблених знань, інтелектуальних вмінь, культури мислення та мови.

5. Все більш широке розповсюдження отримують нові організаційні принципи навчання: альтернативності й дифференціації; відбувається перехід з лінійної на концентричну систему освіти, що дає можливість учням більш глибоко, на проблемному рівні вивчати предмети гуманітарного, наукового, систематичного циклу та інших з метою продовження навчання в вищому навчальному закладі; з іншого боку дозволяє тим з них, хто має утруднення в навчанні, отримувати компенсуючу допомогу.

6. Регіоналізація освіти, передбачає орієнтацію діяльності вчителя з урахуванням регіональних особливостей, зумовлює оволодіння ним новим змістом освіти, технологією його застосування в практику роботи школи.

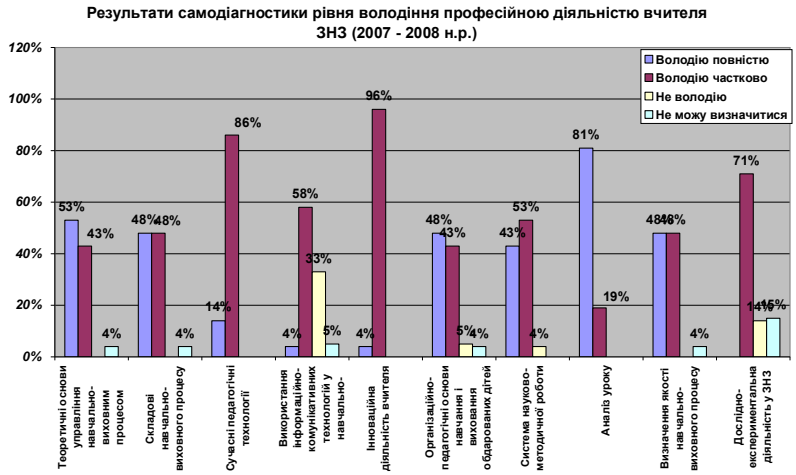
7. Змінення умов атестації педагогів, ліцензування та акредитація навчальних закладів визначає необхідність систематичного підтвердження вчителем рівня своєї професійної компетентності.

8. Новий погляд на соціальний запит школи обумовлений становленням відношень співробітництва між школою та соціумом, орієнтує вчителя на задоволення освітніх потреб учнів в умовах варіатизації та диференціації мобільності, конкурентноздатності, гнучкості.

Тому, сучасний учитель повинен бути готовим до аналізу та прогнозування розвитку особистості та життєдіяльності учнів, до здійснення комплексних перебудов системи освіти, до подолання суперечностей в її розвитку, до розглядання складних об'єктів педагогічної діяльності як цілісних явищ, до узгодження мети викладання свого предмету з метою розвитку особистості навчаючого тенденціями функціонування навчального закладу та соціальнокультурної сфери на основі врахування інтегративних змін в інструментарії педагогічної діяльності, категоріальному апараті, до професійно-педагогічної рефлексії.

Таким чином, діяльність сучасного вчителя має яскраво виражений інноваційний характер: з перших днів своєї роботи в школі він перебуває в режимі «інноваційного пошуку».

Викладання основного матеріалу. Науковій літературі позначились різні підходи до інноваційної діяльності педагога. Один з них пов’язав з його вмінням виявляти та здійснювати побудову концептуальної основи педагогічної новизни, включаючи діагноз і прогнозування педагогічного явища, розробку програми експерименту, аналіз ходу та результатів його здійснення, діяльнісну реалізацію інноваційної програми, відслідковування ходу та результатів застосування новизни, корекцію та рефлексію інноваційних дій. Це в свою чергу передбачає реалізацію вчителем дослідницької функції його професійно-педагогічної діяльності.



Така діяльність включає в себе відмову від відомих штампів і стереотипів у навчанні, вихованні та розвитку особливості учня та виходить за межі діючих нормативів. В дослідженнях обґрунтовується необхідність введення нових нормативів, які відносяться до особисто-творчої, індивідуально спрямованої діяльності вчителя, виходячи на нові педагогічні технологій.

Епоха інноваційного суспільного розвитку підвищує вимоги до сучасного педагога, потребує постійного вдосконалення його фахової майстерності. Так, Державна програма розвитку освіти на 2006–2010 роки визначає як пріоритетний напрям – інноваційний поступ, що буде результативним за умови впровадження ефективної системи безперервної освіти педагогічних працівників. Така система передбачає впровадження нових форм підвищення кваліфікації, які спонукатимуть кожного педагога до постійного вдосконалення професійної майстерності. Одним із таких напрямів підвищення майстерності педагогів є дослідно – експериментальна діяльність закладів освіти.

Інноваційна освітня діяльність є процесом внесення якісно нових елементів в освіту, а інноваційний освітній процес передбачає: виявлення інноваційної ініціативи, розробку освітньої інновації, її розповсюдження, опанування та збереження. Відомо, щодо факторів виникнення інновацій відносяться: творча особистість (носій інновації), наукова ідея (ядро інновації) та експеримент (джерело інновації).

На сучасному етапі освітні інновації, що здійснюються у вітчизняні системі загальної середньої освіти, можуть бути класифіковані як такі, що здійснюються: 1) у змісті навчання й виховання учнів; 2) у формах, методах технологіях навчання та виховання учнів; 3) змісті, структурі, формах і методах управління закладом освіти.

Тому, система науково-методичного супроводу здійснення експериментальної діяльності педагогами в закладах освіти, на нашу думку, повинна спиратися на: *інформаційно-аналітичну (діагностичну) діяльність: експертизу, аналіз, моніторинг тощо; навчальну (освітньо-організаційна) діяльність: інформування, коригування, відновлення, розробку регіонального освітнього компоненту освіти; науково-методичну (координуючу) діяльність: супроводження процесів експериментальної діяльності; науково-дослідну (креативно-моделюючу) діяльність: проектування, розробку комплексно-цільових програм в межах експериментальної діяльності тощо.*

Враховуючи сучасні вимоги держави, суспільства до інноваційного розвитку навчальних закладів, педагогічні колективи закладів освіти Харківського регіону здійснюють експериментальну діяльність в межах реалізації програмно-цільового проекту "Моніторинг якості освіти", під науковим керівництвом Харківського науково-методичного інституту безперервної освіти, кафедри управління якістю освіти. Так, регулярно проводяться засідання творчих груп та тимчасових творчих колективів, які працюють над розв'язанням виникаючих під час роботи проблем. Тобто реалізується один із напрямів інноваційної діяльності – *інноваційне навчання.*

З метою подолання недостатньої професійної компетентності освітян з питань дослідно-експериментальної діяльності, викладачами кафедри управління якістю освіти Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти здійснюється така робота:

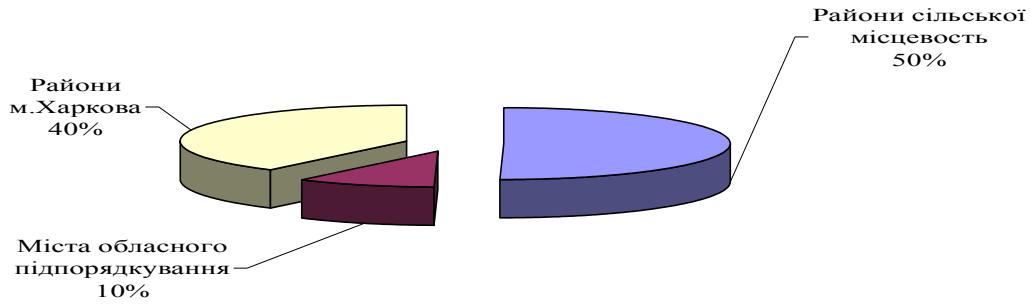
Розробляються та впроваджуються спецкурси: «Управління науково-методичною роботою в закладах освіти»; «Методика проведення моніторингових досліджень якості освіти»; «Модернізація освіти в сучасних умовах розвитку післядипломної педагогічної освіти»; «Методика проведення моніторинг якості початкової освіти»; «Управління навчально-виховним процесом в дошкільному навчальному закладі на основі моніторингових процедур» тощо. До яких ввійшли теми: «Теоретичні основи управлінської діяльності керівника закладу освіти з питань організації науково-методичної роботи в ЗНЗ», «Створення системи науково-методичної роботи в ЗНЗ», «Дослідно-експериментальна робота в ЗНЗ», «Оцінювання якості освіти та моніторингові дослідження в ЗНЗ», «Інноваційна діяльність закладів освіти», «Створення інноваційного середовища в закладах освіти» тощо.

З метою узгодження та корегування ходу експериментальної роботи в закладах освіти два рази на місяць проводиться ЧАТ.

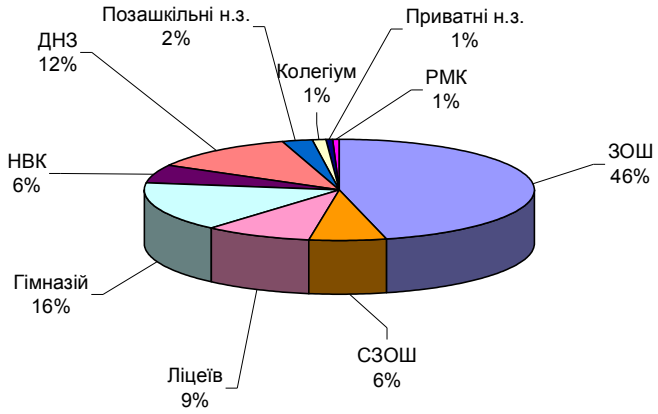
Така система сумісної діяльності кафедри та педагогічних колективів навчальних закладів освіти полегшила роботу по визначенню, створенню та впровадженню моделей моніторингу якості освіти кожного закладу, що працюють в інноваційному режимі.

Наведемо деякі напрями реалізації експериментальної роботи закладів освіти базових експериментальних майданчиків з проблеми: "Моніторинг якості освіти": «Створення моделі екологічного виховання учнів загальноосвітнього навчального закладу» (Люботинська ЗОШ І-ІІІ ступенів №4), «Психолого-методичного супроводження процесу вибору профілю навчання» (Харківської спеціалізованої загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. №11 Харківської міської ради Харківської області), «Моніторингові дослідження при оцінці діяльності методичного об'єднання» (Первомайська гімназія №3 Первомайської міської ради Харківської області), «Моніторинговий, науково-методичний і організаційний супровід процесу модернізації системи загальної середньої освіти в Харківській області» (ліцей №2 м. Балаклея Харківської області), «Управління процесом виховання на основі компитентнісного підходу» (Солоницівська гімназія №3 Харківської області); «Підвищення якості освіти шляхом здійснення освітнього моніторингу» (Гімназія № 2 сел. Комсомольське Зміївський район, Харківська область) тощо.

Участь навчальних закладів у дослідно-експериментальній роботі (за територіальним розташуванням)



Розподіл учасників дослідно-експериментальної роботи за типом навчального закладу



За результатами експериментальної діяльності Солоницівська гімназія №3 Харківської області, Гімназія № 2 сел. Комсомольське Зміївський район, Харківська область отримали почесне звання Лауреат конкурсу "Освіта України XXI століття" у номінації "Інновації в навчальному процесі"

Висновки і перспективи**. Тому, одним із важливих напрямів інноваційної діяльності навчальних закладів освіти вважаємо подальшу співпрацю наукових кафедр, Центрів, лабораторій інституту з питань чіткого визначення мети, планування, проектування педагогічного процесу, поетапної діагностики, аналізу та корегування наукової роботи закладів освіти.**

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека, культуры и нравственности. (Основные положения концепции воспитания в меняющихся социальных условиях). – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. Гос. пед. ун-та, 1995. – 32 с.
2. Єрмола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами. -Харків: Гімназія, 1999.- 127 с.
3. Наукові основи управління школою / Навчальний посібник для директорів шкіл та факультетів підготовки і підвищення кваліфікації організаторів народної освіти / Під ред. Г.В. Єльникової. – Харків: ДГП, 1991. – 170 с.
4. Попова О.В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці // Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць / За заг. редакцією акад. І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип. 9. – С. 10-1

Кравченко А.Ю. Создание условий для инновационной деятельности педагогических коллективов общеобразовательных учебных заведений

В статье обращено внимание на проблему внедрения образовательных инноваций путем осуществления экспериментальной работы в заведениях образования, на уровень готовности педагогов к работе в школе, которая работает в инновационном режиме, на создание системы работы кафедра - учебное заведение.

Kravchenko A. Creation of terms is for innovative activity of pedagogical collectives of general educational establishments.

In the article attention is paid to the problem of introduction of educational innovations by realization of experimental work in establishments of education, on the level of readiness of teachers to work at school, which works in the innovative mode, on creation of the system of work a department is educational establishment.

УДК 371.315.6

Крамаренко Л. Д.
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті аналізується критичне мислення як загальнопедагогічна проблема, шляхи запровадження його впровадження в Україні, а також розкриваються особливості організації навчального процесу та педагогічні умови ефективного розвитку критичного мислення молоді.

Обов'язковою умовою удосконалення українського суспільства є створення високодуховного середовища, формування в молодих людей високої моральної культури. Особливої актуальності це набуває сьогодні, коли складнощі соціально - економічного розвитку країни, потік інформації сприяють розвитку духовно - моральної кризи молодого покоління. Однією з причин гальмування демократичного розвитку суспільства є те, що значна частина молодих людей не готова до свідомої участі, не здатна самостійно і критично осмислювати складності реального життя. Критичне мислення, в цьому плані, є не тільки наслідком демократичного способу життя, але чинником його формування.

Інтерес до критичного мислення з'явився в Україні близько десяти років тому, тоді, як у освіті США та Канади цей напрям розвивався майже півстоліття. Здійснений аналіз розроблення проблеми розвитку критичного мислення молоді в сучасній вітчизняній (В. Майборода, Т. Олійник, Н. Поспєлов, І. Поспєлов, Ю. Стежко , О. Тягло та ін.) та зарубіжній (А. Коржуєв , П.Лушин, К. Мередіт, М.Ноттурно, В.Попков, Дж. Стіл, Ч.Темпл, Д. Халперн та

ін.) літературі дав можливість констатувати, що це питання в історії національної педагогіки (до початку 1990-х рр.) розглядалося під впливом соціально - політичних умов. Зарубіжні науковці диференціюють розвиток критичного мислення щодо школярів - як процес набуття практичних навичок у вирішенні життєвих проблем, стосовно студентів - практичних навичок для професійної діяльності.

Змістовий аналіз різноманітних джерел засвідчив, що проблема критичного мислення є складною та варіативною у розв'язанні, акумулює в собі наукові знання різних напрямів. Серед визначень категорій критичного мислення можна виділити дві групи. Перша група - це «локальні» дослідження, що акцентують увагу на удосконаленні самого процесу мислення (Т.С.Воропай, Р. Пауль, В. Ружжиєро.О. В. Тягло та ін.) Дослідження, які належать до іншої групи, передбачають визначення системного напряму, який підкреслює регулятивно - моральні аспекти мислительної діяльності (С.Заір – Бек, Д.Рассел, Д.Халперн та ін.)

Аналіз наукових джерел підтверджує, що залишаються недостатньо дослідженими питання забезпечення позитивного гуманістичного спрямування особистості на критичний спосіб мислення, формування у молоді критичного мислення, зорієнтованого на підвищення її креативних можливостей та творення життєвих компетентностей.

Метою статті є розкриття окремих аспектів та провідних ознак критичного мислення як загальнопедагогічної проблеми, аналіз педагогічних умов формування критичного мислення молоді.

Нова епоха кидає нам нові виклики, на які ми повинні правильно зреагувати, а сталий розвиток суспільства великою мірою залежить від спроможності саме освіти реалізувати ціннісну парадигму, суть якої в гармонійному співіснуванні людини, суспільства, природи, техніки. «Людське суспільство, - як дотепно підкреслював П.Сорокін, схоже на море, що хвилюється і в якому окремі люди, подібно хвилям, оточені собі подібними, постійно зіштовхуються одна з одною, виникають, зростають та зникають, а море – суспільство – вічно бурлить, хвилюється і не вщухає.»[2,28]

Враховуючи вищезазначене, сьогоднішньому працівникові у період бурхливого розвитку суспільства, комп'ютеризації, розвитку технологій та наукових теорій, глобальних проблем та пошуку оптимальних рішень потрібні вміння порівнювати, аналізувати, логічно та чітко прораховувати кожен крок своєї діяльності, швидко приймати ефективні та обґрунтовані рішення, робити правильні висновки, оцінювати інформацію, використовуючи як свій власний досвід, так і досвід поколінь, пристосовуючи його до сучасної реальності. Це означає, що сьогоднішньому суспільству потрібен громадянин, у якого добре розвинуті здібності ,які дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання проблем, здібності мислити критично.

Системний аналіз наукових джерел дозволяє з позицій ознак інтерпретувати критичне мислення як здатність особистості (природну або сформовану) до самостійної оцінки явищ оточуючої дійсності, інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей, вміння бачити їх позитивні і негативні сторони, а також прагнення до кращого, більш оптимального

розв'язання проблем, завдань, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій.

Поширені у науковій та педагогічній літературі визначення критичного мислення сьогодні залишаються різноманітними. Відповідно до думки відомого фахівця М. Ліпмана, критичне мислення є «вміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження, оскільки воно:

- засновується на критеріях;
- є таким, що самокоректується;
- пливе до контексту [2, 18.]

Саме М.Ліпман виділяє шість ключових елементів критичного мислення : уміння мислити, відповідальність, формулювання самостійних суджень, критерії, самокорекція, увага та чуйність до контексту. [2, 18.] Усе зазначене потребує врахування того, що критичне мислення завжди діалогічне, передбачає дискусії, зокрема між тими, хто навчається, в яких висуваються критерії, ідентифікуються й обговорюються контексти, а мисленнєвий процес піддається оцінюванню.

Наукові дослідження В.Майбороди та О. Тягла звертають увагу на необхідність формування навичок критичного мислення у студентів та подають визначення критичного мислення як активність розуму, спрямованої на виявлення та виправлення власних помилок, розглядають технології, спрямовані на забезпечення змістовності, різноманітності розвитку критичного мислення. Саме в цих дослідженнях з розвитку критичного мислення наведено деталізовану класифікацію його провідних ознак – чотири головні компоненти та їх складові : - мотиваційна (ставлення до навчання, рівень потягу до самоствердження, усвідомлення життєвої цінності інформації, бажання перевірити свої можливості, схильність до змагання) ; - змістова(достатній рівень первинних знань, знання про прийоми аналітико – розумових дій, раціональні й ефективні методи навчання і самонавчання, самоконтролю та самокорекції діяльності й мислення, оцінювання значення отриманих знань) ; - інтелектуально – процесуальна (спроможність «здійснювати процес», володіння ефективними прийомами для вирішення завдання) ; - емоційно-вольова (наполегливість, воля, цілеспрямованість, вміння зберігати позитивний емоційний стан під час пошуків шляхів вирішення проблеми). [4,38]

Кожен із цих компонентів у своїй сукупності відображають сутність поняття «критичне мислення». Їх інтегральними характеристиками виступають знання, інтереси, потреби, морально – етичні цінності та системи взаємин, що виявляються через установки, поведінку, виховуючи відносини «вчитель – учень» на різних рівнях взаємодії.

Все це вимагає від учителя змінити роль викладача знань і стати посередником, провідником, консультантом учня в пошуках знань, сприяти та заохочувати його мислити самостійно, співпрацювати з іншими учнями, вживати й застосовувати на практиці те, що виявлено в процесі пошуків. Теорія критичного мислення передбачає необхідність показати учневі, як мислити, для того, щоб знайти власні шляхи вирішення проблем та життєвих ситуацій.

Оскільки формування критичного мислення передбачає суб'єктно суб'єктні стосунки в навчальному процесі, то великого значення ми надаємо

готовності вчителів до розв'язання цієї проблеми. За результатами проведеного нами теоретичного дослідження, готовність вчителів до формування критичного мислення включає в себе три компоненти: - мотиваційний (усвідомлення значення критичного мислення для розвитку особистості учнів); - змістовий компонент (знання про сутність критичного мислення, його основних ознак); - процесуальний компонент (вміння аналізувати причини відсутності критичного мислення, вміння проектувати та організовувати навчальний процес з метою розвитку критичного мислення) .

Аналіз результатів вияву мотиваційного компоненту готовності вчителів до формування критичного мислення шляхом вибіркового опитування п'ятдесяти вчителів показав, що лише невеличка частина опитуваних – 5,0% здійснюють роботу на формування критичного мислення. Інші педагоги у своїх відповідях показали нерозуміння ними доцільності формування критичного мислення, мотивуючи це різними причинами.

З метою визначення змістового та процесуального компоненту готовності вчителів до формування критичного мислення було проведено анкетне опитування ста педагогів. Аналіз результатів анкетування показав, що лише невелика частина вчителів розуміє сутність критичного мислення, пов'язуючи його з розвитком творчого, логічного мислення.

Таким чином, аналіз результатів анкетування та спостереження під час проведення навчальних занять свідчить, що проблема формування критичного мислення в учнів не набула у вчителів важливого значення і вони неготові до розв'язання цієї проблеми. Все це підтверджує думку, що ефективне формування та розвиток критичного мислення молоді залежить від забезпечення певних педагогічних умов:

- наявність у самих наставників високої педагогічної культури та критичного мислення;
- спеціальна підготовка вчителів до формування критичного мислення учнів;
- забезпечення дискусійності педагогічного процесу;
- демократичний характер взаємин вчителів та учнів;
- повага до власної думки учня;
- заохочення та підтримка вчителем оригінальних, нестандартних думок, ідей, пропозицій учнів.

Відомо, що формування особистості та професійної компетентності вчителя – процес складний і довготривалий. Починається він задовго до вступу в педагогічний навчальний заклад і не завершується з його закінченням. Важливу роль у вирішенні цієї проблеми відіграє також система післядипломної педагогічної освіти. Тому виникає необхідність вироблення нових підходів до організаційно – педагогічних засад, змісту та методичного забезпечення процесу підвищення професійної майстерності педагогічних кадрів. Йдеться про такий підхід до процесу їх підготовки та післядипломної освіти, який би сприяв інтеграції професійного і особистісного в їхній діяльності.

Проаналізувавши наукові праці українських дослідників (Тягла О., Воропай Т., Майбороди В., Киянко – Романюк Л.) та врахувавши досвід роботи в системі післядипломної педагогічної освіти вважаємо, що не лише в

навчально виховних закладах, а й в системі післядипломної педагогічної освіти можливе запровадження двох підходів до ознайомлення вчителів з технологіями розвитку критичного мислення а саме:

- через окрему академічну дисципліну «Критичне мислення»,коли алгоритм критичного мислення виступає як наперед задана схема опрацювання проблемного матеріалу;
- через відповідну організацію педагогічного процесу різноманітних навчальних предметів, який не потребує виокремлення самостійної дисципліни і складові алгоритму критичного мислення відшукуються тим, хто навчається, за стимулювання викладача.

Враховуючи вищезазначене, найважливішими напрямками діяльності кафедри соціально-гуманітарних дисциплін по формуванню у вчителів навичок критичного мислення вважаємо:

- донесення до педагогів інформації про результати наукових досліджень і передового педагогічного досвіду щодо методології розвитку критичного мислення;
- освоєння та практичне застосування теоретичних положень загальної дидактики, методів та прийомів критичного мислення , що сприяють активізації навчально - пізнавальної діяльності;
- впровадження в практичну діяльність нових освітніх технологій;
- надання дієвої допомоги педагогам в удосконаленні їх професійної підготовки.

При проведенні навчальних занять на курсах підвищення кваліфікації, а також як практичні рекомендації вчителям вважаємо доцільним врахування особливостей навчального процесу, побудованого на засадах критичного мислення, а саме :

- у навчання включаються завдання, розв'язання яких потребує мислення вищого рівня**;**
- навчальний процес обов'язково організований як дослідження учнями певної теми, що виконується шляхом інтерактивної взаємодії між ними;
- результатом навчання є не засвоєння фактів чи чужих думок, а вироблення власних суджень через застосування до інформації певних прийомів мислення. Це дозволяє учням зрозуміти тонку взаємодію встановлених критеріїв та їхньої модифікації, якщо її може потребувати контекст;
- викладання у цьому процесі є стратегією постійного оцінювання результатів із використанням зворотного зв'язку «учні—вчитель» на основі дослідницької активності вчителя у класі;
- критичне мислення потребує від учнів достатніх навичок оперування доводами та формулювання умовиводів. Сюди ж відноситься здатність сприймати схеми та графіки в розв'язанні актуальних питань, знаходити та інтерпретувати оригінальні документи та джерела інформації, а також аналізувати аргументи, обґрунтовувати висновки міцними доводами;
- відповідальність вимагає, щоб учні були вмотивовані для обговорення проблем**,** а не намагались уникнути їхнього розв'язання. Вони мають працювати всі разом, щоб досягти спільного консенсусу, навіть якщо це «згода

не погоджуватись». Така здатність до співпраці є найважливішою умовою критичного мислення, оскільки вона підтримує діалог, спільну мету та взаємне вивчення цінностей.[5,8]

Такий підхід дає можливість наблизити процес навчання до якомога природнішого стану. При цьому завдання вчителя полягає не в тому, щоб засвідчити блискучий рівень власного володіння предметом, а в тому, щоб створити максимально сприятливі умови для осмислення запропонованої інформації й самостійного її здобуття, критичного перегляду та застосування на практиці творчих робіт шляхом партнерської співпраці учнів . Ця робота є наступним пунктом, який складає мозаїку перелічених вище принципів інтерактивної методики за схемою: обмін думками спочатку в парах, потім між парами в групі, далі між групами з коригуючою участю вчителя й врешті-решт з відкритим фіналом уроку, згідно з яким навчання має тривати і після того, як пролунав дзвоник. Відомо, що ефективність навчання збільшується при соціальній взаємодії. Фактично пояснення матеріалу учневі зміцнює знання самого «вчителя». Спільна робота в команді або розробка проекту неоднорідною групою розвиває вміння мислити й здатність розв'язувати проблеми.

Для того, щоб розвинути критичне мислення, необхідно дотримуватися цілого ряду педагогічних умов:

1.Час – необхідність обміркувати щось нове, з’ясувати, які вже існують думки та ідеї , які слід обдумати та зробити висновки.

2. Різноманітність – для того, щоб критичне мислення розвивалось, треба створити таку атмосферу, яка б переконувала учня, що саме від нього очікується і допускається найширший діапазон думок.

3.Залучення учнів – розвиток критичного мислення можливий за умови високої активності, коли є розуміння власної відповідальності за результати навчання.

4.Ризик – ідеї, думки, висновки в певній мірі можуть бути ризикованими: на перший погляд дивні, смішні, суперечливі. Викладач має переконати учня, що це є природною складовою навчання та творчості.

5.Повага та цінування думок інших – учень має бути впевненим, що його думка має певну цінність. Саме в цьому випадку від простого запам’ятовування відбувається перехід до критичного аналізу.

Згідно з методикою розвитку критичного мислення заняття мають дещо специфічні етапи проведення , у кожному уроці є три фази : фаза актуалізації, фаза побудови знань та фаза консолідації.

Фаза актуалізації – це етап . на якому учні повинні пригадати, актуалізувати вже наявні в них знання, неформальним шляхом оцінити те, що вони вже знають, встановити мету навчання, зосередити увагу на темі, представити контекст для того, щоб зрозуміти нові ідеї. Найбільш доцільними та ефективними технологіями критичного мислення на етапі актуалізації вважаємо: мозковий штурм, робота в парах, у групах, дискусія в групах, кубування, знаємо – хочемо дізнатись - дізнались, припущення на основі запропонованих слів ,спрямоване слухання та міркування і т.д.)

Фаза побудови знань має на меті порівняти очікування учнів із тим, що вивчається, переглянути очікування та висловити нові, виявити основні

моменти, відстежити процеси мислення, зробити висновки та узагальнення матеріалу, поставити запитання до вивченого на уроці матеріалу. Фаза уроку, протягом якої учні опановують інформацію та усвідомлюють значення в результаті своєї конструктивної діяльності побудована так, що викладач дає змогу учням самостійно працювати над завданнями, надає консультації з окремих питань та допомогу відстаючим. Раціонально використовувати такі технології як : читання в парах – узагальнення в парах, спрямоване читання, система позначок, понятійна таблиця, багатовимірне опитування, методи групового навчання, «Джигсоу» тощо. *Фаза консолідації* має на меті узагальнити основні ідеї, обмінятися думками, виявити особисте ставлення, апробувати ці ідеї, оцінити, як відбувається процес навчання, поставити додаткові запитання. Саме на цьому етапі учні роблять огляд ідей, що були відкриті ними, значення яких вони усвідомили; запитують, інтерпретують, застосовують, сперечаються, змінюють та поширюють набуті знання до нових обріїв (дискусія у парах, у групах, сенкани, «кубування, графічні організатори, есе та ін.)

Саме у ході рефлексії учні консолідують нововивчене та активно реструктурують свої схеми для включення нових понять. На цьому ступені учень перетворює нове знання на своє власне, забезпечує довготривалість знань. А для викладача, наприклад, проведення п'ятихвилинного есе в кінці заняття допомагає визначити недоліки або досягнення, скоординувати наступні уроки та форми їх проведення. Велике значення має те, що студент або учень може висловити свої почуття щодо заняття. Крім того, на заняттях виділяється достатньо часу для обміну думками.

Таким чином, саме така методична структура розвитку критичного мислення допомагає студентам та учням чітко сформулювати мету; підтримує активну участь кожного в процесі навчання: заохочує мислити творчо і шукати відповіді на власні питання; полегшує висловлення власних думок, підтримує бажання читати; забезпечує атмосферу довіри й толерантності у класі; показує цінність розвитку критичного мислення: студенти почувають себе більш захищеними від неправильних результатів, поверхових тверджень, сумнівних обґрунтувань; сприяє формуванню впевненості в собі при розв'язанні будь-якої практичної проблеми.

Широко відомо, що процес формування вмінь та навичок критичного мислення потребує розвитку дослідницьких навичок : спостерігати - бачити і помічати властивості об'єкта ; описувати - зазначати, як об'єкт виглядає ; порівнювати - установлювати подібності й розбіжності між об'єктами; оцінювати будь-що і порівнювати з іншими речами; визначати - показувати чи доводити існування об'єкта; розпізнавати об'єкт як конкретну річ; асоціювати - розумово установлювати зв'язок між об'єктами; з'єднувати об'єкти за принципом їхньої взаємодії; узагальнювати - робити висновки на основі наявної інформації чи фактів; прогнозувати - передбачати, що відбудеться в майбутньому; пророкувати будь-що; застосовувати - використовувати відповідно, отримувати практичну користь від будь-чого.

Таким чином, формування критичного мислення молоді шляхом використання різноманітних методів і прийомів сприятиме не лише розвитку

вказаних вище дослідницьких навичок, а й забезпечить реалізацію головної стратегії педагогічної діяльності : спрямування навчально – виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей учнівської та студентської молоді. Адже критичне мислення - це специфічний мисленнєвий процес який існує поряд з логічним, аналітичним, креативним та іншими видами і вирізняється з-поміж них тим, що на виході формує не лише вміння свідомо аналізувати, синтезувати, робити власні висновки, різнобічно бачити проблему тощо, а й позицію, духовну наповненість особистості. Від технології розвитку критичного мислення залежить, якою буде поведінка особистості: відповідальною, толерантною, моральною чи нігілістичною, егоцентричною, потенційно руйнівною для суспільної стабільності.

Результати дослідження дають підстави зробити **висновок** і визначити напрями роботи, які потребують удосконалення:

- вважати формування навичок критичного мислення, які стимулюють пошукову самостійну дослідницьку діяльність молоді, складовою навчально-виховного процесу;
- активніше впроваджувати інноваційні методи навчання і виховання (проектний метод, ділові, рольові ігри, «графіті», виховні заходи за дебатною методикою і т.д.), спрямовані на соціалізацію і включення молоді у реальні суспільні процеси розвитку критичного мислення;
- необхідність запровадження факультативних курсів «Розвиток критичного мислення» на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників;

Подальшої розробки потребують питання: визначення рівня сформованості критичного мислення у педагогічних працівників та молоді, виявлення тенденцій його розвитку з урахуванням вікового підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Києнко – Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення засобами навчально - виховного процесу // Європейський вектор розвитку освіти України: Матеріали Всеукр.наук.-практ.конф.23-24 травня 2004 р.- Вінниця, 2004.-с.12-14.
2. Ліпман М.Чим може бути критичне мислення (Текст) // Вісник програм шкільних обмінів, 2006,№27.- с.17-23.
3. Сорокин П.А.Человек . Цивилизация. Общество: Пер. с англ..- М.; 1992.-28с.
4. Тягло О.В.Критичне мислення: Навчальний посібник – Х .: Вид. група «Основа»,2008.-189 с.
5. Технології розвитку критичного мислення учнів/ Кроуфорд А.. Саул В..Макінстер Д..Наук.ред.,передм.О.І.Пометун.-К.:Вид-во «Плеяди»,2006.-220с.

Крамаренко Л.Д. Развитие критического мышления молодежи как педагогическая проблема

В статье нализируется критическое мышление как общепедагогическая проблема, пути внедрения критического мышления в систему отечественного образования, раскрываются особенности организации учебного процесса а также педагогические условия развития критического мышления молодежи.

Kramarenko L. Development of critical thought of young people as pedagogical problem

The critical thinking as generally pedagogical problem, ways of introduction of critical thinking to domestic education system is analyzed, features of the organisation of educational process and also pedagogical conditions of development of critical thinking of youth are revealed.

УДК 37.018.1:070.1.19

Курчій О.В.
Слов'янський державний
педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРЕСІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті розглянуті проблеми сімейного виховання дитини та дія атмосфери сімейних стосунків що висвітлювались у педагогічній пресі другої половини XX століття. Проведено аналіз використання досвіду вирішення проблем сімейного виховання на сторінках періодичних видань досліджуваного періоду у сучасному освітньому просторі.

Актуальність проблеми полягає в тім, що на сучасному етапі розвитку країни сім'я має великі труднощі, які обумовлені кризовими явищами розвитку суспільства. Звісно, що це негативно впливає на внутрішньосімейні відносини між членами родини та сімейну атмосферу. Наслідком того є неспроможність деяких батьків у належному вихованні своїх дітей.

Виховання нової людини, всебічний і гармонійний її розвиток - одне з головних завдань сучасного суспільства. Важлива роль у цьому відводиться сім'ї. Саме в сім'ї закладаються основи характеру особистості, її моральне обличчя, смаки, світорозуміння тощо. Відомо, що «широкий діапазон міжособових контактів був би неможливий без засвоєння людиною всієї тієї гами почуттів та переживань, які здатна дати їй тільки сім'я» [1,с.64].

Друга половина XX століття була дуже важливим періодом для розвитку вітчизняної педагогіки. Питання всебічного розвитку особистості набували значної уваги. У той час гостро поставали проблеми сімейного виховання, які висвітлювались у періодичній пресі. Був накопичений певний досвід вирішення цих питань. Тому ми знову повертаємося до висвітлення проблем відношень батьків з дітьми у педагогічній пресі минулого століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор**.** Труднощі сімейного виховання й причини, які діють на зниження виховного потенціалу сім'ї десятиріччями вивчались та досліджувались вітчизняними і зарубіжними соціологами, психологами та педагогами.

Вирішенню поставленої проблеми у другій половині ХХ столітті приділялось чимало уваги. У нашій країні накопичений багатий позитивний досвід щодо створення позитивної атмосфери в сім'ї. Ці проблеми розглядались на сторінках таких журналів, як: «Дошкільне виховання», «Радянська школа», «Народное образование», «Семья и школа» та ін. У них надруковано багато статей: «Знати свою дитину», «Сім'я і формування нової людини», «Школа, семья, общественность», «Авторитет батьків у сімейному вихованні», «Родители как воспитатели» та ін.

Серед авторів цих публікацій педагоги та науковці Д.Дзінтере, О.Савченко, Е.Антипін, О.Євтушенко та інші. Дуже важливо й те, що і самі батьки не тільки слухали лекції з виховання дітей, але й більш докладніше займались цією проблемою, наприклад, – мати – героїня й член батьківського комітету школи О. Бугаєнко.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити невирішені частини зазначеної проблеми та показати можливість використання вітчизняного історичного досвіду щодо висвітлення у педагогічній пресі другої половини ХХ століття проблем виховання дитини в сім'ї.

Людина успадковує від своїх батьків анатомічну будову, фізіологічне функціонування, здатність до конкретних видів діяльності. Деякі задатки реалізуються у сприятливому середовищі та під впливом правильного виховання та навчання (або навпаки). А сім'я є тим мікросередовищем, яке оточує людину та виявляє на неї вплив.

Протягом багатьох десятиріч у суспільстві поставала проблема в тому, що, виховуючи дитину, батьки не завжди замислювались над питаннями: «Чи правильно я виховую?», «Чи досидь мого педагогічного досвіду для правильного виховання дитини?», «Як діє сімейна атмосфера на виховання дитини?» та ін.. Деякі батьки не намагались атмосферу в сім'ї та їх відносини з дітьми зробити якомога кращими. Вирішенню цієї проблеми допомагала вітчизняна педагогічна преса, до якої і сьогодні необхідно звертатись за певним досвідом виховання дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Видатний педагог В.Сухомлинський у своїх працях стверджував, що сімейне виховання має велику силу. Воно є багатогранним процесом постійного духовного збагачення та оновлення й процесом формування активної дієздатної особистості. Тобто, сімейне виховання є процесом дії зі сторони батьків та інших членів сім'ї на дитину.

Роль сім'ї у розвитку, формуванні, навчанні та вихованні дитини дуже важлива. Від дня свого народження і до самого вступу в самостійне життя дитина перебуває під наглядом, турботою та впливом своїх батьків. Сім'я для дитини є одночасно як середовищем побуту, так і виховним середовищем. Саме вона створює певні умови для виховання дитини, формує її моральні уявлення, погляди і переконання, з яких згодом складається світогляд дитини.

Видатний педагог Є.Аркін у своїх працях стверджував, що в сім'ї дитина має почуття, бачить, чує не тільки те, як потрібно жити, що потрібно знати, як потрібно поводитися, але й практично пізнає життя, те, як поводять себе люди,

що вони знають. Кожен день дитина бачить навколо себе реальне життя – живу дійсність та безпосередньо бере в ній участь.

Сім'я є складною системою взаємовідносин між чоловіком та жінкою, батьками, дітьми та іншими родичами. Разом це відношення обумовлює мікроклімат сім'ї, який у свою чергу, безпосередньо діє на емоційний стан всіх її членів. У залежності від того, як дорослі поводять себе з дитиною, які почуття та відносини виявляються з боку близьких людей, дитина сприймає світ з позицій загальнолюдських моральних цінностей. А в зв'язку з цим у дитини формується відношення до світу, що її оточує – довіра чи недовіра до нього.

У другій половині XX століття проблемам сімейного виховання приділялось чимало уваги. Питання впливу сім'ї на виховання дитини висвітлювались на сторінках вітчизняної педагогічної преси. Тому, дуже актуальним на сьогодні є вивчення та сучасна інтерпретація цього досвіду у розробці та використанні вітчизняних традицій сімейного виховання. З цього приводу провідний сучасний фахівець А.Рацул говорить, що сучасні сім'ї різноманітні, і від того, в якій сім'ї живе дитина, залежить, яким змістом наповнюється процес формування її особистості.

Дослідник С.Парсаданян у своїй статті зазначав, що «сім'я має великий вплив на всебічний розвиток особистості дитини. Уклад її життя, морально-психологічний клімат, відношення батьків між собою та іншими членами сім'ї несе в собі глибоку й сильну дію на виховання дітей» [6,с.9]. Більшість батьків дійсно відповідально відносились до виховання своїх дітей. Проте у сімейному вихованні виникало чимало труднощів та припускалося багато помилок.

Дослідження педагогів минулого століття переконували, що причини неприємних ситуацій з дітьми корінились у прорахунках і помилках батьків у вихованні та їх педагогічній непідготовленості. «Аналіз цих факторів, - зазначала досвідчений педагог Л.Янкіна у своїй статті, - які обумовлюють виникнення та зміцнення педагогічної занедбаності, свідчить про те, що більшість цих факторів локалізується у сім'ї» [5,с.126]. Тобто, безвідповідальне відношення батьків до своїх обов'язків, негативний вплив різних структурних порушень сім'ї, неправильні методи та стиль виховання, низький культурний потенціал сім'ї все це подавало пагубний вплив на виховання дитини.

З цього приводу, науковець Д.Дзінтере у своїй статті «Атмосфера сім'ї» зазначав, що «… часто батьки починають замислюватись над вадами у вихованні сина чи доньки аж тоді, коли відхилення в їх поведінці завдають сім'ї серйозних труднощів» [2,с.11]. Інший дослідник Е.Антипін у своїх дослідженнях також писав, що «… головними причинами недоліків у сімейному вихованні є: нездорова атмосфера в сім'ї, низька культура сімейного побуту та відсутність серйозних педагогічних знань, вузькість уявлень батьків про мету виховання дітей» [3,с.7].

Ці питання є актуальними і у XXI столітті. На сторінках педагогічної преси продовжують висвітлюватись проблеми сімейного виховання та відносини між батьками та дітьми. У рубриках, які присвячені вихованню дітей («Студії: виховання», «Робота з родиною», «Родительское собрание» тощо)

публікуються статті провідних фахівців, педагогів, психологів, які досліджують сучасні наукові підходи щодо стану сімейно-родинного виховання в сучасних умовах. Науковець Т.Кравченко зазначає, що в сучасному суспільстві «… батьки, які недостатньо знають вікові та індивідуальні особливості дитини, які не усвідомлюють значення цієї інформації для формування її особистості, вибудовують процес виховання дитини інтуїтивно, часто без урахування реалій…» [10,с.25].

Однією з умов, які діють на виховання дитини в сім'ї, є культура побуту, що містить у собі правильні взаємовідношення між її членами, їх поведінку, повагу один до одного. Шкідливу дію на дитину виявляють сімейні розлади. Культура побуту містить у собі також й розумову організацію всього життя сім'ї. Сімейні розлади та неправильна поведінка у побуті були й залишаються результатом низької педагогічної культури батьків. Дослідник И.Гребенников з цього приводу у своїй статті зазначав: «Рівень педагогічної культури впливає на навчання, трудову активність школярів, на весь уклад сімейного життя, активно діє на атмосферу в сім'ї, яка виявляє вплив на всебічний розвиток дітей» [7,с.63].

Аналіз публікацій періодичних видань другої половини XX століття дає можливість стверджувати, що важливою проблемою у сімейному вихованні було підвищення педагогічної культури батьків. «Підвищення рівня педагогічної культури батьків є справою державної важливості» [7,с.63] – наголошувала у своєї статті дослідниця І. Гребенникова. З публікацій педагогічної преси XXI століття свідчить те, що «сьогодні спостерігається поступове, хоча й досить повільне відродження системи підвищення педагогічної культури батьків (педагогізація сім'ї) » [10,с.25].

Успіхи сімейного виховання залежали і від тієї моральної атмосфери, що панувала в сім'ї. У житті сім'ї моральні норми були визначальними в духовній атмосфері родини й виконували роль керівних принципів поведінки людини. У деяких сім'ях, наприклад, чоловік поважав «жінку взагалі», але в той час не поважав свою дружину. Дивлячись на таке ставлення батька до матері, син переймав цей гіркий досвід. Поступово його ставлення до матері погіршувалось, а в дорослому житті його ставлення до своєї дружини могло бути схожим на ставлення його батька до матері. Дослідник О.Євтушенко з цього приводу стверджувала, що саме тому «… в сім'ї важливо виховувати норми й принципи моралі та формувати ціннісні в моральному відношенні особистості» [1,с.65].

У своїй статті «Сім'я і формування нової людини» дослідниця зазначала, що «сім'я покликана виховувати дітей здатними до переживань, вчити їх високих і прекрасних почуттів любові, дружби, відвертості» [1,с.66]. Вона підкреслювала те, що у постійному спілкуванні дуже важливо спостерігати за поведінкою дитини та її змінами, відчувати зміни духовного стану дитини та вміти знайти їх причини. Саме це – найперша умова взаєморозуміння батьків і дітей. В іншій статті «Батьки як вихователі» з цього приводу також підкреслювалось, що «поряд з іншими сімейними обставинами великого значення у вихованні набувало духовне спілкування батьків з дитиною. Це й

сумісні ігри, розваги, прогулянки, колективні трудові заняття, сімейне читання та задушевні бесіди з різних питань…» [8,с.3].

Дослідники та педагоги у своїх публікаціях постійно звертались до того, що виховання дітей у сім'ї мало передбачати постійне й активне спілкування їх з батьками. Вони акцентували увагу та тому, що батькам необхідно у спілкуванні як між собою так і з дітьми, розділяти з ними свої радощі та труднощі. При виконанні цих умов дитина розуміє, що батьки ставляться до неї з повагою, турботою та довірою, тобто, бачать та цінують її як особистість, поважають її думку та погляди. Вона відчуває їх любов і довіру, піклування про близьких людей.

І навпаки, поспішність, небажання вислухати і зрозуміти те, що відбувається у світі дитини та її душі, самовдоволеність власним життєвим досвідом – все це створювало психологічний бар'єр між дитиною та батьками. Науковець Д.Дзінтере у своїй статті говорив, що труднощі у вихованні «пов'язувались об'єктивними умовами, браком часу у батьків, особливо у матері…» [2,с.11].

Ці питання є актуальними й доцільними у сучасному суспільстві. Сучасні науковці, говорячи про проблеми педагогічної доцільності змісту, форм і методів сімейного виховання, підкреслюють їх актуальність практично для кожної сім'ї, оскільки батьки завжди стоять перед вибором того, як правильно спілкуватися зі своєю дитиною. Т.Алєксєєнко підкреслює, що «не кожен з батьків має, з чого можна вибирати; не кожний докладає зусиль до пошуку оптимальних варіантів особистої і особисто зорієнтованої поведінки, намагаючись аналізувати виховні ситуації та результати своєї виховної діяльності, щоб у майбутньому не повторювати допущених помилок…» [11,с.26].

Багато статей у педагогічній пресі другої половини ХХ століття було присвячено авторитету батьків, який впливав на сімейне виховання дітей. Саме від авторитету залежав успіх виховання дитини. На ньому заснована вся сила педагогічного впливу батьків та дітей.

Відомо, що авторитет не надається, не закладається від природи, не завойовується страхом та погрозами, а зростає з любові та поваги до батьків. Якщо в сім'ї дитина поважала своїх батьків, то вони для неї найдорожчі та найулюбленіші люди і вона вважала їх найсправедливішими й найкращими. Дитина росла, розширювались межі її спілкування, вона зустрічала інших людей, але образи батька і матері впливали на неї протягом усього життя. Їх приклад завжди був перед очима дітей. Це ще раз доводить, що поведінка батьків, їх свідомість і відповідальність, моральність справ і вчинків – головний фактор успішного виховання дітей.

Авторитет батьків підтримувався педагогічним тактом, який був свого роду майстерністю. Він виражався в умінні знайти найбільш близький шлях до почуттів дитини та підібрати найбільш ефективні виховні заходи впливу на особистість. У сімейній атмосфері батькам дуже важливо вести себе тактовно один з одним та у відношенні з дитиною.

У другій половині ХХ століття в багатьох публікаціях піднімались питання навчання дітей праці у сім'ї. Проблеми трудової підготовки дітей у

сім'ях постійно розглядались та досліджувались. Педагоги М.Рябухін, О.Сугак у публікації підкреслювали, що не в усіх сім'ях були налагоджені трудові відносини між її членами. Сім'я не завжди була єдиним трудовим колективом, члени якого об'єднані єдиною справою, в якій кожен робив свій посильний внесок. Багато дітей були звільнені від трудових обов'язків у сім'ї, тобто, у них не формували з дитинства відповідальність за добробут родини. А в деяких сім'ях орієнтувались на стихійне вирішення питань трудового виховання. Але відомо, що при виконанні трудових вправ у дитини формуються відповідальність за трудові доручення, вміння доводити розпочату справу до кінця, гартуються воля й характер.

Педагоги зазначали, що «детальне вивчення умов життя і виховання дітей у сім'ї показує, що позитивні результати у трудовому гартуванні досягаються там, де батьки, керуючись педагогічними знаннями, здійснюють виховний вплив на синів і дочок, привчаючи їх до праці» [9,с.10]. Питання недбайливого ставлення батьків до трудового виховання своїх дітей є доцільним і на сьогодні. Дослідники підкреслюють, що в багатьох сім'ях діти майже не мають ніяких трудових доручень, що негативно впливає на виховання дитини.

Згідно аналізу викладеного матеріалу, ми можемо *зробити висновок*, що на сторінках педагогічної преси другої половини XX століття проблемам сімейного виховання приділялось чимало уваги.

Таким чином, аналіз публікацій педагогів, психологів, дослідників у вітчизняній педагогічній пресі ще раз підкреслює, що у досліджувальний період проблеми сімейного виховання були досить актуальними і робота щодо висвітлення цих питань в педагогічні пресі була налагоджена на достатньо високому рівні.

Доцільно також зробити **висновок**, що питання сімейного виховання є досить актуальними і в сучасному суспільстві. Досвід, який формувався впродовж багатьох десятиріч, вивчається та використовується педагогами, психологами та батьками у сучасному педагогічному просторі.

Подальше дослідження буде спрямоване на вивчення зазначеної проблеми на сучасному етапі розвитку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євтушенко О.Т. Сім'я і формування нової людини. // Радянська школа. – 1975. - №7.
2. Дзіндере Д. Атмосфера сім'ї. // Дошкільне виховання. – 1979. - №12.
3. Антипин Е. Школа, семья, общественность. // Народное образование. – 1966. - №2.
4. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. – М.: Академия, 2000.
5. Янкина Л. Связь с семьей. // Народное образование. – 1971. - №10.
6. Парсаданян С. Рекомендации родительським комитетам. // Семья и школа. – 1982. - №2.
7. Гребенников И. Повышение педагогической культуры родителей – основа совершенствования семейного воспитания школьников. // Советская педагогика. – 1976. - №11.
8. Родители как воспитатели. // Семья и школа. – 1983. - №4.

9. Рябухін М., Сугак О. Перші уроки працьовитості. // Дошкільне виховання. – 1981. - №7.
10. Кравченко Т. Взаємодія сім'ї – проблема сучасності. // Рідна школа. – 2005. - №9-10.
11. Алєксєєнко Т. Формування соціально-рольової позиції дітей в умовах повної і неповної сучасної сім'ї. // Рідна школа. – 2002. - №6.

Курчий О.В. Использование опыта освещения проблем семейного воспитания в отечественной педагогической печати второй половины XX века в современном образовательном пространстве.

В статье рассмотрены проблемы семейного воспитания детей, а также действие атмосферы семейных отношений, которые освещались в педагогической прессе второй половины XX столетия. Проведен анализ использования опыта решения проблем семейного воспитания на страницах периодических изданий исследуемого периода в современном образовательном пространстве.

Kurchiy O. The use of experience of illumination of problems of domestic education is in a seal pedagogical domestic the second half in modern educational space

The problems of family upbringing of the child and the action of the atmosphere family relations were considered in the article. They were stated in pedagogical press in the middle of the XX century. The analysis of the using of experiment of decision of the problems of family upbringing was carried out on the pages of the press of investigated period in modern educational area.

УДК: 378.937

Лобода Ю.Г.
Одеська національна академія харчових технологій

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ІНТЕГРОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті досліджена проблема готовності майбутніх інженерів до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій, виділені компоненти, показники й рівні готовності. Наведені дані первинної діагностики мотивації професійної діяльності.

Актуальність дослідження. Науково-технічний прогрес XXI століття в значній мірі буде визначатися розвитком наукомістких технологій, при цьому комп'ютерно-інтегровані технології займають у ньому певне місце.

Комп'ютерно-інтегровані технології являють собою взаємозалежну сукупність інформаційних, комп'ютерних технологій, тобто об'єднання частин

якої-небудь системи з розвиненою інформаційною взаємодією між ними. Під системою, будемо розуміти, сукупність елементів, які перебувають у відносинах і зв'язках один з одним, що утворює певну цілісність і єдність [2]. Наприклад, харчова промисловість є системою, у яку входять окремі елементи системи (галузі): хлібопекарська, цукрова, пивоварна, масложирова та інші, що мають загальну для всіх властивість – здатність задовольняти потреби людей у продуктах харчування.

Багато з проблем, порушених у даному дослідженні, одержали висвітлення в працях, в яких розкриті загальні питання професійної підготовки (О.А. Абдуліна, І.М. Богданова, А.М. Богуш, В.І. Бондар, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, Е.Е. Карпова, З.Н. Курлянд, М. Пєхота, В.О. Сластьонін), інформатизації освітнього середовища та особливості використання комп'ютерних технологій у процесі професійної підготовки фахівців у вищій школі (О.О. Андрєєв, Л.Є. Гризун, М.І. Жалдак, М.І. Зільберберг, Т.І. Койчева, В.М. Кухаренко, В.Г. Лі, Н.О. Макоєд, І.І. Мархель, Є.І. Машбиць, Н.В. Морзе, Є.С. Полат, Е.І. Сарафанюк, В.Д. Стасюк, О.Є. Трофимов, М.В. Храмова, О.В. Хуторський, Д.В. Чернилевський та ін.).

Мета даної статті – теоретико-методологічне обґрунтування готовності майбутніх інженерів до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій, виділення компонентів, показників й рівнів готовності, а також приведення даних первинної діагностики мотивації професійної діяльності.

Якість професійної підготовки у вищій школі перебуває в прямої залежності від освітніх технологій, які ми приймаємо для реалізації педагогічного завдання й досягнення поставлених цілей. Згідно, визначенню Д.В. Чернилевського, педагогічні технології варто розглядати як систематичне й послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання, як систему способів і засобів досягнення цілей керування цим процесом [3].

Під комп'ютерно-інтегрованими технологіями підготовки майбутніх інженерів будемо розуміти сукупність певним чином упорядкованих, послідовно застосовуваних комп'ютерних технологій, що використовують організаційні й процедурні компоненти навчання й контролю, методи керування процесом навчання, які забезпечують досягнення заданого результату, а також розвиток особистісних і професійно-ділових якостей майбутніх інженерів.

Випускники вузів практично відразу ж стають учасниками ринку праці. Успішність на ринку праці залежить не тільки від тої освіти, що вони одержали, але й від універсальних навичок і здатностей, якими вони володіють: здатності керувати людьми, здатності захищати й обстоювати свою думку, уміння знаходити й генерувати нову інформацію та ін.. Всі ці навички й здатності відбивають готовність майбутнього інженера до професійної діяльності.

У психологічному словнику під готовністю людини до професійної діяльності розуміється психічний стан, передстартова активізація людини, що включає усвідомлення людиною своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш імовірних способів дії; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, імовірності досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіяння в досягненні цілей [1]. Звідси треба, що готовність майбутнього

інженера до професійної діяльності пов'язана із правильністю використання їм придбаних знань, навичок, умінь, здатністю швидко адаптуватися до умов праці, спрямованістю на постійне підвищення кваліфікації.

Підсумковим результатом підготовки майбутніх інженерів з використанням комп'ютерно-інтегрованих технологій є готовність використовувати комп'ютерно-інтегровані технології у своїй професійній діяльності.

Готовність майбутніх інженерів до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій - це потенційний стан особистості, сформоване мотивацією до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій як природному й необхідному засобу розв'язання завдань професійної діяльності.

Ні педагогіка, ні психологія проблемою впровадження й використання комп'ютерно-інтегрованих технологій у сучасній освіті дотепер практично не займалися. Тому, проблема готовності майбутніх інженерів до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій актуальна на рівні навчання у вузі.

Спираючись на представлене поняття, готовності майбутніх інженерів до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій, ми конкретизували компоненти зазначеної готовності, у яких відбиті вміння використання комп'ютерно-інтегрованих технологій. З нашого боку готовність до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій при підготовці майбутніх інженерів можна представити у вигляді динамічних взаємин між такими компонентами як: змістовний; мотиваційний; операційно-діяльністний.

Розглянемо ці компоненти детальніше:

1. Змістовний – являє собою систему знань в галузі комп'ютерно-інтегрованих технологій, усвідомлення значення використання комп'ютерно-інтегрованих технологій в освіті майбутніх інженерів і в подальшій професійній діяльності.

- знання основних понять автоматизованої обробки інформації, сучасного пристрою ЕОМ, призначення й функцій периферійних пристроїв;

- знання базових системних програмних продуктів, основних пакетів прикладних програм, принципів об'єктно-орієнтованого програмування (у тому числі одної з мов програмування високого рівня), технології розробки баз даних;

- знання принципів побудови комп'ютерних мереж, програмних продуктів, призначених для роботи в комп'ютерних мережах.

- знання основних завдань з напрямків професійної діяльності, розв'язання яких можливо з використанням ЕОМ, засоби їх розв'язання.

2. Мотиваційний – усвідомлення використання комп'ютерно-інтегрованих технологій в освіті та подальшій професійній діяльності, наявність соціально-психологічної спрямованості на професійну діяльність як засобу самореалізації особистості й визначення свого місця в суспільстві. У його структуру входять мотиви, інтереси, потреби й ціннісні орієнтації, сукупність яких відбиває психологічну готовність майбутнього інженера до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій, а також постанову на вдосконалювання свого досвіду використання комп'ютерно-інтегрованих технологій.

- професійна спрямованість на використання комп'ютерно-інтегрованих технологій у майбутній професійній діяльності;

- інтерес до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій;

- потреба у використанні комп'ютерно-інтегрованих технологій;

- професійна діяльність являє самостійну цінність, особистісний зміст, те, за допомогою чого можлива побудова цільної й несуперечливої внутрішньої картини світу й самореалізації.

3. Операційно-діяльністний - система вмінь в галузі комп'ютерно-інтегрованих технологій, уміння засвоювати необхідну інформацію, використовуючи різні засоби навчання, у тому числі технічні, а також уміння самостійно організовувати свою власну пізнавальну діяльність. У структуру даного компонента входить комплекс умінь використання комп'ютерно-інтегрованих технологій, що включає інформаційно-аналітичні, конструктивно-проектувальні, рефлексивно-оцінні, організаційно-управлінські й комунікативні вміння, ступінь сформованості яких відбиває практичну готовність майбутнього інженера до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій.

- уміння диференціювати інформацію з рівнів значимості і її адекватного включення в учбово-професійну діяльність;

- уміння використовувати системні програмні продукти для організації роботи з обробки й захисту інформації на ЕОМ;

- уміння застосовувати основні пакети прикладних програм, системи об'єктно-орієнтованого програмування, системи керування базами даних для розв'язання завдань професійної діяльності;

- уміння здійснювати роботу в локальних і глобальних мережах по обробці інформації.

А тепер охарактеризуємо рівні готовності майбутніх інженерів до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій.

Низький рівень – недостатнє знання кола професійних завдань, основних джерел професійних знань; засобів одержання необхідної інформації; труднощі при відборі, обробці, систематизації інформації в умовах її нестачі й надмірності; слабке володіння методами аналітико-синтетичної обробки інформації; диференціації інформації з рівнів значимості; невисокий кількісний і якісний рівень знань в галузі комп'ютерно-інтегрованих технологій; інформаційні потреби й інтереси в стадії формування; пасивність у ситуаціях можливості використання комп'ютерно-інтегрованих технологій в учбово-професійній діяльності; відсутність критичної оцінки інформації; первинні навички володіння комп'ютером.

Середній рівень – знання основних завдань з напрямків професійної діяльності, можливостей розв'язання окремих завдань із використанням ЕОМ, основних джерел професійних знань; засобів обробки інформації за допомогою традиційних і комп'ютерно-інтегрованих технологій; володіння методами аналітико-синтетичної обробки інформації; диференціації інформації з рівнів значимості; достатній обсяг знань в галузі комп'ютерно-інтегрованих технологій; прагнення використовувати комп'ютерно-інтегровані технологій в учбово-професійній діяльності як засіб підвищення ефективності в даному напрямку; уміння оцінювати якісну сторону різних відомостей.

Високий рівень – великі знання основних джерел професійних знань; кола професійних завдань, у тому числі – розв'язання яких можливо на ЕОМ, засобів обробки інформації за допомогою традиційних і комп'ютерно-інтегрованих технологій; добре розвинені навички спілкування; вільне володіння методами аналітико-синтетичної обробки інформації; диференціації інформації з рівнів значимості, значний обсяг знань в галузі комп'ютерно-інтегрованих технологій і адекватне включення їх в учбово-професійну діяльність; стійкі інтереси й потреби; сформованість системи поглядів, ціннісних орієнтацій й ідеалів; розгляд поставлених цілей і можливостей їхнього досягнення з погляду соціальної значимості, відношення до інформації як до джерела підвищення знань, духовного життя людини; прагнення використовувати комп'ютерно-інтегровані технології в учбово-професійній діяльності; здатність, діючи у відомій йому сфері діяльності, у непередбачених ситуаціях створювати нові правила, алгоритми дій.

Для подальшого формування в майбутніх інженерів умінь в галузі комп'ютерно-інтегрованих технологій була проведена попередня діагностика стану готовності студентів ВТНЗ до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій. Дослідження проводилися на 4-х факультетах Одеської національної академії харчових технологій (усього 150 студентів): факультет економіки, менеджменту й бізнесу (ФЕМБ), факультет автоматизації та комп'ютерних систем (ФАКС), факультет технології м'ясних, молочних продуктів і екології (ФТММЕ), факультет технологічного обладнання і технічного сервісу (ФТОТС). З цією метою нами був проведений аналіз виконаних робіт студентів 1-2 курсів кожного із згаданих факультетів і використані наступні методики.

1. Модифікований тест "Користувач" [4], розроблений HR-Лабораторією "Гуманітарні технології" (Human Technologies) створеної на базі факультету психології МДУ ім. М.В.Ломоносова. Даний тест дозволяє визначити загальний рівень комп'ютерної грамотності як користувача, а також відбити зразкову структуру знань в галузі комп'ютерних технологій. Тест включає наступні шкали: загальні знання, офісні додатки, знання поштових додатків, Інтернет.

Для того, щоб з'ясувати, що спонукує студентів учитися, ми провели дослідження в області мотиваційної сфери. У своїй роботі з діагностики мотиваційної сфери ми використовували:

2. Методика "Мотивація професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана" [6]. Методика застосовується для діагностики мотивації професійної діяльності. В основу покладена концепція про внутрішню й зовнішню мотивацію. Про внутрішній тип мотивації варто говорити, коли для особистості має значення діяльність сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх стосовно змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати й т.д.), то в цьому випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви диференціюються в методиці на зовнішні позитивні й зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, більш ефективні й більш бажані із всіх точок зору, чим зовнішні негативні мотиви (табл.1)

Таблиця 1

Зведені дані за методикою "Мотивація професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. Реана"

Види мотивації	Факультет								Загальні проказники по ОНАХТ	
	ФЕМБ		ФАКС		ФТММЕ		ФТОТС			
	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Внутрішня мотивація (ВМ)	35	63,64	37	84,09	19	61,29	14	70	105	70
Зовнішні позитивні мотиви (ЗПМ)	15	27,27	5	11,36	8	25,81	4	20	32	21,33
Зовнішні негативні мотиви (ЗНМ)	5	9,09	2	4,55	4	12,9	2	10	13	8,67
усього	55	100	44	100	31	100	20	100	150	100

3. Опитувальник професійної готовності (ОПГ) [7]. В основу даного опитувальника покладений принцип самооцінки студентами одночасно своїх можливостей у реалізації певних умінь, що задані опитувальником (навчальних творчих, трудових, соціальних та ін.), свого реального, пережитого й сформованого в особистому досвіді емоційного відношення, що виникає щоразу при виконанні описаних в опитувальнику видів діяльності та своєї переваги або небажання мати оцінювані види діяльності у своїй майбутній професії.

На основі отриманих даних розраховувалися мотиваційні комплекси: оптимальний баланс мотивів ВМ>ЗПМ>ЗНМ і ВМ=ЗПМ>ЗНМ, у якому внутрішня мотивація (ВМ) - висока; зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) - дорівнює внутрішньої мотивації або нижче, але відносно висока; зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) - дуже низька (рис 1.) Чим оптимальніше мотиваційний комплекс (баланс мотивів), тим більше активність студентів мотивована самим змістом професійного навчання, прагненням досягти в ній певних позитивних результатів [6].

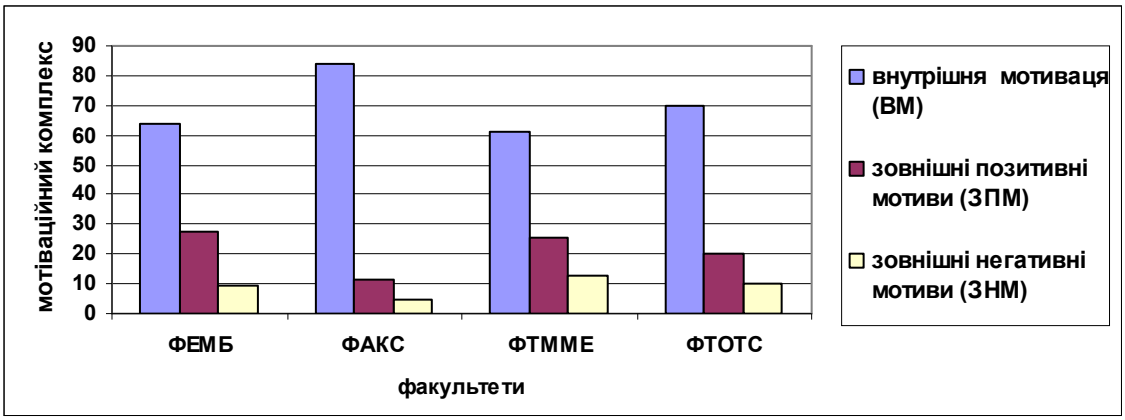


Рис.1. Діаграма розподілу видів мотивацій по факультетах

Аналіз отриманих результатів (табл.1 та рис.2) показав, що студенти в більшому заходу задоволені вибраною професією. Вибираючи між найкращим, оптимальним і найгіршим типами співвідношень, більшість студентів вибрали оптимальний комплекс, представлений сполученнями: ВМ>ЗПМ>ЗНМ (63,64% - ФЕМБ, 84,09% - ФАКС, 61,29% - ФТММЕ, 70% - ФТОТС). Це свідчить про те, що студенти, з даними мотиваційними комплексами, залучаються в цю діяльність заради її самої, а не для досягнення яких-небудь зовнішніх нагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення якоїсь іншої мети, тобто це ті студенти, яких залучає, насамперед, інтерес до самого процесу навчання, вони схильні вибирати більше складні завдання, що позитивно відображається на розвитку їх пізнавальних процесів.

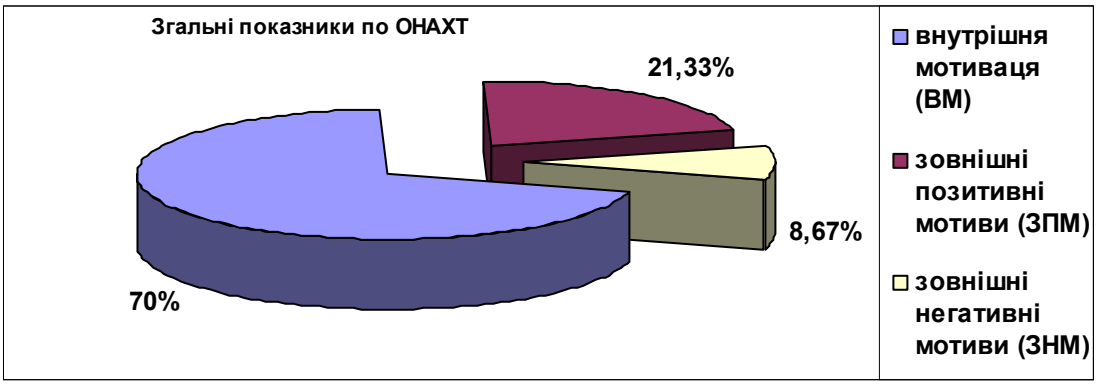


Рис.2. Діаграма загальних показників по ОНАХТ

Оцінюючи діаграму 2, загальних показників по згаданим факультетам, можна зробити висновок, що переважним типом мотивації професійного навчання є внутрішня – 70%. На другому місці студенти із зовнішньою позитивною мотивацією – 21,33%. Даний тип мотивації "гірше" внутрішнього типу мотивації тим, що при ньому студентів залучає не сама діяльність, а те, як вона буде оцінена навколишніми (позитивна оцінка, заохочення, похвала та ін.). І на третім місці - студенти із зовнішньою негативною мотивацією – 8,67%. Навчання студентів з таким типом мотивації характеризується наступними ознаками: навчання заради навчання, без задоволення від діяльності або без інтересу до предмету; навчання через острах невдач; навчання по примусі або під тиском та ін. [9].

Зробимо висновок: у результаті проведеного нами дослідження була виявлена перевага внутрішньої мотивації студентів над зовнішньою мотивацією (ВМ = 70%; ЗПМ+ЗНМ=30%), а також перевага зовнішньої позитивної мотивації (21,33%) над зовнішньою негативною мотивацією (8,67%). Домінуючим мотиваційним комплексом навчання виступає комплекс ВМ>ЗПМ>ЗНМ.

У **подальшому,** під час проведення періодичного виміру мотивації, можна буде прослідкувати динаміку розвитку мотивації, як у окремого факультету, так у усього ВНЗ у цілому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Психологический словарь на azps.ru [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://azps.ru/handbook/g/goto657.html. – Заголовок з екрану.
2. Информационные технологии систем управления технологическими процессами / Учеб. для вузов ; М.М. Благовещенская, Л.А. Злобин. – М.: Высш. шк., 2005. – 768 с: ил
3. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб.пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
4. HR-Лаборатория "Гуманитарные технологии" (Human Technologies) Онлайн-тесты. Тест "Пользователь" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ht.ru/test/methodics/user2.php. – Заголовок з екрану.
5. Макоєд Н.О. Формування у майбутніх інженерів умінь перекладу фахових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04;- Захищена 07.12.2002.- О., 2002. – 245арк. - Бібліогр.: арк. 174-187
6. Бордовская Н.В. Педагогика / Учебник для вузов – СПб: Бордовская Н.В., Реан А.А. ; Издательство "Питер", 2000. –304 с.
7. Психологический словарь на azps.ru [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://azps.ru/tests/test2_opg.html. – Заголовок з екрану.
8. Гурін Р.С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : Дис. канд. пед. наук: 13.00.04; - Захищена 14.01.2005. - О., 2005. – 249 арк.
9. Учет мотивационных аспектов при проектировании средств информационных технологий обучения. / **К.Г.Кречетников.** // 2ая Всероссийская очно-заочная научно-практическая конференция "Информационные технологии в управлении и учебном процессе вуза - 2001". НИИ развития профессионального образования [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://koi.www.vvsu.ru/niirpo/conf/2001oct16/coll/64.asp. – Заголовок з екрану.

Лобода Ю.Г. Готовность будущих инженеров к использованию компьютерно-интегрированных технологий

В статье исследуется проблема готовности будущих инженеров к использованию компьютерно-интегрированных технологий, выделены компоненты, показатели и уровни готовности. Приводятся данные первичной диагностики мотивации профессиональной деятельности.

Loboda Y. Readiness of future engineers to use of computer-integrated technologies

In the article the probed problem of readiness of future engineers is to the use computer-integrated technologies, selected components, indexes and levels of readiness. The resulted is given primary diagnostics of motivation of professional activity.

УДК 370.32

Матковська М.В.
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної
освіти

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК ПРОЦЕС І РЕЗУЛЬТАТ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У ЯКОСТІ СУБ'ЄКТА КУЛЬТУРИ

В статті розглядається феномен освіти як процесу та результату становлення вчителя в якості суб'єкта культури на основі створення в його особистісному світі духовно-практичного досвіду поколінь.

Закон України "Про освіту", Державна національна програма " Освіта" (Україна XXI століття) окреслили основні напрямки і завдання підвищення якості всіх ланок і форм освіти. Вчитель - творець духовного світу дитини, довірена особа суспільства котрій воно довіряє найдорожче, найцінніше - дітей, свою надію і майбутнє. Одною з **актуальних проблем** сучасної педагогіки сьогодні варто назвати педагогічну освіту, адже саме вона створює фундаментальні умови розвитку майбутнього вчителя.

В наш час на рівні буденної свідомості поняття «культурна людина» стало майже синонімічним поняттю «освічена людина»: культурне зростання особистості асоціюється, перш за все, з отриманням освіти як процесом набуття різносторонніх і глибоких знань. Отримати освіту – означає запроектувати своє майбуття.

Мета статті полягає в тому, щоб обґрунтувати необхідність проектування продуктивної культурроорієнтованої педагогічної освіти в якій відбувається становлення вчителя, як суб'єкта культури.

У більшості наукових досліджень, соціально-економічних проектів, філософсько-педагогічних концепцій, незважаючи на наявну колосальну розбіжність у методологічних критеріях і засобах, беззаперечно визнається пріоритетність розвитку освіти як головного чинника цивілізаційного, технологічного розвитку, як основи благополуччя суспільства. У розвинених країнах освіта перетворилася на сектор індустрії, який поглинає значні фінансові ресурси бюджету і водночас приносить колосальні прибутки. «Освітній вимір життя стає провідним формуючим фактором життєтворчості індивіда» [2].

В межах власної філософської освіти С. Клепко визначає мету освіти особистості як здобуття «культурного капіталу» (термін введений Х.Шельским (H. Shelsky, 1975), який може бути використаний у будь-яких сферах суспільного життя. «Культурний капітал», швидше символічний, ніж матеріальний, включає в себе соціальні відношення, відношення панування і субординації в суспільстві, оскільки його володар здобуває позицію контролю і панування над іншими людьми, через те, що його знання перевищують знання інших людей [2]. Культурний капітал стає інтегральним компонентом освіти

все більш широких кіл, розділяючи суспільство на тих, хто здобув професійну освіту, і тих, хто її не здобув. Зазначена концепція з досить прагматичних позицій обґрунтовує соціальне значення освіти як культурного капіталу, владного ресурсу особистості в умовах багатовимірного хаосу в природі, суспільстві, в умовах складної взаємодії різних способів інформації.

Поняття освіти генетично пов'язане із поняттям культури. Запропоноване Цицероном тлумачення культури як удосконалення душі передбачало «культивування» людини з усіма її здібностями. «Культурне» позначало в людині те, що набувалось нею у процесі навчання і виховання, на противагу уродженому, успадкованому, біологічному. Людина тією мірою, в якій вона виступала плодом освітнього перетворення богоданого або природного матеріалу, потрапляла у сферу культури.

Вперше сутнісне поняття освіти було запропоноване Платоном у його «Державі». Сучасна філософська наука тлумачить освіту як соціально-епістеміологічний процес діяльності в суспільстві з метою трансформації особистості засобами розвитку (або зміни) її свідомості, психологічного і тілесного статусу.

З педагогічної точки зору освіта визначається як процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок. За означенням, прийнятим XX сесією ЮНЕСКО освіта - це процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, у якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання.

Наведені тлумачення, на наш погляд, є недостатніми з позиції осмислення широких зв'язків освіти з культурою. Неправомірно зводити освіту до простого процесу трансляції готового знання, оскільки тоді освіта виступає чимось зовнішнім по відношенню до людини як пасивної істоти.

У нашому розумінні освіти ми виходимо з посилки В.В. Давидова, що контекст проблеми освіти – це контекст історії культури, історії форм діяльності і спілкування людей, що містять також історично особливі форми трансляції культури від покоління [4,с.15]. Останнє дозволяє нам характеризувати освіту у широкому розумінні - як залучення особистості до культури, процес якого виявляє соціальну сутність людини, розвиває універсальні для всього людства духовні цінності і почуття. Освіта як соціокультурний феномен являє собою процес самостворення, розвитку і збагачення духовного потенціалу людини, її сутнісних сил.

Традиційні освітні системи мають своєю метою соціалізацію індивіда в інтересах суспільного устрою, в інтересах його непохитності; вони засновані на пріоритеті держави над інтересами особистості. Соціалізація розуміється як процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціокультурного досвіду, введення людини в систему соціального функціонування суспільства, в норми соціальної адекватності, в систему соціальних ролей, кодів соціальної комунікації з метою формування конкурентноздатної, мобільної особистості яка може зайняти певне місце на ринку праці і не протиставляє себе загальним інтересам суспільства. Основним моментом соціалізації є засвоєння людиною соціальних ролей. Освітні системи, орієнтовані перш за все на соціалізацію, побудовані відповідно до

«непродуктивної орієнтації» (Є. Фромм), оскільки забезпечують тільки самодостатність соціального виробництва.

Сама можливість становлення такої освітньої системи залежить від якісної зміни стилю педагогічного мислення, орієнтованого на гармонізацію міжособистих, міжнаціональних і соціоприродних відносин. Вона полягає у здійсненні переходу до якісно нового типу вчителя – не виконавця, а творця, у здійсненні переходу від педагогіки соціалізації до педагогіки інкультурації.

В такому контексті соціальні функції педагогічної освіти вирішують завдання соціалізації та інкультурації вчителя через трансляцію йому накопиченого людством загального і професійного соціального досвіду, введення у норми і правила соціально-культурної адекватності суспільству, а також навчання знанням, умінням і навичкам професійної діяльності у межах певної соціально-функціональної ролі.

У визначенні цілей освіти можливо виділити два підходи: прагматичний, коли освіта розглядається насамперед як сфера постачання певних якостей особистості для ефективного її входження в суспільний простір, і класичний ідеал освіти, тобто нескінчене відкриття і розширення горизонтів пізнання і самопізнання у комунікативному процесі. Традиційна педагогіка зорієнтована переважно на перший.

Останній пов’язує цілі освіти із цілями культурного життя конкретного суспільства, тотожність його системи освіти із структурою його соціальності. В основу поняття освіти покладається ознака цілей, що їх переслідує освіта - залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моралі, права, господарства, відповідно існують і види мистецтва, моралі, права, господарства, відповідно існують і види освіти – наукова, мистецька, моральна, правова, господарча тощо.

Проте засвоєння найповнішого досвіду культури не можливе, якими би універсальними здібностями не володіла людина. Мета освітньої діяльності повинна мати прагматичні контури її реалізації: сприяти формуванню і виробленню певної готовності до опанування досвідом культури, розгортанню і налагодженню механізмів орієнтації, продукування цінностей у тій чи інший сфері діяльності.

О.В. Бондаревська вважає за можливе у якості глобальної мети освіти з прогностично-педагогічних позицій розглядати людину культури. Стосовно педагогічної освіти це означає такий тип вчителя, ядром якого є суб’єктивні властивості, що характеризують міру його свободи, гуманності, духовності, життєтворчості. Виходячи з цих міркувань, вчитель як суб’єкт культури:

- здатний до культурної ідентифікації з усвідомленням свої приналежності певній культурі, який інтерпретував її цінності та здійснює культуровідповідальну професійну діяльність;
- здатний розуміти цінність і неповторність кожної людини, орієнтований на гуманізм і толерантність, тяжіє до консенсусу і добросусідству, здатний прийняти різні особистісні позиції, релігійні погляди, національні традиції, ментальні картини світу в процесі педагогічної взаємодії;

- здатний до розвинення духовних потреб пізнання і самопізнання, рефлексії, автономії внутрішнього світу, активних пошуків смислу життя і сенсів професійної діяльності;
- здатний до самовизначення у світі культури з високим рівнем самосвідомості, почуттям самоповаги і самодисципліни, критичністю суджень, умінням приймати рішення і нести відповідальність за них, здійснювати вільний вибір характеру власної професійної діяльності.
- здатний до життєтворчості та професійного пошуку, з розвиненим почуттям нового, з гармонійною рівновагою аналітичного і інтуїтивного мислення;
- адаптивний з пластичною внутрішньою структурою, практично підготовлений до життя у певному культурному просторі, у складних колізіях глобальної цивілізації.

Прогностична характеристика вчителя як суб'єкта культури дозволяє конкретизувати головну мету педагогічної освіти: становлення вчителя у якості суб'єкта культури, формування його готовності до саморозвитку, що забезпечує інтеграцію у національну і світову культуру, перетворення в процесі освітньої діяльності соціокультурного досвіду людства у форму суб'єктивності.

Зазначена мета може бути реалізована через організацію змісту освіти, спрямованого на культуру як загальнолюдське і національне надбання. Останнє стало найважливішою тенденцією усієї сучасної системи освіти, однією з найсуттєвіших сторін її нової парадигми. Оскільки джерелом освіти є культура, то змістом освіти має бути культура [3]. Приймаючи цю точку зору, наголосимо, що останнє забезпечує рух до гуманізації освіти. По-перше, культура, стрижнем якої є людина в її відношенні до світу, в якості змісту освіти провокує людиноцентричний підхід до останньої; по-друге, суб'єктивність культури спрямовує освіту не тільки на прилучення до культурного спадку, але й до формування вчителя як суб'єкта культури.

Культура має ціннісний смисл, тому у якості змісту освіти вона сприятиме розвиненню рефлексії, оцінюванню оточення, себе з позицій суб'єкта культури.

Культура історична, тому так важливо залучати до самого процесу виникнення знання, різним способам його вираження і проблематизації. Пізнання ефективне тоді, коли зміст, що пізнається, представлений у його культурній конкретності, тобто реконструкції історичного процесу. У такому аспекті предмет пізнання виступає дослідницьким завданням. Тим самим забезпечується історичність освіти як такої, що спирається на генезис знання в культурі.

Визнання людської культури змістом освіти створює основу для перегляду і модернізації освітніх складових відповідно до структури самої культури. Виявлення наявних зв'язків у цілісній системі культури перетворить навчальний план на модель (схему) взаємозв'язку різних сторін цілісного змісту освіти, а будову освітнього простору – на модель соціокультурного простору, в межах якого здійснюватиметься ставлення особистості.

Цілісний погляд а зміст освіти як педагогічну інтерпретацію людської культури також знімає недоліки вузькоспеціальної підготовки вчителя, який сьогодні не уявляє в цілому зміст освіти.

Осмислення навчальної дисципліни в аспекті окремої сфери культури уможливлює розуміння її специфіки і, тим самим, місця і ролі цієї дисципліни в цілісному житті суспільства та людини.

Розуміння вчителя як посередника між дитиною і культурою, здатного ввести її у світ культурних цінностей і надати підтримки у індивідуальному визначенні цих цінностей, також вимагає визнання культури змістом педагогічної освіти.

Вчитель є гуманітарієм за предметом своєї діяльності, типом мислення і спрямуванням професійних інтересів. Це професіонал, чиї здібності розгортаються у сфері міжсуб'єктних взаємодій, у відношеннях «людина – людина». Тому загальнокультурний компонент освіти майбутнього вчителя, незалежно від спеціалізації і рівня, є базовим у педагогічній вищій школі. Вчителю людинознавчі знання функціонально необхідні і тому складають основу його формування як професіонала, здатного самостійно і відповідально діяти в складних і незвичайних умовах полікультурного суспільства, в момент докорінної зміни цінностей.

Педагогічна освіта покликана створювати умови для становлення вчителя, орієнтованого в системі сучасного знання про світ і людину в ньому, готового до розуміння особистісної унікальності дитини і співробітництва з нею.

Розуміння освіти як культурного процесу, рушійними силами якого є пошук особистісних смислів, діалог і співробітництво його учасників у досягненні цілей культурного саморозвитку, уможливлює виділення таких компонентів освіти:

- когнітивного, орієнтованого на забезпечення науковими знаннями про природу, культуру, суспільство, людину у їх системній взаємодії;
- аксіологічного, покликаного ввести у світ загальнолюдських цінностей і надати допомоги у виборі особисто значимої системи ціннісних орієнтацій і смислів;
- комунікативного, спрямованого на опанування провідними принципами здійснення соціальної взаємодії через оволодіння основними кодами спілкування в соціумі;
- діяльнісного, покликаного формувати соціально-функціональні ролі людини і способи її входження у соціальну практику, розвивати критерії оцінок і принципів відбору соціально прийнятих форм і способів здійснення діяльностей;
- суб'єктного, орієнтовано на самопізнання людини, розвиток рефлексивних здібностей, оволодіння способами саморегуляції особистісної і професійної активності.

Тим самим запропонований підхід до освіти суттєво відрізняється від традиційного, системоутворюючим компонентом якого визнається когнітивний. Всі інші компоненти так чи інакше породжені суб'єктним, підкорені йому і виступають його модифікаціями.

Майже революційна зміна у 1990-ті роки ситуації на ринку праці, яка вимагала розширення простору знань, обсягу інформації, її багатопрофільності зробила очевидним той факт, що засвоїти усе необхідне для адаптації у нових соціально-культурних умовах неможливо. Актуальними стали готовність до самостійної діяльності із збирання, обробки, аналізу, організації нової інформації, уміння приймати рішення у нестандартних ситуаціях, доводити їх до виконання, критичне мислення, творчий потенціал.

Як показують дослідження, сучасні підприємці вимагають від своїх працівників специфічних особистісних якостей, певних емоційних та мотиваційних характеристик. На ринку праці менш значущими стали загальні знання і технологічні навички. У змаганні виграють працівники з домінантою критичного мислення, здатні добувати нові знання, а не ті, хто вже володіє певним обсягом самого знання, визначеною інформованістю. Останнє диктує необхідність концептуального переозброєння педагогічної науки, переходу до суб'єкт - суб'єктної парадигми освіти, основними принципами якої є принципи співробітництва, співуправління і самоуправління, прагнення до самореалізації і самовираження в навчальному процесі, цілеспрямований і послідовний розвиток творчого стилю діяльності.

Суб'єктний компонент педагогічної освіти може бути визначений через розгляд майбутнього вчителя як суб'єкта освітньої діяльності. Останнє дозволяє виявити внутрішні джерела і мотиви освітньої активності майбутнього вчителя і його виходу на рівень свідомої освітньої діяльності.

Суб'єкт освіти є носієм особливого культурного світу, в якому діють свої закони, цінності і субординації, власні смисли. У нашому визначенні суб'єкта освіти ми виходили з позиції А.Хеллера (A.Heller, 1993), який визначає суб'єкт як лице, що перебуває тут, у цьому світі і бачить цей світ так, як він його бачить. Суб'єкт підпорядкований багатьом речам (моральному закону, соціальним нормам тощо), але ніколи не тотожний своєму буттю, котре його підкоряє, оскільки він ніколи не вичерпується власною владою над людьми та обставинами. Суб'єкт виступає як унікальне, особливе лице, що має особистісну автономію, власну долю, яка обирається ним самостійно у його діяльності. Прийняття такої концептуальної позиції передбачає відношення до суб'єкта освітньої діяльності як до цілісної біо-психо-духовної істоти, особистості, що знаходиться в процесі становлення.

У такому контексті педагогічна освіта перетворюється на суб'єктно значиме осягнення світу, сповнене для майбутнього вчителя особистісними смислами, цінностями, відношеннями, зафіксованими у його суб'єктному досвіді. Зміст цього досвіду процесуально розкривається, збагачується і перетворюється в ході освітньої діяльності. В результаті, майбутній вчитель переходить на якісно новий рівень з домінантою критичної та суб'єктної позиції по відношенню до соціального і професійного середовища.

Проведений аналіз феномену освіти дозволяє представити розуміння освіти як процес і результат становлення суб'єкта культури в природо-соціокультурному середовищі, що функціонує в якості універсального способу самозбереження і розвитку культури на основі відтворення духовно-практичного досвіду поколінь в особистісному світі людини.

Отже, є підстави зробити **висновок,** що вищезазначене вимагає проектування продуктивної, гуманістичної, культуроорієнтованої педагогічної освіти, в якій відбувається становлення вчителя як суб'єкта культури, здатного до відтворення культурного досвіду людства, вкорінення його у особистісному світі учнів.

Безперечно, проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. **Подальшого дослідження** вимагають питання становлення вчителя в якості суб'єкта культури в психологічному, соціальному аспектах, виявлення специфічних характеристик досліджуваного феномену.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная цель// Педагогика. – 1999. - № 3. – С. 36-43.
2. Клепко С.Ф. Концепція інтегративної освіти або чим сучасна філософія може допомогти педагогіці// Педагогічна практика та філософія освіти. – Полтава, ПОІППО, 1997.- С. 66-68.
3. Красновский Э.А. Сферы культуры как источник содержания образования// Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. - № 5. – С. 13-17.
4. Философско-психологические проблемы развития образования/Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1981.

Матковская М.В. Педагогическое образование как процесс и результат становления учителя в качестве субъекта культуры

В статье рассматривается феномен образования как процесса и результата становлення учителя в качестве субъекта культуры на основе воссоздания духовно-практического опыта поколений в его личностном мире.

Matkovska M. The phenomenon of education as process and outcome of becoming of the teacher as the subject of culture

In the article the phenomenon of education as process and outcome of becoming of the teacher as the subject of culture on the basis of reconstruction of spiritual-practical experience of generations in his personal world is considered.

УДК 37.013.8

Нагорнюк Л.Є.
Тернопільський національний
педагогічний університету
імені Володимира Гнатюка

СТВОРЕННЯ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЖУРНАЛІСТА ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ПРЕДМЕТІВ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ЖУРНАЛІСТИКИ

У статті обґрунтовується необхідність створення моделі професійної діяльності журналіста як умови професійної спрямованості загальноосвітніх

предметів на факультетах журналістики та пропонується авторське бачення такої моделі.

Актуальність проблеми. Під впливом економічних, політичних, інформаційних і культурних факторів професійна діяльність спеціаліста в галузі журналістики нині наповнюється новим змістом. Безумовно, це зумовлює потребу в докорінному реформуванні системи фахової журналістської освіти відповідно до сучасних вимог, породжує необхідність у проведенні постійних теоретичних і практичних досліджень у галузі підготовки майбутніх журналістів. Перспективним у цьому напрямку є дослідження та апробація методики реалізації професійних можливостей загальноосвітнього предмета на факультетах журналістики.

Однак втілити у життя професійну спрямованість на заняттях з іноземної мови, української мови чи психології неможливо без знань педагогів про особливості, функції, види тощо майбутньої журналістської діяльності студентів, тобто без чіткого уявлення моделі професійної праці журналіста.

Необхідність створення моделі професійної діяльності журналіста для оптимальної реалізації професійних можливостей загальноосвітніх предметів диктується ще й такими обставинами: по-перше, ця модель дає уявлення про цілісний зміст професійної журналістської діяльності, її внутрішню структуру та взаємозв'язок елементів; по-друге, розробка цієї моделі дозволить об'єднати інформацію про окремі сторони професійної діяльності журналіста; по-третє, ця модель може слугувати орієнтиром для професійної підготовки фахівця цієї галузі; по-четверте, вона може використовуватись як еталон для порівняння з реальністю, є зразком для наслідування.

Метою статті є створення моделі професійної діяльності журналіста, яка була би доступною, цілісною та прозорою для широкого кола педагогів, що допоможе викладачам на факультетах журналістики оптимально реалізовувати професійні можливості предмета, що викладається.

Існує декілька підходів до цієї проблеми. В основі одного з них лежить модель діяльності фахівця, яка проектується на процес професійної підготовки (Е. Смірнова). Модель діяльності фахівця стає відображенням і аналогом його діяльності, представленої через характеристики умов функціонування та існування сукупності відповідних спеціалістів. Згідно з іншим підходом (Н. Тализіна, Г. Печенюк, Л. Хихловський), модель діяльності фахівця повинна визначати систему завдань, які постають перед ним після закінчення навчання. У нашому дослідженні в основу розробки моделі професійної діяльності журналіста поставлена концепція, відповідно до якої успішність діяльності визначається можливостями пристосовування до професійного середовища. За такого підходу модель діяльності цього фахівця включає і особливості професійної діяльності, й умови, і функції тощо.

Отже, модель професійної діяльності журналіста бачиться нами як сукупність таких структурних складових:

1. особливості (специфіка) журналістської діяльності;
2. функції (ролі) професійної діяльності журналіста;
3. сфери діяльності журналіста;

4. домінуючі види професійної діяльності журналіста;
5. умови професійної діяльності журналіста.

1. Особливості (специфіка) журналістської діяльності

Найкраще, на нашу думку, можна побачити специфіку журналістської професії, порівнявши її з іншими професіями, причому за декількома ознаками. Л. Світич зобразила матрицю, порівнявши професію журналіста з письменником, педагогом, філософом, вченим, художником, суддею і священиком за такими ознаками: функціями, характером діяльності, типом аудиторії та особливостями контакту з нею, способами і методами діяльності й ін. [7,с.121–123]. Аналіз цієї таблиці показує, що основна специфіка журналіста – це універсальність, широта, багатофункціональність, здатність виконувати будь-які функції, що диктуються часом й необхідністю, а також ситуативна інформативність.

Актуальним для нашої теми є результати соціологічного дослідження, проведеного у 70-х роках минулого століття російськими вченими, котрі вивчали майже 1000 професій-посад. Останні були об'єднані у групи. Із 75 наведених у таблиці професій журналісти перебувають серед тих, у кого найвищий бал – 5 – за ступенем різноманітності функцій, найвищий бал – 3 – за ступенем самоорганізації, 4-е місце – за середньою соціально-економічною оцінкою праці. Журналістська професія займає одне з перших місць за ступенем складності праці (вище тільки педагог, лікар та інженер-конструктор) [7,с. 123].

Ще однією особливістю, яку визначають журналісти-теоретики є універсальний характер журналістської діяльності (В. Горохов, Т. Засоріна, В. Кравцов, В. Мойсеєв, Л. Світич, Н. Федосова). Адже представнику цієї професії сьогодні доводиться писати про трагічну дорожньо – транспортну пригоду, завтра – про відкриття виставки-ярмарки, а післязавтра – про наукову конференцію. Хоча нині все частіше журналісти надають перевагу "вузькості тематики, яка переплітається з істинною глибиною" перед "тематичною широтою при вираженому дилетантності журналіста" [4,с.114]. Тут мова йде про спеціалізацію в журналістиці. В. Кравцов зазначає, що універсальність завжди пов'язана із спеціалізацією, яка є її зворотнім зв'язком [5,с.26]. Тому деякі науковці називають цю особливість журналістського фаху універсально-спеціалізованою. На думку В. Горохова, індивідуальність журналіста виявляється у професійній спеціалізації. Спеціалізація журналіста, зазначає автор, своєрідна: глибоке засвоєння предмета поєднується з інтересом до соціальних, моральних, психологічних проблем, в яких цей предмет так чи інакше включений. Журналістська спеціалізація дозволяє орієнтуватись у певному колі явищ й одночасно долає "флюсоподібну" обмеженість професійних знань. Універсальність і спеціалізація органічно зливаються у журналістиці і це дозволяє не тільки оперативно відгукуватися на злободенність дня, впливати на аудиторію, а й долати "стертість" думок, яка виникає від частого вирішення однотипних завдань, уникати "амортизації" почуттів, добиватися свіжості й гостроти погляду на світ [3,с.16].

У деяких працях згадується про виробничо-творчий характер журналістської діяльності [2; 3]. Ця особливість полягає в тому, що, на відміну

від письменника, художника чи композитора, котрі часто не обмежені в часі при написанні своїх творів, журналіст повинен написати текст у певному обсязі і в обумовлений, найчастіше дуже короткий термін. Його діяльність повністю підпорядкована виробничому ритму випуску номера газети, журналу, теле- чи радіопередачі [2,с. 99].

О. Грабельников зазначає, що праця журналіста має насамперед комплексний характер, тобто поєднує в собі кілька видів діяльності: літературну, яка вміщає власне творчість журналіста (створення інформаційно-публіцистичних текстів), редакторську (правка і доробка авторських текстів) та організаторську, що становить масову роботу з аудиторією, авторським активом [2,с. 65].

Науковці вказують також на таку специфіку журналістської діяльності, як оперативний і безперервний характер (О. Бочковський, А. Грабельников, Т. Засоріна, Н. Федосова, Е. Шейн). Е. Шейн, зокрема, вважає, що фактор часу суттєво впливає на результати праці газетяра, радіо- чи тележурналіста. Готуючи матеріал, журналіст повинен всебічно аналізувати факти, події, суспільні явища, глибоко їх осмислити, надати їм оригінальну літературну форму і водночас якомога швидше, тобто оперативніше, донести цей матеріал до читача. Безперервність журналістської праці, з одного боку, має позитивний характер, бо сприяє підвищенню професійної майстерності, вимагає від журналіста завжди бути в належній формі. З іншого боку, постійна черговість редакційних завдань, необхідність паралельно поповнювати свій запас знань з різноманітних проблем позитивно не впливають на ефективність праці журналіста [8,с.33–34].

Наступною особливістю журналістської діяльності є її індивідуально-колективний характер. З одного боку, вказує Т. Засоріна, журналіст, наприклад, газетяр, сам відправляється на пошуки теми, інформації, пише текст. Тут він працює індивідуально. З іншого – дуже часто тему чи конкретний адрес, завдання кореспондент отримує від завідуючого відділом або шеф-редактора. Коли матеріал написаний, він проходить через багато рук, поки попадає на шпальти видання. Кожен матеріал у часописі тісно взаємопов’язаний з іншими матеріалами, адже газета чи журнал становлять дещо цілісне. Таким чином, діяльність журналіста має і колективний характер [4,с.112–113].

Як бачимо, журналістська діяльність є універсальною, виробничо-творчою, індивідуально-колективною, оперативною, безперервною, комплексною, поліфункціональною.

2. Функції (ролі) професійної діяльності журналіста

Поняття функції (від лат. funktio – виконання) розуміється у науці двобічно: або як виконання, дія, або як обов’язок, призначення [7, 140]. Ми будемо розуміти функцію як призначення, як обов’язок і певну ідеальну модель, сходження до сутності, змісту професійної діяльності, як орієнтир для цільових установок у журналізмі.

Функції журналістики – це сукупність її обов’язків перед суспільством і характер їх виконання, це та роль, що відіграє журналістика як соціальний інститут щодо соціуму як цілого [6, 40].

Основна соціальна функція журналістської діяльності полягає у задоволенні за допомогою ЗМІ потреб населення в оперативній, актуальній інформації, необхідній для оптимального функціонування суспільства. Так здійснюється *інформаційна* функція журналістської діяльності. Журналіст задовольняє потреби та інтереси особистості, груп і суспільства за допомогою інформації, тобто ознайомлює з найрізноманітнішою поточною інформацією про суспільно-політичне життя, що розширює кругозір, збагачує його культурологічними знаннями, розкриває актуальність і значення тієї чи іншої події.

Формування за допомогою інформації громадської думки й суспільної свідомості є також щонайважливішим завданням журналістської діяльності. Сучасна суспільна свідомість у світі відзначається особливо високим рівнем впливу громадської думки на всі сфери життєдіяльності суспільства, починаючи від глобальних політичних рішень і закінчуючи дрібними побутовими проблемами.

Громадська думка є станом масової свідомості, що містить у собі відношення (приховані чи відкриті) людей до явищ, подій, процесів, героїв та персонажів певного часу, тобто до всього того, що становить поточну історію. А як відомо, історію сучасності створює журналістика. Характер ідей, що в сукупності складають громадську думку, безпосередньо залежить від переконань людей та особливостей їхньої історичної свідомості. Громадська думка — це система зрозумілих і оцінених конкретних ситуацій поточного життя суспільства і виникаючих у зв’язку з ними уявлень про те, що, в ім'я чого і як може бути законсервоване або змінене в поточному житті.

Журналістика в сучасному світі — головний, хоч і не єдиний, спосіб формування та існування громадської думки. Народження уявлень про необхідні зміни та процес запровадження цих змін неможливі сьогодні без участі ЗМІ.

Журналістика здійснює також *ідеологічну* (соціально-зорієнтовану) функцію, пов'язану із прагненням “вчинити глибокий вплив на світоглядні основи і ціннісні орієнтації аудиторії, на самосвідомість людей, їхні ідеали і стремління, включаючи мотивацію поведінкових актів” [6]. Виконання журналістикою ідеологічної функції належить до її прямих обов’язків, це об’єктивна, іманентна властивість журналістики [6, 41].

*Організаційна ф*ункція журналістської діяльності виявляється в тому, що суспільство самоорганізовується завдяки журналістиці. Через журналістику воно здійснює управління державними, господарськими та громадськими установами й організаціями, домагається розробки і прийняття необхідних рішень, здійснює роз’яснення прийнятих державних рішень і постанов. Журналістика згруповує людей за інтересами: політичними, економічними, фаховими, художніми й ін. Структура ЗМІ відображає політичну, фахову, економічну тощо структуру суспільства. Останнє створює журналістику як свій важливий інформаційний орган, що сприяє глибшому самопізнанню, самовдосконаленню й самоосмисленню суспільства, а журналістика, відповідно, служить знаряддям його структурної організації [6,с.42].

Культурно-освітня функція, яка, на думку Є. Прохорова полягає в тому, "щоб, будучи одним із інститутів культури суспільства, брати участь в пропаганді і поширенні у житті високих культурних цінностей, виховувати людей на зразках всесвітньої культури, сприяючи цим усебічному розвиткові людини" [1]. І. Михайлин зазначає, що ця функція реалізовується журналістською діяльністю в трьох аспектах: по-перше, журналістика виконує функцію поширення культури; по-друге, журналістика подає широку хроніку мистецького життя, інформує про події в світовій культурі, вводить свої національні явища в контекст міжнародних художніх процесів; по-третє, журналістика є руслом, в якому рухається мистецька критика [6, с.42–43].

Серед соціальних функцій журналістики є і **розважальна** (вона ж — функція психічної регуляції, емоційного контакту, гедоністична, рекреативна, релаксаційна), яка у порівнянні з попереднім тривалим пропагандистським періодом посідає нині чільне місце. Вона виявляється у публікації на сторінках преси кросвордів, анекдотів, гумору, у створенні на радіо і телебаченні розважальних програм. Розважальна частина в сучасних ЗМІ дає приємне й корисне проведення часу, забезпечує відновлення фізичних сил, психічне розвантаження читача [6, 43].

Отже, основні функції (ролі), які виконує журналістська діяльність у суспільстві, зводяться до інформаційної, формування громадської думки і суспільної свідомості, ідеологічної, організаційної, культурно-освітньої та розважальної.

3. Сфери діяльності журналіста

Те, що журналістська діяльність є поліфункціональною, зумовлює багатоманітність сфер (об'єктів) цієї діяльності. Л. Світич [7] згруповує ці сфери за чотирма ознаками:

1. ***За тематикою***. На думку автора, вони охоплюють все багатоманіття сфер дійсності: сферу матеріального виробництва (промисловість, будівництво, сільське господарство, лісниче господарство, транспорт, зв'язок); невиробничу сферу в галузі розподілу й обміну (торгівля, заготівля, матеріально-технічне оснащення, банківська справа, кредит і страхування), споживчих послуг (житлово-комунальне господарство, побутове обслуговування, громадське харчування), охорони здоров'я населення (медицина, соціальне забезпечення, фізкультура і спорт), духовного виробництва (просвітництво, наука, культура, мистецтво), зміцнення та охорони громадського порядку (державне управління, громадські органи, органи захисту і охорони громадського порядку) тощо.

2. *За географією*. Для журналістської професійної діяльності загалом немає кордонів у географічному розумінні слова, адже журналісти пишуть про всі куточки нашої держави і інших країн. Однак, найчастіше для окремих груп журналістів, працівників однієї редакції, географія матеріалу обмежена тим регіоном, що обслуговує це видання чи студія.

3. *За типом об'єкта*. Журналіст пише практично про будь-які державні і приватні, політичні, виробничі, соціальні, духовні, комерційні структури та установи, про колективи будь-якого рівня, але його об'єктом може бути й окрема особистість, одна людина. При цьому немає обмежень у виборі героїв

для публікацій ні за національністю, ні за статтю, ні за іншими соціально-демографічними ознаками.

4. *За характером об'єкта*. Журналістська професія припускає дослідження та опис не лише позитивних тенденцій, передового досвіду, а й зображення негативних явищ, аналіз складних, гострих соціальних проблем, виявлення тенденцій, які зароджуються, і встановлення шляхів Ія вирішення. Об'єктом опису може бути минуле, теперішнє і прогнози на майбутнє.

Єдине обмеження на предметно-об'єктну сферу відображення накладають конституція, закони про інформацію та ЗМІ, пов'язані з об'єктами, які не підлягають висвітленню у зв'язку з державною таємницею і мораллю [7, 142–143].

4. *Домінуючі види професійної діяльності журналіста*

До домінуючих видів журналістської діяльності належать:

- літературно-творча і пізнавальна діяльність (створення власних матеріалів для ЗМІ);
- редакторська (редагування текстів різних типів);
- планування та організація, участь в виробничо-технологічному процесі випуску газети, журналу, теле-радіопередачі, електронних ЗМІ, рекламних матеріалів і т. д.);
- робота з ретраслюючою інформацією (офіційною, агентською, довідковою, художньою, матеріалами інших ЗМІ і тощо);
- взаємодія з громадськими і державними структурами, аудиторією і громадською думкою (паблік рілейшенз).
- участь в рекламній і комерційній діяльності редакцій та ін. [7, 145].

5. *Умови професійної діяльності журналіста*

До основних характеристик умов праці і режиму праці журналіста відносять: ненормований робочий день, підвищену оперативність та інтенсивність праці, нерівномірність трудового ритму, складність роботи з джерелами інформації, високий рівень психологічної напруги, стресовість, відрядження і роботу в екстремальних умовах, ситуаціях підвищеного ризику, небезпеки для життя і здоров'я, конфлікти і труднощі у взаємовідносинах з владою, політичними і комерційними структурами, з власниками, керівниками редакцій, можливість судових процесів, підкупи і переслідування журналістів [7, 146].

Можна зробити висновок, що модель діяльності журналіста (схема 1) постає як цілісна система, що охоплює найважливіші структурні складові, незнання яких унеможливлює ефективне здійснення професійної спрямованості загальноосвітніх предметів.

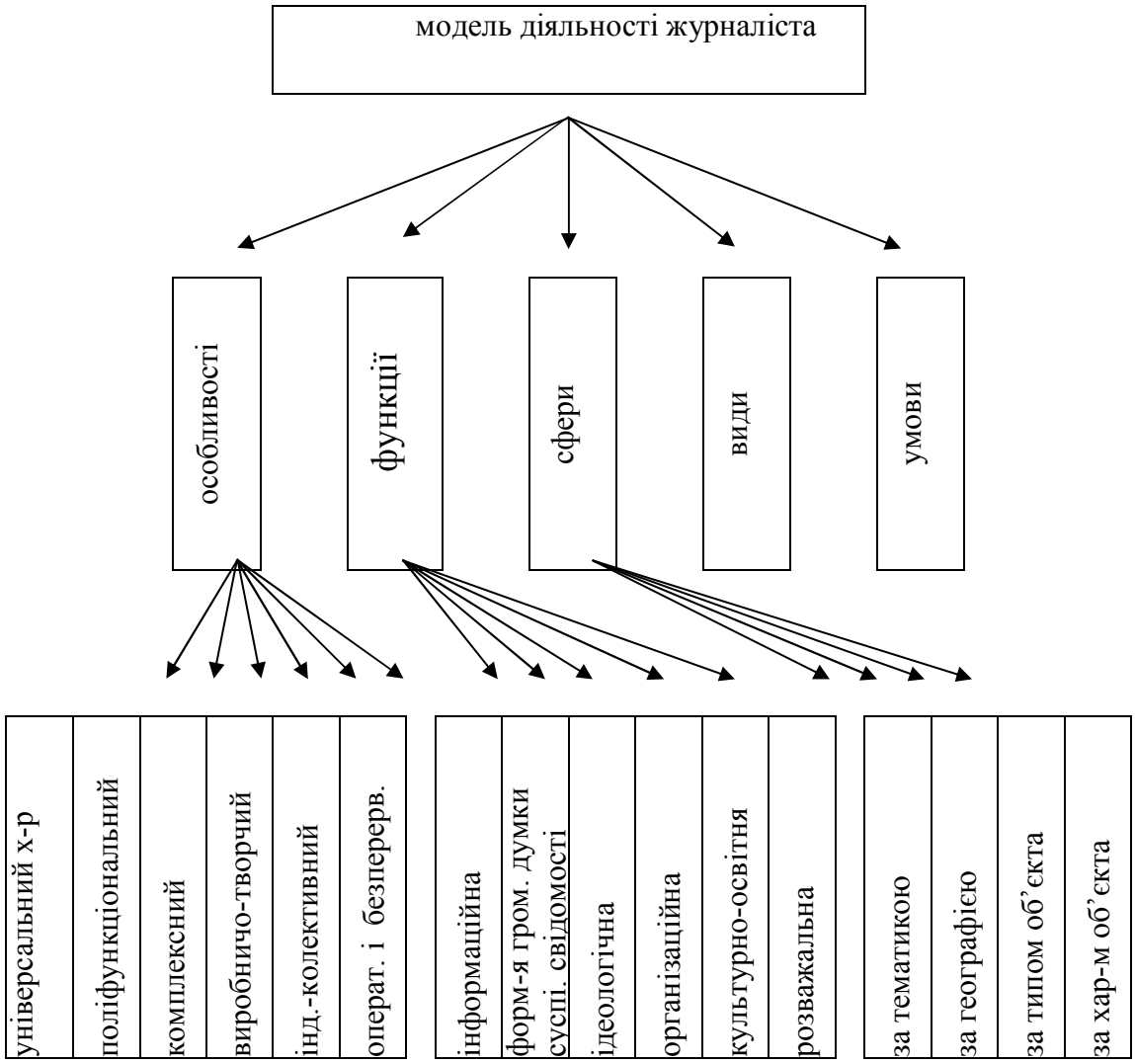


Схема 1. Модель діяльності журналіста

Однак **невирішеними завданнями** залишаються цілісна методика та педагогічні умови реалізації професійних можливостей загальноосвітнього предмета, що є перспективою подальших досліджень у цьому напрямку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бідзіля Ю. Масова комунікація і проблема насильства над свідомістю // Нові шляхи комунікації (електронний журнал). № 5 [www. new-ways.iatp.org.ua/new5/index5.htm]
2. Грабельников А. А. Работа журналиста в прессе: Учебн. пособие. – М.: РИП-Холдинг, 2005. – 274 с.
3. Горохов В. М. Основы журналистского мастерства. – М., 1989.
4. Засорина Т., Федосова Н. Профессия – журналист. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 320 с.
5. Кравцов В. В. Особенности деятельности журналиста в условиях избирательных кампаний: Дис. … канд. филол. наук: 10.01.10. – М., 2005. – 209 с.
6. Михайлин І. Л. Основи журналістики: Навч. посібник. – Харків: Харків. держ. ун–т, 1998. – 131 с.
7. Свитич Л. Г. Феномен журнализма / Под ред. проф. Я. Н. Засурского – М.: Факультет журналистики МГУ, 2000. – 252 с.

8. Шейн Е. Ю. Деякі психофізіологічні особливості журналістської праці та можливості її раціоналізації // Преса і сучасність. – 1994. – № 3. – С. 31–37.

Нагорнюк Л.Е. Создание модели профессиональной деятельности журналиста как условие реализации профессиональной направленности общеобразовательных предметов на факультетах журналистики

В статье обосновывается необходимость создания модели профессиональной деятельности журналиста как условия профессиональной направленности общеобразовательных предметов на факультетах журналистики и предлагается авторское видение такой модели.

Nagornyuk L. Creation of model of professional activity of journalist as conditionof realization of professional rien tation of general objects on faculties of journalism*The necessity of the journalist's proffessional activity model creating as a condition of professional orientation of general education subjects on the journalistic faculties is contened; and the author's vision of the model is proposed.*

УДК 37.034.001.76:504

Нечипорук Л.І.
Рівненський державний
гуманітарний університет

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НООСФЕРНОЇ ОСВІТИ

В статті акцентується увага на технології формування моральної культури старшокласників засобами ноосферної освіти як інноваційної, вирізняються засоби, форми і методи її реалізації в освітньому просторі школи.

Актуальність проблеми полягає у необхідності переходу до нового еволюційного етапу людства та формуванні моральної культури підростаючого покоління. Він ґрунтується на розумінні людиною свого нерозривного зв’язку із природою, відповідальності за гармонійне і повноцінне існування людства, усвідомленні своєї причетності до єдиного еволюційного поступу людства до ноосфери – нового еволюційного стану біосфери, стану гармонії в системі людина-суспільство-природа, в якій розум і духовно-моральні пріоритети є вирішальним чинниками розвитку цивілізації (ноосфера (грецьк. *noos - разум і сфера*). Основоположні позиції такого розуміння обґрунтовуються у концептуальних положеннях ноосферного вчення В.І.Вернадського, Тейяра де Шардена, Е.Леруа і є підґрунтям ноосферної освіти [4]. Ноосферна освіта заявляє про себе як інноваційна освітньо-виховна система, в основі якої - ідея єдності і цілісності оточуючого світу (інновація - *innjvates – нове, нововведення*- зміни всередині системи, які здійснюються за рахунок її власних *(in –всередині)*

засобів), педагогічні інновації – результат процесу створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію і практику, оптимізуючи досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети [3, 10].

Ноосферна освіта спрямована на формування коеволюційного світорозуміння, який визначається Розумом, Волею і Вірою людини в гармонію між світом природи і світом людини. Вона будується на ідеї активної еволюції, тобто необхідності нового творчого етапу розвитку світу, що відповідає вимогам сучасного стану суспільства і гармонійно вписується у вже існуючу систему освіти.

Концептуальні основи її вперше були розкриті у філософських дослідженнях Буровського А.М., Урсула А.Д., Яншина А.Л. і ін. Низкою авторів (Маслова Н.В., Сікорська Г.П., Дудіна М.Н., Абрамова Н.Л., Полякова М.В., Іванов С.А і ін.) створюється інноваційна структура моделей шкіл ноосферної освіти Росії [7; 8].. Це – спільний проект вчених і педагогів-практиків, спрямований на формування людини ноосферної цивілізації. На необхідності створення ноосферних інноваційних освітніх технологій наголошують українські вчені: Андрущенко В.В., Курик М.М., Леутська Л.Д. та інші [1;6]. Ідеї ноосферної освіти втілюються у навчальних закладах Харківщини, окремі її аспекти реалізуються у школі-ліцеї №2 м. Рівне, рівненському колегіумі, Бугринському аграрному ліцеї Гощанського р-ну Рівненської обл..

Метою статті є вирізнення принципів, засобів, форм і методів, на яких ґрунтується технологія формування моральної культури старшокласників у ноосферній школі.

Моральна культура особистості в контексті ноосферної освіти ґрунтується на розумінні універсальних законів розвитку Всесвіту, ноосферних моральних цінностей (цінність Буття, інших, себе як частини природи), культурі життєтворчості на основі моральної потреби у самовдосконаленні та усвідомленні відповідальності за збереження життя на Землі.

Процес формування моральної культури старшокласника засобами ноосферної освіти ґрунтується на синтезі трьох взаємопов’язаних компонентів:

- природного (сприйняття себе як істоти мислячої, що узагальнює в собі складники Всесвіту, володіє синтезом знань і цілісним світобаченням;
- соціального (розвинене почуття власної відповідальності за рішення глобальних питань щодо кожного мешканця Землі, екологічне поводження (ґрунтується на основі принципу не руйнівності), толерантність (гуманістичний, ненасильницький) тип взаємин між людьми;
- духовного (орієнтація на вищий рівень досконалості як в соціокультурній, так і духовній сферах діяльності, прагнення до інтелектуальної, професійної, естетичної творчості.

Саме на цій снові ґрунтується модель сформованості моральної культури випускника ноосферного загальноосвітнього навчального закладу (рис. 1.). З неї випливає, що випускник школи - фізично здорова, морально і соціально зріла, емоційно і інтелектуально розвинута особистість, якій притаманні:

- усвідомлення себе як складової частинки ноосфери і своєї відповідальності за подальший еволюційний розвиток Природи і самого себе;

- розуміння необхідності гармонізації усіх взаємовідношень суспільства, природи і окремої людини;
- прагнення до морального пізнання себе у контексті оточуючого світу як складника природи і суспільства, спроможність до усвідомлення моральної основи своїх дій, вчинків;
- осмислене сприйняття єдності усього живого, спроможність до діалогу із оточуючим світом, до співпереживання, до розуміння інших,
- здатність до самостійної діяльності (уміння передбачати мету, способи діяльності, їх корекції, прогнозуванню результатів), відчуття себе суб'єктом світотворення;
- усвідомлення вибору стилю свого життя, своїх почуттів, потреби адекватно їх висловлювати;
- спроможність до самоосвіти й саморозвитку, аналітичне, практичне і творче мислення;
- спроможність до збереження і зміцнення власного здоров'я і збереження життя на планеті;

ВИПУСКНИК НООСФЕРНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ:
особистість, автономна у своїх моральних діях, що ґрунтуються на моральному виборі, усвідомлення моральної відповідальності за себе і за інших; особистість, яка прагне до розвитку свого внутрішнього морального життя, вдосконаленню своїх моральних знань і вмінь, використовуючи в якості критерію досягнень власну самооцінку; яка може і вміє самостійно проявляти ініціативу у моральній діяльності, відкрита різним культурам, яка знає і розуміє цінність кожної із них, знає закони співжиття ноосферної цивілізації і здатна активно впливати на цивілізаційні процеси, яка відчуває себе громадянином України, планети, Всесвіту.

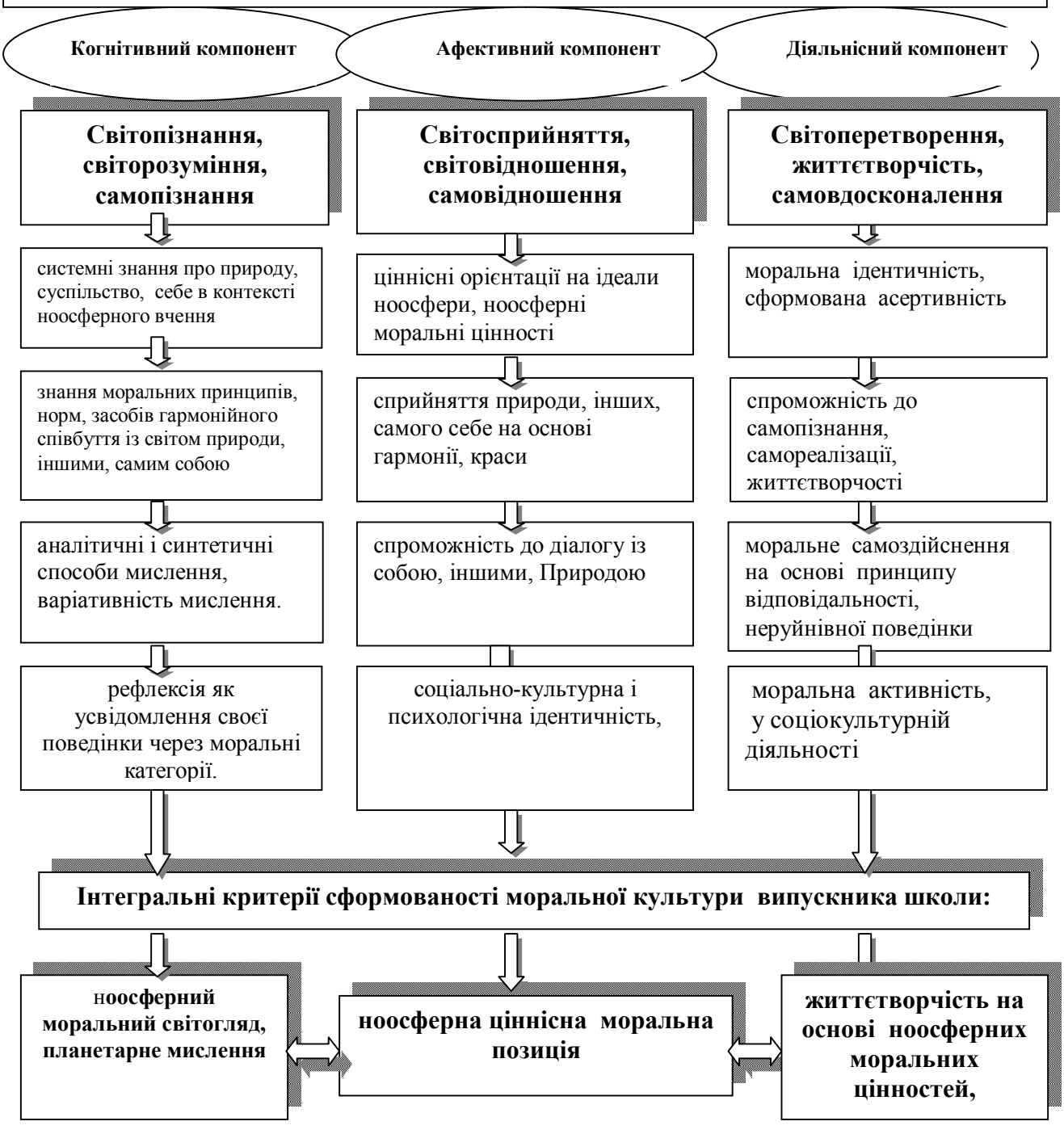


Рис. 1. Модель сформованості моральної культури випускника ноосферного загальноосвітнього закладу

Реалізація програмованих цілей передбачає:

- забезпечення сучасного навчального закладу синтезом ідей, пов'язаних із розвитком моральної культури особистості в контексті ноосферного розвитку;
- розробку технологій впровадження ноосферних ідей у контекст сучасної освітньо-виховної системи;
- систематизацію діагностичного матеріалу з метою вивчення рівнів розвитку моральної культури особистості в умовах ноосферної освіти;
- розробку інтегрованих курсів і програм, що входять до ноосферної проблематики;
- узагальнення хрестоматійного матеріалу з проблеми: фрагменти біографій відомих людей, моральних ситуацій, що ілюструють позитивний та негативний досвід ставлень та поводження в контексті людина – природа, людина – суспільство, людина – Космос, Я – Я тощо;
- внесення до навчального плану дисциплін ноосферного, етичного, валеологічного циклу, нормативних курсів, спецкурсів, факультативів, гуртків тощо:
- участь у міжнародних, регіональних, міських (місцевих) екологічних, соціокультурних акціях;
- навчання рефлексії власної поведінки і стосунків з іншими людьми, природою (тренінги) і т.п.;

Важливим аспектом у процесі формування моральної культури школярів є діяльність педагога ноосферного закладу. Він вирізняється такими характеристиками (табл. 1)

Таблиця 1

Характеристика діяльності педагога в умовах ноосферного закладу

Теоретична підготовка педагога	**Практична підготовка педагога**	**Організаційні умови**
–усвідомлення необхідності зміни цивілізаційної парадигми і зміни суспільної свідомості, значення освіти у нинішній час і прийняття нових освітніх цілей; - формування цілісного бачення світу і нових моральних цінностей по відношенню до всього живого на планеті; - вияснення змісту ноосферного	– розроблення власної стратегії першочергового засвоєння учнями знань про ноосферу як цілісну систему і про людину як її частину, вирізнення ноосферних моральних пріоритетів в освітній діяльності; – вирізнення із змісту освіти і виховання знання, які здатні бути орієнтовним підґрунтям неруйнівної поведінки у світі природи, суспільстві, відповідного принципу ноосферного розвитку, і інтегрування його в загальну систему моральної культури особистості; – вміння розробляти власні навчально-виховні матеріали	– розробка відповідної технології підготовки педагогів, яка повинна мати рефлексивно-пошуковий характер і опиратися на методи: - організацію вивчення літературних джерел – підготовка доповідей, рефератів, повідомлень, вивчення педагогічного досвіду ноосферних шкіл; - організація спільної пошуково-дослідницької діяльності – розробка учбово-виховних матеріалів тощо; - проектування власної діяльності і розробка спільних проектів із школярами. - побудова спілкування з учнями на гуманістичних принципах діалогічності, емпатійного

знання, виховання	на основі ноосферного підходу - володіння методикою творчого саморозвитку.	розуміння школяра. - спільний пошук цінностей, норм і законів життя, їх дослідження в конкретних видах діяльності, у спілкуванні.

У змісті освітньо-виховної роботи вирізняються змістові блоки: когнітивний блок - блок знань про ноосферу, природу моральні закони, принципи, категорії, поняття, знання про культури народів світу, культуру ноосфери, знання про себе, якості і ознаки особистості високої моральної культури, культуру мислення, яка реалізується у різних формах пізнавальної діяльності. У базових навчальних курсах введена обов'язкова ноосферна компонента – розгляд практично-суспільного та морального значення явища, що розглядається, його вплив (позитивний чи негативний) на людину, суспільство, Природу;

Блок емоційно-ціннісної культури особистості спрямований на формування ціннісної ноосферної моральної позиції, здатності до емпатії, рефлексії, толерантності, спрямованості на комунікативну взаємодію на основі діалогічного підходу, самосприйняття. Мета - досягнення інтереорізації моральних цінностей, переведення у особистісно значущі як основу становлення ноосферної ціннісної моральної позиції.

Блок культури моральної діяльності спрямований на організацію прояву рівня моральної культури у різних видах діяльності, формування моральної активності, спрямованості на моральну творчість, самопроектування у контексті життєтворчості, на досягнення найвищого рівня моральної культури - духовного.

Важливим аспектом процесу формування моральної культури школярів у ноосферній школі є диференціація засобів, що забезпечують реалізацію вирізнених цілей:

- діалог культур – основа формування розуміння діалогічного способу взаємодії із самим собою (внутрішній діалог), іншими, природою як умови збереження життя на Землі (зовнішній діалог). Це загальнолюдський закон об'єктивного характеру, який спрямовує людину на гармонійну взаємодію із інтересами інших людей, природи у рамках духовної і моральної цілісності.. Універсумний і ноосферний діалог як інноваційні методи активізують поведінку і мислення учнів, вирізняються підвищеною моральною мотивацією і спрямовані на розвиток життєтворчості. Сократівський діалог апробується як феномен ставлення до світу і є інваріантом універсумного діалогу;
- інформаційне середовище (Інтернет, ЗМІ, реклама тощо);
- інформаційно-педагогічний потенціал природи (введення природи у сферу моральної дії особистості);
- педагогічний моніторинг - система постійних систематичних спостережень за процесами і явищами морального становлення особистості школяра, освітнього простору школи, відслідковування змін у розвитку моральної культури особистості за певний проміжок часу, що слугує систематичному забезпеченню інформацією суб'єктів процесу виховання,

необхідних для оцінки існуючих і планування майбутніх виховних дій, прогнозування змін в моральній культурі старшокласника;

- шоу-дидактика – новий напрям у галузі організації процесу навчання, що вимагає використання методів театралізації, екранної культури, публічної рефлексивної інтроспективи, методів інтуїтивного евристичного пошуку. Театралізована педагогіка гармонізує дію, мотивацію до дії, пізнання дії, самопізнання, самокорекцію в умовах навчально-виховної взаємодії, комунікації, спілкування. За таких умов учень здатний пройти шлях від локального усвідомлення себе до глобальності і пізнання свого глобального призначення з паралельним надбанням здатності до життя в цьому бутті [2]. До неї належать уроки арт-творчості - мистецтвотворча діяльність – синтез декількох галузей наукового знання – мистецтва, педагогіки, психології, що забезпечує розробку теорії і практики педагогічно підтримуваного спрямованого процесу морально-естетичного розвитку школяра і формування основ його моральної культури через сукупність методик, побудованих на прилученні різних видів *мистецтва* (живопис, колаж, скульптура, фотографія тощо).
- різні види *гри* як універсалії культури, що акумулює історично здобутий соціальний досвід, в системі якого старшокласник оцінює, переживає внутрішній і зовнішній світ, цілісно осмислює різні явища, факти, процеси, апробує різні типи соціальної діяльності, систему ціннісних орієнтацій тощо. В процесі гри зростає можливість альтернативної поведінки його по відношенню до оточуючого світу. Ігровий процес при цьому створює безліч різних випадкових, непередбачених ситуацій, схем, планів, позицій, можливостей, збільшує рівень свободи, розширює функціональне поле соціальної системи [5]

Формування моральної культури ґрунтується також на таких психологічних механізмах: відображення, усвідомлення моральних понять, норм на основі ідентифікації, механізм породження (творення) через емпатію, рефлексію, інсайт, катарсис, процес інтеріоризації і екстеріоризації правил, норм, цінностей моральної культури як взаємоперехід від індивідуальних процесів розвитку (пізнання власної індивідуальності) до соціокультурного (відображення і породження цінностей культури) та повернення до внутрішнього процесу розвитку (О.С.Анісімов, Л.С.Виготський, Б.С.Братусь, П.Я.Гальперін, А.Н.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, та ін.).

Висновок. Технологія формування моральної культури старшокласників засобами ноосферної освіти сприяє гармонізації школяра зі світом Природи, суспільством та із самим собою на основі ноосферних цінностей, інтегрується в педагогічну систему сучасної школи і є інноваційним підходом на всіх рівнях її функціонування: методологічному, теоретичному, технологічному та організаційному.

Запропонований інноваційний підхід до формування моральної культури старшокласників **потребує подальшої апробації**.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Вища освіта в пост-болонському просторі: (спроба прогностичного аналізу) //AFES 2006/ Davos Forum Switzerlend/ july 4-10, 2006
2. Анисимов О.С. Акмеология и методология: проблемы психотехники и мыслетехники. М.,. Знание, 1998
3. Буркова Л.Б. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: теоретичний аспект. –К.:Наук. світ, 1999. –С.10.
4. Вернадский В.И. Размышления натуралиста: научная мысль как планетарное явление. Кн.2. –М., 1977. -256 с.
5. Ільясов Р.Р. Игра как предмет философского познания: онтологический и гносеологический аспекти. Автореферат диссертации на соиск. ученой ст.. докт.филос. наук -Уфа, 2006. -42 с.
6. Курик М.М. Ідеї ноосферної освіти в основі формування нової людини //Директор школи.-№1(193).-2002.- С.4-5.
7. Маслова Н.В. Ноосферное образование: Монографія. –М.: Инст-т холодинамики, 2002. -308 с.
8. Сикорская Г.П. Реализация ноосферной идеи в инновационном образовательном пространстве «Корпоративный университет ноосферного образования» http://www.urorao.ru/konf/tezis/4/6/sikorskaya.doc

Нечипорук Л.И. Инновационный подход к формированию моральной культуры школьников средствами ноосферного образования

В статье акцентируется внимание на технологии формирования нравственной культуры старшеклассников средствами ноосферного образования как иннованионной, расматриваються средства, формы и методы ее реализациии в образовательном пространстве школы.

Nechiporuk L. Innovative approach to forming of moral culture of schoolboys by facilities of noosfernoy of education

Ihe artcle dealsvith the technology of forminc moral culture of junion sckool – children by the means, forms and methods of its realization in educational sphere of sckool are pointed.

УДК 37.013

Олексюк Н.С.
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ І ЇХ СІМ'ЯМИ

У статті розкрито поняття «професійна готовність», визначено її структурні компоненти, проаналізовано основні психологічні і педагогічні

умови формування професійної готовності фахівця до соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями і їх сім'ями.

Актуальність дослідження. У період інтенсивної розбудови української правової держави одним із стратегічних загальнонаціональних пріоритетів державної політики є соціальний захист військовослужбовців та їх сімей. Важливість соціальної роботи з військовослужбовцями і їх сім'ями зумовлюється тим, що військовослужбовці є соціальною групою, яка здійснює істотний вплив на все суспільство в цілому, оскільки військова служба у Збройних Силах – це особливий, надзвичайно важливий вид діяльності, покликаний гарантувати громадянам України національну безпеку. Специфіка професії військовослужбовця є важливим соціальним мотиватором, що впливає на відносини в сім'ї [6; с.2].

Сім'я військовослужбовця, будучи включеною у динамічний процес розвитку, схильна до глибоких соціальних змін, характерних для сімейного устрою в цілому. Разом з тим, військовій сім'ї властиві особливі, специфічні риси життєдіяльності. Ці особливості функціонування сім'ї військовослужбовця випливають із специфіки його професії. Служба в армії припускає постійне службове зростання, підвищення соціального статусу, що в цивільному житті не завжди є обов'язковим елементом професійної зайнятості людей. Ієрархічність, субординація, які існують у військовому середовищі, вимагають від військовослужбовця і членів його сім'ї підпорядкування власних, сімейних потреб, життєвих планів інтересам військового співтовариства [2; с.295].

Слід зазначити, що реформування Збройних Сил вносить істотні корективи до функціонування сім'ї військовослужбовця. Наприклад, перехід до нових способів комплектування Збройних Сил сприяв залученню жінок на службу в армію на контрактній основі, що призвело до зниження кількості безробітних дружин військовослужбовців. Це, в свою чергу, позначилося на кількості дітей у військовій сім'ї, структурі сімейних відносин військовослужбовців. Відбувся перехід структури сімейної влади від традиційної до демократичної і, у зв'язку з цим, певною мірою змінилися ролі чоловіка і дружини.

Таким чином, різноманітність соціальних проблем зумовлює потребу створення для різних категорій військовослужбовців і їх сімей розгалуженої та різнопланової системи соціальної роботи, а, отже, і розробки нових підходів до професійної підготовки фахівців до роботи з даною категорією сімей [6; с.198].

Проблема підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями і їх сім'ями частково розглядається в працях В.Беспалько, С.Борисова, В.Бочарової, С.Григорьєвої, Л.Гуслякової, Н.Данакіної, І. Звєрєвої, А.Капської, А. Лященко, Л. Топчій, О.Холостової, Б.Шапіро і ін. Проте, на сьогоднішній день не дослідженими залишаються ряд актуальних її складових, а саме: діагностика та умови формування професійної готовності фахівця, складові системи професійної підготовки майбутнього

соціального педагога до діяльності з зазначеною категорією, професійні ризики у даній сфері та ін.

Метою нашої роботи стало дослідження та обґрунтування поняття «професійна готовність», визначення і характеристика психолого-педагогічних умов її формування у майбутніх соціальних педагогів. Таким чином, предметом нашого дослідження стали умови формування професійної готовності майбутнього соціального педагога до роботи з військовослужбовцями і їх сім'ями.

Як відомо, соціально-педагогічна діяльність – це професійна діяльність, метою якої є забезпечення або відновлення повноцінної взаємодії окремих людей і суспільства в цілому заради покращення якості життя. У зв'язку із цим, можна виділити три взаємопов'язані завдання соціально-педагогічної роботи:

– забезпечення, відновлення і підтримка функціонування окремих людей і груп;

– планування, розвиток і реалізація соціальної політики, соціальних служб, ресурсів і програм; розвиток знань і умінь, які мають відношення до соціально-педагогічної діяльності;

– утвердження цінностей соціально-педагогічної роботи: соціальної справедливості, гідності, самовизначення, захист прав та ін. Хорошими соціальними педагогами можуть стати люди з різними інтересами і якостями, характером і можливостями, однак, тим не менше, існує ряд основних якостей, необхідних для цієї професії.

Показником професійної сформованості особистості та її морально-психологічної зрілості, необхідних для високої професійної «віддачі» є, насамперед, професійна готовність. Професійна готовність – це інтергративна складна характеристика особистості, що визначається як системна сукупність професійних якостей, необхідних і достатніх для успішної самостійної професійної діяльності. Готовність до виконання професійних соціально-педагогічних функцій є не лише провідним мотивом змісту всіх намірів, але й слугує показником педагогічної культури, загальної соціальної організації людини, що суттєво впливає на її професійне самопочування, моральне обличчя, рівень педагогічної майстерності, її професійну компетентність і надійність. Вона визначається і як риса особистості, і як регулятор професійної поведінки, і як умова результативної діяльності, та спонукає громадсько-педагогічну активність випускника, прагнення виробити добросовісне ставлення до громадянського обов'язку, до обраного фаху [1; с.17].

Професійна готовність, як складне особистісне утворення, формується усіма компонентами внутрішнього світу особистості – емоційно-чуттєвою, вольовою, інтелектуальною сферами, навиками й звичками. Складовими змісту професійної готовності є:

1) мотиваційний компонент (професійні установки, інтереси, прагнення займатись соціально-педагогічною діяльністю, професійна спрямованість);

2) морально-орієнтаційний компонент (морально-професійна орієнтація, що базується на професійній етиці, професійно-педагогічних поглядах, переконаннях, принципах, готовності діяти відповідно до них);

3) пізнавально-операційний компонент (увага, уявлення, сприйняття, уява, мислення, педагогічні здібності, дії, операції й прийоми, необхідні соціальному педагогові для успішного здійснення професійної діяльності);

4) емоційно-вольовий компонент (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішність процесу і результативність діяльності педагога, емоційний тонус, сприйнятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, рішучість);

5) психофізичний компонент (властивості й здібності, що забезпечують соціальному педагогові високу працездатність при виконанні професійних функцій: упевненість у своїх силах, прагнення наполегливо завершити розпочату справу, здатність довільно керувати своєю поведінкою та поведінкою інших, активність і саморегуляція, урівноваженість і витримка, рухомість, темп роботи);

6) аналітичний компонент (самооцінка своєї професійної підготовленості відповідно до процесу вирішення професійних завдань за оптимальними педагогічними зразками) [4, с.4].

Вдосконалення системи професійної підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями і їх сім'ями передбачає виділення сукупності психолого-педагогічних умов формування професійної готовності майбутнього соціального педагога до даного специфічного виду діяльності.

Серед основних *психологічних* умов формування професійної готовності майбутнього соціального педагога до роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями варто виділити наступні:

а) створення внутрішнього соціально-психологічного мікроклімату в студентському і науково-педагогічному колективах – такого, що відповідає соціальним, гуманним і професійним цілям підготовки майбутніх соціальних педагогів, тобто моделювання тієї освітньої, виховної, розвиваючої соціально-психологічної атмосфери, ідентифікація з якою забезпечує повноту і якість формування особистості професіонала. Реалізація даної умови вимагає: надання сприятливих характеристик усім соціально-психологічним елементам і детермінантам життєдіяльності студентського і педагогічного колективів на усіх рівнях (між педагогічним і студентським колективом, в кожному з колективів, в усіх видах соціально-психологічних явищ (взаєминах, спілкуванні і взаємодії, ціннісних орієнтаціях, настроях, традиціях і ін.)); створення атмосфери високої духовності, громадянськості, культу інтелігентності, справжнього професіоналізму, знань і науки, творчого пошуку, гуманності, демократизму, моральності і справедливості, чесності і порядності, самостійності і свободи вибору, обов'язку і відповідальності; локалізації, нейтралізації, усуненні негативних проявів у соціально-психологічній сфері: конфліктів, протистоянь, негативних проявів у поведінці;

б) забезпечення цілісності і цілеспрямованості у формуванні соціально-психологічної атмосфери. Ця умова реалізується як у самому освітньому процесі, так і його соціально-психологічній сфері. При цьому акцент робиться на формування особистих якостей, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності з надання соціально-педагогічної допомоги

військовослужбовцям і членам їх сімей;

в) впровадження у навчальний процес соціально-психологічних технологій, спрямованих на формування особистості майбутнього фахівця. У системі вищої освіти на даний час існує немало технологій, в основі яких лежать соціально-психологічні міркування і які можна використовувати для цілеспрямованого формування особистості справжнього професіонала: технології педагогічної співпраці, виховання в колективі і через колектив, соціально-психологічні тренінги, ігрові і розвиваючі технології, використання різних методів психологічної дії (метод дії на джерела активності, створення невизначених ситуацій, створення ситуацій скрути і успіху в їх подоланні, метод орієнтуючих ситуацій, метод асоціативного або емоційного заміщення і ін.) [3; с.265].

До *педагогічних* умов формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з військовослужбовцями і їх сім'ями насамперед відносимо цілеспрямовану організацію професійно-орієнтованої навчальної діяльності майбутнього фахівця. Об'єктивною умовою формування готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності є включення особи, яка навчається у різні види професійно-орієнтованої навчальної діяльності, що теоретично відтворює виробничу, а також організація неперервної професійної практики протягом усього процесу навчання у вузі. Ці умови, а також спеціально організоване формування професійної самосвідомості породжують суб'єктивний чинник професіоналізації – усвідомлення особистістю себе як суб'єкта професійної діяльності [4; с.5].

Цілком зрозуміло, що виконання майбутнім соціальним педагогами учбових і професійних функцій віддалене у часі. Так, на початковому етапі навчання найбільшу значимість для студента має його справжня навчально-пізнавальна, а не майбутня професійна діяльність. Дана обставина свідчить про те, що навчання у вузі необхідно максимально професіоналізувати. Завдання полягає в тому, щоб цілі, мотиви, вміст, засоби і способи, результати учбово-пізнавальній діяльності придбали для майбутніх фахівців професійну значущість. Забезпечення професійної спрямованості навчання у вузі сприяє усвідомленню майбутніми соціальними педагогами того, що основною метою їх навчання є формування творчої особистості, здатної до постійного особистісного і професійного самовдосконалення та зростання. Забезпечення професійної спрямованості навчального процесу є умовою формування у майбутніх соціальних педагогів професійно значущих мотивів, внутрішньої позиції суб'єкта професійної діяльності [7; с.83].

Формуванню професійно значущих цілей сприятиме організація спеціальної роботи: проведення днів відкритих дверей соціальними службами, зустрічі студентів з соціальними педагогами-практиками, дотримання єдиного комплексного плану професійної підготовки на весь період навчання, роз'яснення цілей, місця кожної навчальної дисципліни і значення навчання для майбутньої професійної діяльності.

Успішність формування готовності до даного виду професійної діяльності багато в чому визначається широким використанням новітніх

освітніх технологій, які включають спецкурси, що відображають специфіку професійної діяльності з надання допомоги військовослужбовцям і членам їх сімей, круглі столи, конференції, науково-практичні семінари і ін., є вагомою складовою частиною системи професійних знань і професійного виховання. У цю систему також входить професійна практика в соціальному середовищі, самоосвіта і самопізнання. У процесі формування професійної готовності необхідно робити акцент на особистісно-орієнтоване отримання знань, якому сприятимуть особливим чином побудовані практичні заняття, тренінги, рольові ігри і ін. Основне завдання таких занять – формування і розвиток у майбутнього соціального педагога професійних умінь і навиків [5; с.226].

Ще однією з основних умов формування професійної готовності до соціально-педагогічної роботи з військовослужбовцями і їх сім'ями є організація неперервної практики. Цінність забезпечення практичної підготовки полягає у тому, що створюються можливості і необхідні умови для ефективної підготовки студента у процесі його активного включення в реальні взаємини з військовослужбовцями і їх сім'ями. Під час практики відбувається психологічна перебудова особистості того, хто навчається. Систематичне професійне спілкування з військовослужбовцями і їх сім'ями та працюючими фахівцями, виконання певних професійних функцій призводять не лише до вдосконалення професійних умінь і навиків, але і до трансформації його відношення до самого себе – студент починає усвідомлювати себе фахівцем-професіоналом. Під час проходження практики той, хто навчається має можливість співвідносити отримані відомості і враження з теоретичними знаннями, знайомитися зі всіма сторонами професійної діяльності, з методами і формами її організації. Включення студентів у практичну діяльність дозволяє розкрити такі цінності професійної діяльності як суспільну значущість соціально-педагогічної роботи, реалізація професійних знань, умінь і навиків соціального педагога, творчий характер даної діяльності, можливість професійного зростання і самовдосконалення [7; с.95].

Формування готовності до майбутньої професійної діяльності може бути успішним також за умови, що кожен студент, в рамках навчального процесу, створюватиме свій індивідуальний стиль. Це можливо при реалізації навчання, що зачіпає сферу особистісних характеристик, виявляє «особистісний чинник», загострює особистісний компонент сприйняття. Для того, щоб здійснити особистісний підхід, необхідна діагностика особистісних характеристик майбутнього фахівця шляхом тестування, включеного спостереження, індивідуальної роботи викладача із студентом [1; с.10].

Важливою умовою формування готовності до майбутньої професійної діяльності, на наш погляд, є опора на особистий життєвий досвід студента, який сприяє ефективному формуванню професійних знань, умінь, навичок і професійного мислення майбутнього фахівця. Вивчення змісту довузівского досвіду студентів показує, що він різний і складається з: спостереження за взаєминами у своїй сім'ї і сім'ях найближчого оточення; спостереження за взаєминами у мікросоціумі на різних рівнях; участі в

діяльності мікро- і макросоціуму; особистого досвіду здійснення функціональних обов'язків соціального педагога. Завдання вузу полягає в тому, щоб, використовуючи особисті спостереження і досвід, майбутній фахівець з соціально-педагогічної роботи міг привести в систему свої знання і активно застосовувати їх на практиці.

Здіснення успішної підготовки соціальних педагогів можливе також за умови відповідального виконання учасниками цього процесу своїх функцій. Недбале ставлення до своїх обов'язків з боку найважливіших осіб, надання ними недостатньої підтримки або відсутність у них відповідних знань, умінь і навичок може призвести до серйозних наслідків [4, с.9].

Психолого-педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів передбачають:

а) позитивне ставлення керівників різних відомих секторів регіональної адміністрації до соціально-педагогічної діяльності та розуміння вузівського потенціалу;

б) увагу й підтримку з боку органів місцевого самоврядування у питаннях підготовки фахівців вищої кваліфікації для соціально-педагогічної діяльності;

в) врахування специфіки практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів (виходячи із актуальності професії);

г) врахування конкретних особливостей регіону з метою правильної організації підготовки соціальних педагогів у вузі;

д) диференційовану підготовку з огляду на наявність у регіоні представників відповідної соціальної групи;

е) організацію соціальної маркетингової служби у сфері бізнесу і комерції з метою розробки спільних проектів за участю майбутніх соціальних педагогів [1, с.23].

Наявність зазначених умов забезпечує оптимальний режим функціонування системи підготовки соціальних педагогів на регіональному рівні, незалежно від адміністративно-територіального типу регіону й діяльності конкретних осіб. Науково обґрунтований підхід до створення такої системи знаходить своє відображення здебільшого у вивченні, аналізі наявних умов та забезпеченні комплексу цих умов. Це один з основних шляхів удосконалення усієї системи підготовки соціальних педагогів.

Оцінка професійної готовності соціального педагога має концептуальне і нормативне підґрунтя, що включає: кваліфікаційні стандарти; державні стандарти вузівського навчання соціального педагога; історичний і сучасний досвід практичного та теоретичного вирішення проблем профорієнтації, професійного відбору, професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів; досвід практичного навчання соціальній роботі за кордоном; матеріали емпіричних досліджень учених і методистів з проблем професійної підготовки соціальних педагогів [1,с.48].

Таким чином, до психологічних умов формування професійної готовності майбутнього соціального педагога до роботи з військовослужбовцями і їх сім'ями відносяться: створення внутрішнього соціально-психологічного мікроклімату в студентському і науково-педагогічному колективах; забезпечення цілісності і цілеспрямованості у

формуванні соціально-психологічної атмосфери; впровадження у навчальний процес соціально-психологічних технологій, спрямованих на формування особистості майбутнього фахівця.

Робимо висновок, що до педагогічних умов формування готовності фахівця до майбутньої професійної діяльності слід віднести: включення майбутнього соціального педагога у різні види професійно-орієнтованої навчальної діяльності; максимальну професіоналізацію навчання; широке використання сучасних освітніх технологій; організацію неперервної професійної практики; формування індивідуального стилю діяльності; опору на особистий життєвий досвід студента у процесі професійної підготовки. Усвідомлення своїх можливостей, свого потенціалу, свого професіоналізму й відповідальності є, на наш погляд, найважливішою умовою ефективності підготовки майбутніх соціальних педагогів до їх професійної діяльності.

Виділені нами психологічні і педагогічні умови дозволяють у **подальшому** розробити систему формування професійної готовності майбутнього соціального педагога до роботи з військовослужбовцями і їх сім'ями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубасенюк О.А. Професійне становлення педагога. – Житомир: ЖДПІ – 106с.
2. Савин Ю.В. Социальная работа в воинской среде: сущность, перспективы, резервы // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт/Под ред. Т.Ф.Яркиной и В.Г.Бочаровой. – Т.1. – Москва-Тула, 1993. – С.292-300.
3. Сластенин В.А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия//Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт/Под ред. Т.Ф.Яркиной и В.Г.Бочаровой. – Т.2. – Москва-Тула, 1993. – С.265.
4. Сластенин В.А. Социальный работник: готовность к профессиональной деятельности / Научные труды МГПУ. – М.:Прометей, 1995. – С.3-10.
5. Сорочинская О.М. Новая модель начальной профессиональной подготовки социальных педагогов // Соц.работа: Теорія, досвід, перспективи. – Ужгород: УДУ, 1999. – Ч.2. – С.224-227.
6. Социальная работа с военнослужащими и членами их семей / Под общ. ред. И.А.Липского. – М.: ВУ, 1996.– 234с.
7. Шапиро Б.Ю. Предметно-профессиональная подготовка социальных работников: задачи, содержание, организация //Социальная работа. – 1992. – Вып.5. – С.81-101.

Олексюк Н.С. Формирование профессиональной готовности будущего социального педагога к работе с военнослужащими и их семьями

В статье раскрыто понятие «профессиональная готовность», определены его структурные компоненты, проанализированы основные психологические и педагогические условия формирования профессиональной готовности будущего социального педагога к работе с военнослужащими и их семьями.

Oleksiuk N. Forming of professional readiness of future social pedagogue to work with military servicemen and their families

A concept «Professional readiness» and its structural components are exposed in the article, the article analyses basic psychological and pedagogical conditions of forming of professional readiness of future social pedagogue for effective practical work with military servicemen and their families.

УДК 378.14:37.011.31

Перець О.М.
Рівненський державний
гуманітарний університет

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена висвітленню проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у процесі фахової підготовки, обґрунтовано компоненти професійної компетентності, розкрито педагогічні умови, засоби її ефективного формування.

Процес формування компетентного спеціаліста є однією з важливих проблем педагогіки.

Актуальність формування професійної компетентності у студентів педагогічних вищих закладів освіти в сучасних умовах обумовлюється соціально-економічними реформами, що мають місце в Україні і потребують підготовки компетентних фахівців, входженням України в європейський простір, переходом на багаторівневу систему освіти. У зв'язку з цим підвищується рівень вимог суспільства до фахівця, виникає необхідність висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних підготувати підростаюче покоління до життя в сучасному суспільстві.

Таким чином**, мета дослідження полягає у** виявленні та використанні чинників, які зумовлюють підвищення рівня професійної компетентності сучасного вчителя, конкурентноспроможного на ринку праці в процесі фахової підготовки.

Аналіз психолого-педагогічної та соціальної літератури свідчить, що вчені приділяють велику увагу розробці вимог до учительської професії (Ф.Гоноболін, В.Сластьонін); умінням і якостям, необхідним майбутньому учителеві (А.Маркова); розробленню професіограми (В.Сластьонін); моделі діяльності учителя (Н.Кузьміна); розвитку професійної компетентності педагогів у системі методичної роботи на рівні навчального закладу (М.Кравцов, В.Олійник, В.Пекельна, Л.Шевчук та інші). Проблема розвитку професійної компетентності у самоосвітній роботі отримала відображення у працях У.Архіпової, В.Козакова, Я.Коломінського, М.Скаткіна, Р.Скульського та ін. Питання розвитку професійної компетентності педагогів у процесі підготовки розкрили А.Вербицький, А.Даринський, В.Кучинський,

В.Максимова, М.Нечаєв, А.Нікуліна, В.Ушаков, С.С. Вітвицька, А.А. Дубасенюк, М.В. Левківський, Н.Ф. Босак, Н.М. Веніг, Л.П. Голованчук, Ю.В. Головач, І.П. Дроздова, Н.Б. Завініченко, О.О. Коломінова, О.Б. Мамчич, О.І. Мармаза, Г.М. Марченко, А.Д. Онкович, О.П. Петращук, О.І. Селіванова, В.М. Топалова, Л.І. Шевчук, І.П. Ящук та ін.

Основу професійної підготовки вчителя нового покоління, на думку більшості вчених, становить оволодіння фундаментальними професійними знаннями, а саме теоретико-методичними знаннями у галузі гуманітарних, світоглядних, власне професійних наук, оптимальним обсягом ідей, цінностей, уявлень, універсальними способами пізнання і практичної діяльності. Фундаментальні знання спрямовані на перебудову структури і змісту наукового знання, встановлення таких зв'язків між навчальними дисциплінами, які дозволять формувати у майбутніх спеціалістів цілісне уявлення про педагогічну діяльність і підвищують ступінь застосування знань, активне їх використання в практичній діяльності.

Аналіз загальнотеоретичних підходів до розуміння категорії «професійна компетентність» дозволяє охарактеризувати дане поняття, розкрити його зміст через структуру компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки викладання в початкових класах. Специфіку компетентності вчителя початкових класів обумовлюють цілі і завдання виховання та навчання, створення умов для розвитку особистості дитини, вікові особливості школярів, зміна сучасної парадигми освіти та ін.

Основними компонентами професійної компетентності фахівця, які необхідно формувати у студента педагогічного вищого навчального закладу, визначені:

1. Знання – в більшості – логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості.
2. Вміння – психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навиків діяльності.
3. Навички – дії, сформовані в процесі повторення і доведення до автоматизму.
4. Професійна позиція – система сформованих установок і орієнтацій, відношення і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки. Процес формування професійної позиції базується на спрямованості особистості.
5. Індивідуально-психологічні особливості людини – поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості.
6. Акмеологічні варіанти – внутрішні збудники, які обумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконалення [2].

Професійна компетентність учителя початкових класів – це система взаємопов'язаних сфер (мотиваційно-ціннісна, змістова, операційно-діяльнісна, особистісна та рефлексивна) [3].

Мотиваційно-ціннісний компонент визначає мету професійної підготовки вчителя, мотиви, потреби, а також регламентує спрямованість цього процесу.

Для формування професійної компетентності студентам ВНЗ необхідно усвідомлювати значущість своєї майбутньої професійної діяльності. Це сприятиме розвитку мотивації навчання, оволодінню основами педагогічної майстерності, професіоналізму, прагненню до професійної самоосвіти й самовдосконалення . Сучасний вчитель в процесі професійної підготовки засвоює унікальні ціннісні орієнтації і стає носієм духовно-морального начала, що відрізняє його як особистість і фахівця від інших суб'єктів і представників інших професійних груп.

Другим компонентом, який ми виділяємо у складі професійної компетентності вчителя початкових класів, є змістовий компонент. Він містить такі первинні значення компетентності, як обізнаність, оволодіння знаннями і досвідом, становить систему набутих у ВНЗ знань з урахуванням їх широти, глибини, обсягу, стилю мислення, норм педагогічної професії, соціальних функцій педагога.

Оволодіння студентом програмним і додатковим матеріалом підвищує його ерудицію, проінформованість у різних сферах освіти, сприяє становленню його як компетентного спеціаліста, професіонала у своїй справі. Таким чином, основу змістового компонента професійної компетентності вчителя початкових класів становить набутий синтез знань (психолого-педагогічних, методичних, загальноосвітніх, інформаційно-технологічних).

В основу вчительської діяльності покладено такі дії: як вчити, пояснювати, передавати, переконувати та інше, тому структуру третього компонента професійної компетентності вчителя початкових класів – операційно-діяльнісного – мають складати уміння вчителя навчати дітей свого предмета. Тому вже під час підготовки майбутнього вчителя початкових класів в університеті необхідно сформувати цілу низку умінь, навичок творчої педагогічної діяльності вчителя, які трансформуються з потенційного в реальний, діяльнісний стан і функціонують у вигляді способів діяльності, що необхідні вчителю для проектування власних технологій навчання і виховання дітей.

Водночас, професіоналізм учителя залежить і від його особистісних якостей та здібностей, які визначають його індивідуальний стиль викладання предмета, характер стосунків з дітьми, колегами. На наш погляд, це особливо важливо для вчителя початкових класів, який працює з дітьми молодшого шкільного віку і є для них наставником, вихователем, взірцем. Тому він має володіти таким якостями, які б стимулювали дітей до навчання, викликали інтерес і бажання пізнати нове.

З огляду на зазначене вище, вважаємо за необхідне виділити особистісний компонент професійної компетентності вчителя початкових класів, який є особистісною характеристикою професійних, загальнолюдських якостей та здібностей учителя. Професійно значущі особистісні якості майбутнього вчителя початкових класів є системоутворюючим елементом компетентності, тому їх розвиток виступає вузловим моментом, важливою умовою формування і підвищення професійної компетентності вчителя. Сучасному вчителю початкових класів, насамперед, мають бути притаманні такі професійно-значущі якості як любов до дітей і закоханість у свій фах,

справедливість, доброта, альтруїзм, відданість народові, глибока людяність, висока інтелігентність, внутрішня культура, моральна чистота, осмислена віра в Бога, почуття національної та людської гідності, естетичне чуття, мобільність, здатність до співпраці, комунікабельність тощо.

Зміст цілемотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, особистісного компонентів у складі професійної компетентності вчителя знаходить своє відображення у контрольно-оцінній діяльності, яка становить основу рефлексивного компонентах [3]. Тому майбутній вчитель, наш студент, повинен уміти свідомо контролювати результати своєї діяльності і рівень власного розвитку, особистого руху: сформованість таких важливих якостей, як реактивність, ініціативність, націленість на співпрацю, співтворчість, впевненість у собі, схильність до самоаналізу, здатність до імпровізації, передбачення, творчого уявлення, а також професійно-значущих знань, умінь, навичок.

Сучасний студент, майбутній вчитель початкових класів повинен відчувати прагнення і потребу усвідомити свою професійну і особистісну сутність, готовність до професійного самовдосконалення. Процес його професійної підготовки має здійснюватись індивідуально. Студент педагогічного вузу повинен обрати індивідуально прийнятну стратегію і тактику професійної діяльності, прийнятні педагогічні технології. Розуміння майбутнім вчителем своєї індивідуальної сутності, потреба мати свій власний стиль професійної діяльності і бути на передових рубежах науки, конкурентноздатним у сучасних соціально-економічних умовах змушує шукати оптимальні педагогічні технології для його підготовки.

На базі педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету була проведена дослідницька робота щодо формування професійної підготовки майбутніх вчителів у процесі навчально-виховної роботи факультету. Ми ознайомилися з планом роботи факультету, переліком навчальних дисциплін, які читаються студентам протягом п’яти років навчання і виявили, що одним з потужних засобів, які відіграють важливу роль у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є наступні предмети: педагогіка (загальна педагогіка, історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки, дидактика, теорія та методика виховання, школознавство), загальна психологія, вікова педагогічна психологія, методика психолого-педагогічного вивчення учня, основи педагогічної майстерності, етнопедагогіка, особистісно-орієнтоване виховання, етнографія дитинства, педагогічна практика та ін.

Складність набуття фахових знань у системі професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів полягає в тому, що вони формуються на декількох рівнях:

- *методологічном*у — знання загальнофілософських закономірностей, особливостей суспільної детермінації сучасних освітніх цілей, вимог до сучасного вчителя, норм педагогічної професії та ін.;
- *теоретичному* — знання законів, принципів, правил педагогіки, психології; психологічних закономірностей розвитку особистості молодшого школяра; принципів гуманістичної педагогіки;

• *особистісному* — мотивація педагогічної діяльності на гуманістичних засадах, вияв моральних якостей, ціннісних орієнтацій особистості;

• *методичному* — проектування та конструювання навчально-виховного процесу на засадах особистісно-орієнтованого підходу до молодшого школяра;

• *технологічному* — знання методів і прийомів навчання та виховання; суті демократичного стилю управління пізнавальною діяльністю школярів; обізнаність з методиками, інноваційними технологіями.

Рівень сформованості професійної компетентності випускника має визначатися у принципах його професійної поведінки щодо численних об'єктів діяльності. Це стосується системи його ставлення до: своєї праці; учня; колективу учнів; батьків; колег; самого себе; керівництва школи; діяльності суспільства.

Випускник вищого педагогічного закладу не може одразу виявити вищий рівень компетентності, однак повинен визнавати гуманістичні цінності, основи педагогічної професії, володіти засобами, які б допомогли йому вдосконалюватися професійно.

Отже, вихідними положеннями аналізу змісту вищої професійно-педагогічної освіти, підготовки майбутнього вчителя початкових класів є:

- виявлення фахової насиченості змісту освіти;
- визначення дисциплін, що спрямовані на формування професійної компетентності майбутнього вчителя в основних структурних циклах педагогічної освіти;
- особистісно-орієнтована спрямованість змісту навчальних дисциплін;
- наявність у навчальних планах спецкурсів, які частково торкаються проблеми педагогічної професії на теоретичному й практичному рівнях;
- взаємозв'язок дисциплін структурних циклів педагогічної освіти на основі дотримання дидактичних принципів послідовності, системності, цілісності, інтеграції і диференціації.

Для успішного формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у вищому навчальному закладі необхідно виділити ряд умов:

▪ Ціннісно-змістове самовизначення студентів по відношенню до професійно-педагогічної діяльності. Мотивація навчальної діяльності виступає однією з важливих умов формування професійної компетентності, оскільки мотивація на навчання, усвідомлення і цілеспрямованість діяльності студента в сукупності визначають суть його навчально-пізнавальної і майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

▪ Динамічний професійний розвиток студента в контексті задоволення його ведучих особистісних потреб з моменту вступу в педагогічний вищий навчальний заклад через стадію самостійного і усвідомленого прийняття професії до творчої самореалізації особистості.

▪ Врахування цілей сучасної школи чи інших педагогічних систем і загальних тенденцій їх розвитку у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Ця умова реалізується через зміст навчальних дисциплін, тематику курсових і дипломних робіт, а також зміст педагогічних, виробничих і методичних практик.

▪ Врахування в змісті і методиках викладання психолого-педагогічних дисциплін тенденцій розвитку наук, які забезпечують розвиток педагогічних систем.

▪ Творча взаємодія викладачів і студентів у навчально-виховному процесі.

▪ Орієнтація майбутнього вчителя на самооцінку професійної компетентності – вміння оцінювати свої можливості. Сучасній школі необхідні педагоги, які здатні самостійно оцінювати свою навчально-виховну діяльність. В.В.Баркасі зазначає, що самооцінка посідає важливе місце в організації результативного управління своєю поведінкою. Адекватне або неадекватне ставлення до себе веде або до гармонійності духу, що забезпечує розумну впевненість в собі, або веде до постійного конфлікту. Занижена самооцінка характеризує особистість як критичну, замкнуту, невпевнену в своїх силах, як таку, що не знає власних позитивних якостей, фіксує увагу на своїх недоліках, має труднощі в спілкуванні, бо вважає себе нецікавою для інших. Така людина боїться контактів з людьми. Адекватна самооцінка свідчить про особистість, яка впевнена в своїх силах, знає свої позитивні й негативні сторони, розуміє, над чим їй необхідно працювати, щоб бути професійно компетентною. Крім того, адекватна самооцінка створює сприятливі умови для професійного самовдосконалення, сприяє його результативності, підтримує мотиви роботи особистості над формуванням своїх професійно-значущих якостей та професійної компетентності в цілому. Загальновідомо, що тільки порівнюючи себе з іншими, вчитель здатний до саморозвитку. Відтак, самооцінка визначає мотиваційно-ціннісну сферу особистості, є стимулом для досягнення успіху в трудовій діяльності [1].

▪ Використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. В наш час розширюється процес інформатизації суспільства, тобто збільшується використання інформаційної техніки для виробництва, переробки, зберігання та розповсюдження інформації і особливо знань. На думку В.В.Баркасі сучасний учитель, як учасник процесу інформатизації, повинен володіти всіма необхідними знаннями й вміннями при застосуванні нових інформаційних технологій в процесі навчання, вміти використовувати їх у своїй професійній діяльності. Це дозволить підняти процес навчання на якісно новий рівень, коли в школі будуть працювати інформаційно грамотні, високо компетентні вчителі, здатні ефективно організувати навчальний процес із врахуванням сучасних засобів навчання. Тому головною метою застосування нових інформаційних технологій навчання є підготовка студентів до самостійної роботи з вдосконалення сформованої в педагогічному ВНЗ професійної компетентності, що, в свою чергу, веде до ефективної педагогічної діяльності в умовах сучасної школи [1].

▪ Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП). Запровадження КМСОНП є важливим фактором для стимулювання ефективної роботи викладача і студента, збільшення часу їх безпосереднього індивідуального спілкування в процесі навчання. Основним змістом підготовки майбутнього фахівця має стати комплексне удосконалення професійної майстерності, творчості та компетентності через опанування

інтерактивними технологіями та інноваційними видами діяльності в умовах кредитно-модульної системи вищого навчального закладу. Процес навчання із впровадженням кредитно-модульної технології спрямований на розвиток мотивації досягнення, а також професійної самосвідомості студентів.

Основними ознаками кредитно-модульної технології навчання є:

- засвоєння навчального матеріалу блоками (модулями);
- індивідуалізація процесу навчання;
- рівномірна робота студентів протягом семестру;
- підвищення об'єктивності оцінювання знань, умінь і навичок;
- впровадження тестового контролю перевірки знань студентів (поточні, підсумкові тестові завдання, тести для самоконтролю);
- вчасна корекція навчальної діяльності;
- стимулювання систематичної навчальної праці студентів;
- активізація самостійної пізнавальної діяльності;
- залучення студентів до наукової роботи;
- підвищення відповідальності студентів за результати своєї праці;
- впровадження індивідуального навчального плану;
- виховання особистості компетентного фахівця тощо.

Пріоритетними є методи навчання, які базуються на демократичному стилі взаємодії учасників навчального процесу. Дані методи спрямовані на самостійне вирішення проблеми, сприяють розвитку мислення, ініціативи та творчості. До них відносяться рольові та ділові ігри, майстер-класи, ситуаційні вправи, диспути, бесіди, лекції, семінари, консультації, індивідуальні заняття, круглі столи, тренінги, тести тощо. Зокрема, тестовий контроль є доволі об'єктивним засобом виявлення досягнень студентів. Він дає змогу перевірити більший обсяг навчального матеріалу, причому зменшує тривожність студентів, підвищує їхню уважність та відповідає таким вимогам, як: валідність, надійність, об'єктивність, точність.

Висновок. Серед засобів реалізації процесу формування професійної компетентності в майбутніх учителів початкових класів необхідно виокремити:

- спецкурс «Основи формування професійної компетентності в майбутніх учителів початкових класів»,
- інтерактивні та кооперативні форми навчання,
- педагогічна практика у школі тощо.

Застосування зазначених умов та засобів реалізації покликане сприяти процесу формування професійної компетентності у майбутніх учителів початкових класів. **У подальшому** планується перевірити та удосконалити засоби професійної підготовки учителів початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: Дис… канд. пед. наук: 13.00.04. –Одеса, 2004. – 252с.
2. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навч. посіб. для студентів ВНЗ. – К., 2005.

3. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: Дис… канд. пед. наук: 13.00.04. – Житомир, 2005. – 173с.

Перец О.Н. Условия формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов в процессе специальной подготовки.

Статья посвящена освещению проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов в процессе специальной подготовки; обосновано компоненты профессиональной компетентности, раскрыто условия, средства ее эффективного формирования.

Perets O. The conditions of forming of professionall competence of future teacher of initial classes.

The article is devoted to illumination of problem of forming of professional competence of future teacher of initial classes in the process of professional preparing, it is motirated the components of professionall competence, it is opened the pedagogical conditions, means of its effective forming.

УДК 376.5 + 37.018.2

Попов М.А.
Слов'янський державний
педагогічний університет

УМОВИ КОРЕКЦІЇ ТА ПРОФІЛАКТИКИ ВІДХИЛЕНЬ У ПОВЕДІНЦІ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Автором статті теоретично обґрунтовано поняття „проступок", „правопорушення", „злочин"; здійснено аналіз причин появи дітей із антисоціальною поведінкою; отримано конкретний емпіричний матеріал, що є підґрунтям для визначення провідних умов корекції та профілактики відхилень у поведінці важковиховуваних старшокласників.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Турбота про виховання дітей і підлітків – одне з найголовніших завдань будь–якої держави, тому що підростаюче покоління – це її майбутнє. Яким буде це майбутнє – залежить від стану здоров'я, моральних якостей, ставлення сучасних дітей та молоді до держави, народу.

У педагогічній практиці вчителям часто доводиться зустрічатися з такими негативними явищами, як спад інтересу підростаючого покоління до навчання та школи, грубе порушеннями учнями дисципліни, бродяжництво, жебракування, різні асоціальні вчинки, правопорушення, а іноді навіть серйозні злочини в учнівському середовищі.

В останні роки значно ускладнилась криміногенна ситуація в Україні,

з’явились і набули поширення нові види антигромадських дій у сфері господарської діяльності. Ще більше загострилась проблеми злочинності, розбещеності, пов’язаної з уживанням наркотиків, корупцією та зловживанням владою.

Таке становище викликає особливе занепокоєння в справах неповнолітніх. Зокрема, за останні роки підліткова злочинність зросла на 45%. Кожний восьмий злочин із загальної кількості вчинено неповнолітніми або з їх участю. Зростає кількість учинених ними тяжких злочинів, у тому числі хуліганств, умисних убивств, зґвалтувань, крадіжок державного та приватного майна. Тому з метою вирішення завдань правового виховання підростаючого покоління Кабінетом Міністрів України (Постановою № 366) було затверджено Програму правового виховання населення України, в якій передбачено основні напрями і форми правової освіти в усіх навчально-виховних закладах.

Кримінальний кодекс України залишається одним із нормативних актів, який змінюється найбільш динамічно. Так, Верховна рада України прийняла 22 законодавчі акти про внесення змін і доповнень до КК України. До кодексу було включено 15 нових статей і понад 100 з них отримали нову редакцію [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких зааної проблеми. Дослідження багатьох педагогів, вихователів, психологів, юристів та лікарів (Белозьорова Л., Болтівець С., Єникєєва Д., Єрмаков І., Кацинська Л., Козубовская І., Кочетов А., Леонгард К., Личко А., Невский І., Новицький С., Оржеховська В., Сахаров А., Фіцула М. та ін.) виявили, що важковиховуваність неповнолітніх не виникає відразу як дещо готове, а зароджується та поглиблюється поступово, розвивається від дрібних порушень дисципліни, негативних проступків, які на перший погляд носять характер пустощів, бешкетництва, потім доходить до грубощів, зухвалої поведінки у школі, на вулиці, вдома, що призводить до правопорушень і злочинів.

У переважній більшості випадків від перших дрібних проступків до серйозних правопорушень минає певний час, упродовж якого відбуваються збочення у формуванні особистості. Це ніяк не виключає можливості „випадкових” правопорушень, тобто асоціальних дій дітей і підлітків без будь–якого наміру, що відбулися через необережність, легковажність і недбалість.

Ці вчинки, в тому числі правопорушення та злочини, не випадкові для зазначеної категорії дітей, а є природним наслідком, який притаманний особистості неповнолітнього, вони „підготовлені” попереднім патологічним ходом розвитку. Відхилення у формуванні особистості призводять до виникнення потворних особливостей у поведінці, які не відповідають загальноприйнятим вимогам дисципліни, нормам моралі та права. У практиці школи таких учнів називають важковиховуваними.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати поняття „проступок”, „правопорушення”, „злочин”; проаналізувати причини виникнення дітей із антисоціальною поведінкою; визначити основні напрямки корекції поведінки важковиховуваних; презентувати конкретний емпіричний матеріалу, що є підґрунтям для визначення провідних умов корекції поведінки важковиховуваних старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Основною характеристикою поведінки важковиховуваних є наявність дій, що чиняться всупереч приписам правових норм. Залежно від ступеня їх суспільної небезпечності розрізняють: проступки, правопорушення, злочини.

Як зазначає І.Котюк [3,с.100], „проступки – це менш суспільно небезпечні неправомірні діяння". Серед проступків розрізняють адміністративні, дисциплінарні та ін.

Правопорушення завжди виражається в поведінці, що суперечить юридичним нормам, тобто ця поведінка є протиправною. При цьому вона завжди завдає комусь шкоди: іншим людям, організаціям, суспільству, державі. Власне кажучи, вона тому й забороняється правом, що має негативні наслідки.

Найбільш суспільно небезпечний вид протиправних дій – злочин, який визначається кримінальним законом і передбачає кримінальну відповідальність.

Характерними ознаками кримінальної відповідальності є: її зв'язок лише із спеціальним видом правопорушень – злочином; обов'язок особи відповідати перед державою за свої злочинні діяння і бути покараною; міра відповідальності особи за вчинений нею злочин визначається лише судом у відповідності з чинним законодавством.

Доцільно також звернути увагу на те, що в деяких людей існують неправильні уявлення щодо кримінальної відповідальності в окремих випадках, однак: по–перше, незнання закону не звільняє від кримінальної відповідальності; по–друге, неповнолітні (особи, що не досягли 18–річного віку) несуть кримінальну відповідальність за вчинений злочин; по–третє, особа, що вчинила злочин у стані сп'яніння, не звільняється від кримінальної відповідальності.

Навряд чи знайдеться людина, яка заявить, нібито їй ще з дитинства невідомі такі моральні принципи: не можна чинити збитки, шкоду, неприємності іншим людям, суспільству; не можна псувати речі, не можна недбало ставитися до навчання, роботи тощо.

Загалом, протиправні дії класифікуються за такими видами: дисциплінарні проступки, які проявляються в порушеннях навчальної або виробничої дисципліни, внутрішнього розпорядку закладу (установи); цивільно–правові проступки, що пов'язані з заподіянням майнової шкоди, порушенням інших майнових або особистісних інтересів людей, які захищені законом; адміністративні проступки, котрі призводять до порушення встановленого державою порядку й поведінки в громадських місцях, а також порядку управління всіма іншими сферами життєдіяльності суспільства; злочини – суспільно небезпечні дії або бездіяльність, за які законом передбачено кримінальну відповідальність [6,с.220.].

Як уже зазначалося вище, однією з складних проблем сучасної школи є проблема антисоціальної поведінки учнів. Педагогічна практика свідчить, що серед сучасних школярів все більш стає важковиховуваних, яких класифікують як дітей і підлітків із нестандартною поведінкою. Л.Кацинська у праці „Виховний процес в сучасній школі" [2,с.89] характеризує сучасні причини появи важковиховуваних і головними серед яких вважає: відсутність наступності в діяльності дитячого садка, батьків, які виховують дитину вдома і вчителів початкової школи; відсутність ранньої психолого–педагогічної

діагностики відхилень у поведінці; несвоєчасне виявлення як позитивних, так і негативних якостей дитини; відсутність соціально–правового захисту і допомоги дитині в процесі її розвитку.

Аналіз науково–педагогічних джерел (Алексєєн С., Алемаскін М., Алєксєєнко Т., Баерюнас З., Драніщєва Є., Єнікєєва Д., Єрьоменко В., Козубовська І., Кочетов А., Мовчанов Н., Невський І., Обухов В., Обухова Л., Овчарова Р., Сємьонов В., Сенько В., Трушина І., та ін.) дозволяє поповнити зазначений список. Вважаємо, що до причин, які ведуть до відхилення в поведінці дітей, можна віднести: нехтування принципом природовідповідності в навчанні, вихованні, розвитку та формуванні особистості. Переважно вчителі та батьки не звертають належної уваги на природні здібності дитини, їх своєчасне виявлення та розвиток (при чому це притаманне будь–якому віковому періоду); практично не реалізована ідея особистісно–орієнтовного підходу в процесі навчання та виховання школярів; брак можливостей діагностики та розвитку природних нахилів і здібностей дитини; існування в сучасній школі моделі пристосування дитини до навчання, а не задоволення інтересів учня, є причиною втрати інтересу до школи та виникнення конфліктів у системі учень–учень, учень–колектив, учень–учитель.

Проведене нами теоретичне обґрунтування понять „проступок”, „правопорушення”, „злочин”; аналіз причин появи дітей із антисоціальною поведінкою має неабияке практичне значення, оскільки є тим науковим орієнтиром, який дасть можливість виділити групи дітей із наявністю відхилень у поведінці.

Необхідність такого аналізу полягає в отриманні конкретного емпіричного матеріалу, який сприяв би визначенню провідних умов корекції поведінки важковиховуваних у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

З цією метою у дослідженні було використано методику яка дала можливість виявити основні причини відхилень у поведінці, визначити провідні якості особистості, щоб зрозуміти, що блокувати і на що спиратися у виховній роботі [1, с. 56-61].

Основна вибіркова сукупність склала 620 учнів старших класів шкіл № 1, 4, 12, 15, 17 м. Слов’янська та Райгородоцької ЗОШ Слов’янського району Донецької області.

Для визначення ступеня педагогічної занедбаності нами було використано три види анкет, умовно позначених літерами А, Б, В. У кожній анкеті визначено 15 питань, що охоплюють усі параметри життєдіяльності дитини: навчання (питання 1, 2, 3), дисципліна(питання 4, 5, 6), суспільно–трудова активність (питання 7, 8, 9), позитивне оціночне ставлення до колективу (питання 10, 11, 12) та асоціальні прояви в поведінці (питання 13, 14, 15). Характер стійкості прояву ознак визначається сумою балів за кожним параметром окремо [1,с. 56–61].

Статистична обробка результатів здійснювалася так: перша відповідь в анкетах А, Б, В виявляла стійкий прояв ознаки, позначалася літерою „С”, оцінювалась 2 балами; друга – нестійкий прояв ознаки, оцінювалась 1 балом,

позначалася літерою „Н”; третя – фіксувала майже повну відсутність ознаки – літерою „О”, нуль балів.

Прояв стійкості ознак аналізувався за кожним параметром окремо у відповідності з питаннями анкети. Залежно від можливих комбінацій проявів стійкості ознак за всіма параметрами можна встановити кількість дітей, що мають нульовий ступінь стійкості ознак педагогічної занедбаності (38%). Їх характеризує не завжди стійке позитивне ставлення до навчання, інші ж ознаки – уміння, дисципліна, суспільно–трудова активність, позитивне ставлення до колективу проявляються стійко. Асоціальні прояви у поведінці зовсім відсутні.

Перший ступінь педагогічної занедбаності мають учні 29%, яким притаманні позитивні ознаки за всіма параметрами стійкості (уміння, дисципліна, суспільно–трудова активність, позитивне ставлення до колективу, але асоціальні прояви в поведінці в цілому не типові, практично відсутні або випадкові.

У 22% учнів виявлено другий ступінь педагогічної занедбаності. Такі критерії визначення ступеня педагогічної занедбаності, як уміння, дисципліна, соціально–трудова активність виявляються позитивно за всіма параметрами, причому позитивне ставлення до класного колективу може бути відсутнім. Має місце нестійке виявлення асоціальних відхилень.

До третього ступеня педагогічної занедбаності належить 11% учнів, дисципліна і уміння яких може бути як стійкими, так і нестійкими. Асоціальні прояви в поведінці виявляються стійко, а суспільно – трудова активність і позитивне ставлення до колективу зовсім відсутнє. Результати анкетування учнів можна відобразити в табл.1.

Таблиця 1

Ступінь педагогічної занедбаності

Загальна кількість опитаних	Ступінь педагогічної занедбаності			
	Нульовий (благополучні діти) %	Перший (важковиховувані та педагогічно занедбані) %	Другий (дезорганізатори, правопорушники) %	Третій (особливо важкі у виховному відношенні злочинці) %
620 (100 %)	238 (38 %)	178 (29 %)	137 (22 %)	67 (11 %)

Самооцінка рівня важковиховуваності дає нам певну картину, але не є достатньою і повністю об’єктивною для розробки тактики та стратегії цільової програми корекції відхилень у поведінці неповнолітніх.

З цією метою нами було проведено опитування класних керівників тих учнів, з якими вже відбулося анкетування. Для визначення стадії важковиховуваності ми запропонували опрацьовувати анкету на кожного учня окремо [5, с. 25-27].

Так, у анкеті визначено 13 основних видів діяльності і ставлень вихованців (успішність у навчанні і ставлення до нього, ставлення до праці, громадської роботи, правових і моральних норм тощо), які вчителі повинні були оцінити знаком „+”, „–“, „0” (старанне „+”, позитивне „+”, нерозумне „–“,

негативне „–“, байдуже „0” тощо).

Після обробки отриманих анкет було встановлено стадію (нульова, початкова, середня, глибока) важковиховуваності кожного учня персонально.

Сумарний аналіз по кожній групі учнів дав нам можливість зробити висновок про те, що до нульової стадії важковиховуваності ми можемо віднести 35% учнів, формування особистості яких відбувається в позитивному середовищі. Відхилення у сфері потреб, інтересів і звичок не викликають побоювань (переважають позитивні потреби в соціально здоровому спілкуванні, потреби в праці, потреби до природного об’єднання з іншими людьми, деяке спотворення матеріальних потреб). У таких учнів переважають соціальнокорисні інтереси, але правомірні шляхи їх задоволення обмежені. Ставлення до навчання в школярів цієї групи позитивне, працездатність має високий рівень і носить стійкий характер. Правопорушення серед учнів цієї групи випадкове.

До першої або початкової стадії належить 28% учнів, які формуються в середовищі з незначними відхиленнями. Їх матеріальні потреби характеризуються гострим бажанням іти в ногу з модою. Від попередньої групи їх відрізняє звичка до безцільного проведення часу, бродяжництва. Інколи вони бувають предметом образи вуличних або шкільних збирачів-рекетирів. Аморальні елементи в їх поведінці виражені слабо. Вони мають слабкий інтерес до навчання, середній ступінь працездатності. Трудову діяльність розглядають як засіб матеріальної зацікавленості, самоствердження, можливість розвинути свої професійні навички.

У класному колективі їх недооцінюють, принижують; такі діти найчастіше ізольовані. Нестійкість і безвілля учнів із початковою стадією важковиховуваності приводить їх у компанії з негативною спрямованістю, де їм відводиться роль виконавців. Ці діти схильні до вживання наркогенних речовин.

Неповнолітні цього типу потребують постійного контролю та допомоги з боку класного керівника, якому належить знати, де, коли і з ким проводять вільний час такі вихованці, тактовно коригувати їх взаємини з класом, а також допомагати і спрямовувати батьків позитивно впливати на своїх дітей.

Учні з другою (середньою) стадією важковиховуваності, яких 25%, формуються в несприятливому середовищі і відзначаються значною моральною деформацією. Їм властиві примітивні матеріальні потреби, схильність до вживання алкоголю та наркогенних речовин, прагнення до самостійності, відверта агресивність у ставленні до оточуючих, схильність до бійки, швидке наслідування негативних звичок дорослих, конфліктність з позитивним середовищем. Ці діти швидко пристосовуються до умов, не змінюючи своїх установок і ціннісних орієнтацій. Вони рідко виступають у ролі лідерів, проте саме вони часто ініціюють різноманітні правопорушення. Важковиховувані цієї групи виявляють високу трудову активність, вбачаючи в цьому сенс самоствердження, можливість заробити гроші.

Важкі діти останньої (глибокої) стадії (12%) виявляються переважно у вкрай несприятливому середовище, характеризуються наявністю примітивних потреб.

Висновки і подальше дослідження. Аналіз науково-педагогічних джерел, результати анкетування старшокласників та вчителів приводить до висновку про те, що до провідних педагогічних умов корекції та профілактики поведінки

важковиховуваних учнів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи належать: педагогічна культура сім'ї; комунікативна майстерність учителя–вихователя; співробітництво школи і сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белозерова Л. Диагностика. Педагогическая запущенность школьника //Классный руководитель. -М. -№ 4. -1997. -С.56-61.
2. Кацинська Л. Виховний процес у сучасній школі. -Рівне, 1997. -С.89.
3. Котюк І. Основи теорії держави і права. -К.: Логос, 1998. -С.100.
4. Кримінальний кодекс України. -Х.: ТОВ „Одіссей", 2002.
5. Попов. М.А. Цільова програма корекції поведінки важковиховуваних старшокласників в умовах загальноосвітньої школи: Навч. посібн. -Слов'янськ: СДПУ, 2005. -67с.
6. Правознавство /За ред.М.Настюка. –2–е вид. -Львів: Світ, 1995. -С.220.

Попов Н.А. Условия коррекции и профилактики отклонений в поведении трудновоспитуемых старшеклассников.

Автором представлен теоретический анализ понятий „поступок", „правонарушение", „преступление"; выявлены причины появления детей с антисоциальным поведением; получен конкретный эмпирический материал который является основанием для определения ведущих условий коррекции и профилактики отклонений в поведении трудновоспитуемых старшеклассников.

Popov N. The conditions of correction and prevention of deviations in the behavior of "difficult-for-upbringing" senior school pupils.

The author presents theoretical analysis of such notions as "action", "delinquency", "crime". He reveals the causes that lead to the appearance of children with antisocial behavior. Some concrete empirical data as the basis for defining the main conditions of correction and prevention of deviations in the behavior of "difficult-for-upbringing" senior schoolchildren were received.

УДК 372.853:53

Попова Т.М.
Керченський державний
морський технологічний
університет

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРОВАНОГО СПЕЦКУРСУ „ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ФІЗИКИ І ТЕХНІЧНОЇ КУЛЬТУРИ" (для XI класу загальноосвітньої школи)

У статті розглядаються науково-методичні основи реалізації культурно-історичної складової змісту фізичної освіти і педагогічні вимоги до програми інтегрованого спецкурсу „Історія розвитку фізики й технічної культури" для X-XI класів загальноосвітньої школи. Приводиться програма спецкурсу для XI класу.

Ідея підвищення національної культури, промислового виробництва, зміцнення міжетнічних і громадських відносин є провідною ідеєю, досягнення якої починається з реформування української освіти, що відображено в Законі України „Про освіту” і в концептуальній державній програмі „Освіта (Україна XXI століття)”. Сучасна державна політика в галузі освіти спрямована на вирішення задач виховання громадян України, здатних аналітично та творчо мислити і орієнтуватись у соціокультурному середовищі сучасності. Саме це зумовлює **актуальність дослідження**, яке ми проводимо.

Сучасні навчальні програми з фізики, враховуючи основні положення державних законодавчих документів про освіту і тенденції сучасного освітнього процесу, містять питання національної і загальнокультурної спрямованості. Автори та укладачі „Державного стандарту базової і повної середньої освіти” [2] і навчальних програм з фізики (О.І.Бугайов, М.В.Головко, С.У.Гончаренко, Ю.О.Жук, Є.В.Коршак, Д.Я.Костюкевич, О.І.Ляшенко, М.Т.Мартинюк, В.Д.Сиротюк, М.І.Шут та інші) включають компоненти знань культурно-історичної і національної спрямованості до змісту фізичної освіти в інваріантній складовій базового навчального плану основної і старшої школи в освітній галузі „Природознавство”.

Базовою навчальною програмою з фізики передбачається вивчення теми „Роль фізичних знань у житті людини та суспільного розвитку”, що виконує узагальнюючу, світоглядну функцію у навчанні фізики та вимагає від учнів опанування знаннями і уявленнями про: історичний характер становлення знань з фізики; техніку та її розвиток як сферу застосування фізичних знань; фізичні характеристики стану природного середовища; природничо-наукову картину світу; параметри нормальних умов життєдіяльності людини та її безпеки; фізичні основи екології – допустимі норми забруднення природного середовища та методи його очищення; фізичні основи сучасних технологій і виробництва; фізику і науково-технічний прогрес. Учні мають оволодіти умінням застосовувати набуті знання для пояснення практичного використання законів фізики в технічних пристроях, на виробництві, у різних сферах життєдіяльності людини [2, с. 40].

Проаналізувавши стан фізичної освіти у сучасній загальноосвітній школі, складові змісту фізичної освіти і вимоги до знань, вмінь, навичок учнів ми прийшли до висновків, що досягнення навчальних, розвивальних і виховних цілей навчання фізики, опанування матеріалом теми „Роль фізичних знань у житті людини та суспільного розвитку” стане більш ефективним з використанням не тільки інваріантної, а й варіативної складової базового навчального плану. Науковий (фізичний) матеріал культурно-історичної спрямованості найбільш повно буде розкритий при вивченні спеціального інтегрованого навчального спецкурсу „Історія розвитку фізики і технічної культури”, який можна реалізувати у варіативній складовій навчальних програм з фізики в загальноосвітній школі.

Метою даної статті є обґрунтування науково-теоретичних засад створення інтегрованого спецкурсу „Історія розвитку фізики і технічної культури” для XI класу на основі культурно-історичної теорії пізнання (С.Б.Кримський, Б.О.Парахонський, В.М.Мейзерський) і культурно-історичної теорії мислення

(Л.С.Виготський).

В XI класі загальнонаукові знання та їх прикладне використання у розвитку техніки, суспільства, з точки зору історії людської цивілізації, вивчається не лише на уроках фізики. „Державним стандартом базової і повної середньої освіти" передбачається вивчення деяких тем у освітніх галузях „Суспільствознавство", „Природознавство" і „Естетична культура", які містять питання науково-філософської, культурологічної, естетичної спрямованості, що є передумовою обов'язкового використання міжпредметних зв'язків у пропонованому нами спецкурсі. В XI класі спецкурс „Історія розвитку фізики і технічної культури" має одержати міжпредметно-гуманітарний сенс у змісті фізичної освіти, допомагаючи вчителеві гармонійно поєднувати процес навчання фізики з його соціокультурним та виховним значенням. Таким чином, формування і визначення світогляду особистості виходить за межі одного предмету – фізики і стає невід'ємною складовою педагогічного процесу, який відбувається в загальноосвітній школі.

В XI класі при викладанні питань історії розвитку фізики і техніки більша увага звертається на:

- розвиток поглядів на класичні фізичні теорії з боку квантових представлень про природу явищ;
- аналіз досягнень фізики і техніки на початку XXI століття на засадах культурно-історичної теорії пізнання;
- розвиток сучасних технологій на основі досягнень науки і загальнолюдської культури;
- самостійну роботу учнів з вивчення біографій вчених та інженерів, їх впливу на епоху і навпаки, з відтворення історичних дослідів, з пошуку матеріалів щодо розв'язання проблем і задач, поставлених перед ними вчителем тощо.

Навчальні, розвивальні і виховні цілі вивчення спецкурсу „Історія розвитку фізики і технічної культури" для XI класу досягаються в процесі:

- вивчення і аналізу питань історії розвитку фізики і на основі культурно-історичного підходу у викладі класичної і квантової фізичної теорії;
- вивчення історії фізичних відкриттів на основі розгляду протиріч, що виникали між класичною і квантовою теоріями та їх поясненням;
- визначення ролі дослідників і теоретиків у поясненні нових відкриттів;
- вивчення біографій дослідників і вчених-фізиків на основі аналізу їх вкладу до становлення квантової фізики, їх поглядів на розвиток фізики, техніки та їх відношення до тих соціальних, історичних, суспільних подій, які відбувалися в епохи життєдіяльності;
- вивчення і аналізу окремих сторін біографії та життєдіяльності вчених-фізиків, представників як класичної, так і квантової фізики; відношення до діяльності вчених і винахідників їх сучасників;
- відтворення в умовах уроку (або кабінету) фізики історично-значущих фізичних експериментів, виконаних їх авторами;
- культурно-історичного і наукового аналізу епох розвитку людського суспільства у XIX-XX ст. і на початку XXI ст. і на цій основі вивчення і аналіз питань історії розвитку фізики, історії використання її досягнень у техніці, як

прикладного застосування фізичної теорії;

- вивчення історії розвитку фізики і техніки в Україні, діяльності українських вчених-фізиків, винахідників, аналіз значення їх персональних досягнень і внесків до світової науки;
- пошуку матеріалів для написання рефератів, докладів, складання і розв'язування навчальних фізичних задач культурно-історичного, технічного і прикладного змісту.

Вище перераховані методи вивчення історії розвитку фізики і техніки в сукупності виконують світоглядну функцію. Для формування наукового світогляду дуже важливим є розвиток мислення учнів на рівні аналізу „найважливіших фізичних проблем, історія яких є цікавою і повчальною для фізиків-дослідників. Тому необхідне освітлення подій і характеру взаємовідносин науки і суспільства" [10, с. 6-15]. А цілеспрямоване вивчення життєтворчості вчених-фізиків, винахідників, інженерів, їх досягнень і вкладів у розвиток науки та технічної культури є прикладом для наслідування та виховання учнів з емоційно-ціннісним ставленням до досвіду історії людської цивілізації і до явищ сучасності.

Нами запропонована програма інтегрованого спецкурсу на основі використання фактів і численних літературних джерел та видань з історії фізичної науки, техніки, інженерної справи і технічної культури, з історії України, сучасної культурології та історії розвитку культури. Були використані роботи М.Д.Аптекаря, Г.Е.Фрегера, С.К.Рамазанова [1], Я.Г.Дорфмана [3], О.О.Зворикіна, Н.М.Осьмової, В.І.Чернышева, С.В.Шухардина [4], М.П.Кононенко, Г.С.Сизоненко [5], Г.Г.Кордуна [6; 7], П.С.Кудрявцева [8], М.Льоцці [9], Р.Собесяка [12], Ю.А.Храмова [13; 14], В.Шендеровського [15], сучасні енциклопедичні видання та ін.

Пропонована програма інтегрованого спецкурсу є продовженням програми спецкурсу для X класу [11]. Спецкурс „Історія розвитку фізики і технічної культури" (для X і XI класів) розрахований в цілому на 68 годин.

Програма спецкурсу для XI класу (34 год.)

Тема 1. Розвиток фізики у першій половині XIX століття. Науково-технічна революція (6 год.).

Загальна характеристика періоду: розвиток капіталізму; промислова революція як результат впровадження досягнень науки та початок формування індустріального суспільства. Суспільна, політична, соціокультурна відмінність епохи науково-технічної революції від попередніх епох.

Розвиток природознавства. Проголошення єдиної структури всіх живих організмів (Т.Шванн і М.Шлейден). Створення еволюційної теорії Ч.Дарвіном. Закон Авогадро (А.Авогадро). Відкриття броунівського руху (Р.Броун).

Революція у фізиці. Передумови відкриття закону збереження і перетворення енергії. Відкриття газових законів (Р.Бойль, Е.Маріотт, Ж.Гей-Люссак, Ж.Шарль). Рівняння стану ідеального газу (Б.Клапейрон). Рівняння стану реального газу (Й.Ван дер Вальс). Теорія теплороду. Роботи С.Карно, Ж.В. Понселє, І.Х.Поггендорфа. Відкриття закону збереження і перетворення енергії. Роботи і досліди Р.Майера, Дж.Джоуля, Г.Гельмгольца. Створення фізичних лабораторій щодо забезпечення єдиної основи для розвитку фізики.

Науково-технічна революція. Встановлення У.Д.М.Ранкіним і Р.Клаузісом співвідношення між теплотою і механічною роботою (перший закон термодинаміки). Використання законів збереження в техніці. Паровий візок (Н.Ж.Кюньо). Розвиток гірничої справи, військової справи і техніки. Винайдення конвеєру (Е.Уітні). Винайдення динаміту (А.Нобель). Побудова першого пароплава (Р.Фултон). Побудова першої залізниці (Дж.Стефенсон). Залізниця з паровою тягою в Росії (М.Є. Черепанов).

Розвиток електродинаміки. Роботи А.М.Ампера, Х.К.Ерстеда, І.О.Двігубського, Д.Ф.Араго, П.Барлоу, Г.Роуланда, М.Фарадея, Є.Х.Лєнца. Використання досягнень електродинаміки в техніці. Електромагнітний телеграф (П.Л.Шилінг). Перший електродвигун постійного струму. Винахід гальванопластики (Б.С.Якобі). Винахід фотографії (Л.Дагер).

Соціально-політичні та історичні обставини національно-культурного відродження в Україні наприкінці XVIII – початку XIX століття (розвиток літератури, етнографії, архітектури, театру, музики). Створення Харківського, Київського університетів та їх значення для розвитку культури, науки і техніки в Україні. Діяльність М.Д.Пильчикова. Перший пароплав на Дніпрі. Побудова в Україні Одеської та Львів-Чернівці-Ясси залізниць.

Тема 2. Розвиток фізики у другій половині XIX століття (6 год.)

Особливості наукового і культурного розвитку суспільства у другій половині XIX століття. Розвиток індустріального суспільства. Культура, мистецтво, архітектура, розвиток науки і техніки у другій половині XIX століття.

Розвиток електродинаміки. Гіпотеза М.Фарадея про існування електромагнітних хвиль. Електромагнітна теорія Д.Максвелла. Система рівнянь Максвела та її значення і вплив на розвиток фізики і техніки. Роботи М.М.Шіллера, П.О.Зілова, Д.Пойнтинга та М.О.Умова. Розвиток теорії електромагнітних коливань (У.Томсон). Винахід відкритого коливального контуру і відкриття електромагнітних хвиль (Г.Герц).

Використання досягнень електродинаміки в техніці. Досліди П.М.Лебедєва. Винахід телефону (А.Г.Белл). Винахід радіо як одне із найвидатніший винахід в історії людської культури. Роботи Е.Бранлі, О.Лоджа, О.С.Попова, Г.Марконі, Е.Резерфорда. Досліди М.Д.Пільчикова і М.Тесли з радіокерування. Ідея В.Паульсена про створення магнітофону.

Свіча Яблочкова – перший практично придатне джерело електричного освітлення, трансформатор (П.М.Яблочков). Винахід електричної лампи накалювання (О.М.Лодигін). Відкриття електрозварювання Томсоном. Роботи М.М.Бернардоса та М.Г.Славянова.

Перший трамвай (Е.Сіменс). Перша електростанція (Т.Едісона). Перша лінія електропередачі з Мірбаху до Мюнхену. Генератор і трансформатор трьохфазового струму, здійснення електропередачі трьохфазового струму лінією електропередачі в Росії (М.І.Доліво-Добровольський).

Винахід кінематографу (брати Луї Жан і Огюст Люм’єр).

Винахід аеродинамічної труби (О.Г.Ейфель і його наукова та інженерно-конструкторська діяльність).

Винахід аероплану (О.Ф.Можайський); аероплану з двигуном внутрішнього згоряння (брати Уілбур та Орвілл Райт).

Розвиток науки і культури в Україні. Соціально-політичні та історичні обставини національно-культурного відродження в Україні у другій половині XIX століття. Створення Новоросійського (Одеса), Чернівецького університетів та їх значення для розвитку науки і техніки в Україні. Діяльність українських вчених: математиків М.Остроградського, М.Дяченко і О.Дяченко, механіка і гідравліка І.Рахманінова, хіміка Г.Фонберга, ботаніка Р.Траутфеттера, фізиків Е.Кнорра і М.Тализіна, М.П.Авенаріуса та його учнів з дослідження критичного стану рідини, термоелектрики, аеродинаміки.

Побудова першої в Україні міської телефонної мережі (Одеса, 1882) та встановлення телефонного зв'язку в Києві, Маріуполі; побудова в Україні електростанцій (Харків, Київ, Одеса), мостів через Дніпро (Київ) , цукрових заводів у 80-90 рр. XIX століття. Перша трамвайна лінія в Україні (Київ).

Тема 3. Розвиток квантової фізики (XIX- початок XX століття) (3 год.)

Виявлення темних ліній поглинання натрію в сонячному спектрі (Й.Фраунгофер). Відкриття фотографічного ефекту і фосфоресценції під дією інфрачервоного випромінювання, фраунгоферових ліній в ультрафіолетовій частині спектру, фотогальванічного ефекту (А.Е.Беккерель). Відкриття спектрального аналізу (Г.Кірхгоф і Р.Бунзен). Відкриття Г.Герцем явища фотоефекту. Роботи В.Гальвакса, А.Рігі. Створення фотоелемента. Відкриття законів зовнішнього фотоефекту (О.Г.Столєтов).

Експериментальний вимір світлового тиску (П.М.Лебедєв). Відкриття *X*-промінів (В.Рентген і І.Пулюй). Відкриття явища дифракції рентгенівських промінів на кристалах (М.Лауе, В.Фридрих, П.Книппінг). Формула Г.В.Вульфа і Л.Брега. Початок рентгеноструктурного аналізу і рентгенівської спектроскопії як наукових методів дослідження структури кристалів.

Уведення поняття про кванти, формування квантової гіпотези. Пояснення корпускулярних властивостей світла на основі гіпотези о квантах (М.Планк). Гіпотеза про квантовий характер світлового випромінювання, поняття про фотон (А.Ейнштейна). Уведення поняття імпульсу фотона. Рівняння фотоефекту Ф.Ленарда. Пояснення А.Ейнштейном законів фотоефекту на основі гіпотези о квантах та існування квантів світла. Рівняння А.Ейнштейна для фотоефекту.

Ефект А.Комптона. Роботи П.Дебая. Ідея А.Ейнштейна про корпускулярно-хвильовий дуалізм випромінювання. Теорія Луї де Бройля корпускулярно-хвильового дуалізму матерії. Відкриття дифракції електронів К.Девісом, Л.Джермером, Дж.П.Томсоном. Відкриття дифракції атомів і молекул О.Штерном і дифракції нейтронів Д.Мітчелл та іншими фізиками.

Використання квантових властивостей світла в сучасній технічній і технологічній культурі (фотоелементи, звуковий кінематограф, хімічна дія світла, розвиток фотографії, використання випромінювання в медицині тощо).

Тема 4. Розвиток теорії відносності (3 год.)

Ідея електромагнітної природи світла Д.Максвелла. Електромагнітна теорія світла Л.Лоренца. Експерименти А.Майкельсона по визначенню швидкості світла, інтерферометр Майкельсона. Гіпотеза Х.Лоренца та Дж.Фітцджеральда

про скорочення розмірів тіл у напрямі руху. Перетворення просторових координат і часу при переході у рухому систему відліку Х.Лоренца, взаємозв'язок маси і швидкості та його підтвердження А.Бухерером. Рівняння А.Ейнштейна взаємозв'язку маси і енергії.

Створення спеціальної теорії відносності. Формулювання А.Ейнштейном спеціального принципу відносності і встановлення незалежності швидкості світла від руху джерела світла; принципу еквівалентності інертної і гравітаційної маси, який став фізичною основою загальної теорії відносності. Роботи з розвитку математичного апарату теорії відносності Г.Мінковського. Взаємовідносини Г.Мінковського і А.Ейнштейна.

Тема 5. Розвиток атомної і ядерної фізики (6 год.)

Особливості наукового і культурного розвитку суспільства на початку XX століття. Розвиток індустріального суспільства на основі останніх досягнень фізичної науки і техніки. Відкриття А.Беккерелем природної радіоактивності та перетворення хімічних елементів М.Складовською-Кюрі і П.Кюрі.

Теорія радіоактивного розпаду Е.Резерфорда і Ф.Содді. Уведення поняття „періоду напіврозпаду" П.Кюрі. Правила зсуву Ф.Содді і К.Фаянса. Уведення поняття „дефекту мас" П.Ланжевеном та „ізотоп" Ф.Содді. Побудова першої кривої залежності енергії зв'язку від масового числа Ф.Астоном.

Історія відкриттів елементарних часток. Відкриття електрона Дж.Томсоном. Модель Дж.Томсона будови атома. Відкриття протона як газорозрядного іона водню В.Віном і як складової ядер Е.Резерфордом. Розрахунок маси протона У.Хаустом. Ідеї В.Паулі про існування нейтрино та П.Дірака існування античастки. Відкриття та визначення маси нейтрону (Дж.Чедвик). Відкриття позитрона (К.Андерсен) і мюона (С.Неддермейер) та вимірювання його маси. Класифікація елементарних часток на основі протону, нейтрону і негативного каону М.Гольдхабера.

Перша штучна ядерна реакція. Здійснення першої ядерної реакції під дією нейтронів Н.Фезером. Відкриття явища утворення електрона і позитрона з гамма-кванту, анігіляції електрона і позитрона Ф.Жоліо-Кюрі, І.Жоліо-Кюрі та їх пояснення Р.Оппенгеймером. Відкриття штучної радіоактивності (Ф.Жоліо-Кюрі, І.Жоліо-Кюрі, Е.Фермі). Відкриття явища розподілу ядра урану повільними нейтронами О.Ганом і Ф.Штрассманом та пояснення цього явища Л.Мейтнер і О.Фрішем. Висунення ідеї про ланцюгову реакцію Л.Сцілардом і Ф.Жоліо-Кюрі. Історія відкриттів трансуранових елементів.

Розвиток методів реєстрації заряджених часток: лічильник Х.Гейгера; метод фотоемульсій М.Райнганума; метод Ч.Вільсона; метод товстошарових фотоемульсій Л.В.Мисовського; винахід бульбашкової камери Д.Глезером; винахід іскрової камери А.Креншоу і Дж. де Біром.

Розвиток уявлень про будову атома. Виявлення відхилення промінів радіоактивного випромінювання в магнітному полі А.Беккерелем, С.Мейером, Е.Швейдлером, Ф.Гізелем. Досліди Е.Резерфорда з вивчення властивостей альфа-, бета- і гамма-випромінювання. Відкриття атомного ядра (Е.Резерфорд). Модель атома по Е.Резерфорду. Протонно-нейтронна модель будови ядра атома, висунута Д.Д.Іваненком і розвинена В.Гейзенбергом.

Квантові постулати Н.Бора. Правила квантування А.Зоммерфельда.

Використання досягнень ядерної фізики. Висунення ідеї використання графіту як сповільнювача нейтронів Дж.Пеграмом, Л.Сцілардом, Е.Фермі, Г.Плачеком. Уведення Ф.Перреном поняття „критичної маси" і подано її розрахунок. Здійснення першої керованої ланцюгової реакції розподілу ядер урану в першому ядерному реакторі у 1942 році Е.Фермі, Г.Андерсоном.

Тема 6. Розвиток фізики і технічної культури в XX столітті (5 год.)

Науковий і культурний розвиток суспільства у XX столітті. Епоха технічних і соціальних революцій. Індустріалізація, технократизація суспільства і виробництва на основі останніх досягнень фізичної науки і техніки.

Одержання температур, близьких до температури абсолютного нуля (Г.Камерлінга-Онненс). Відкриття надпровідності. Відкриття руйнування надпровідності струмом. Відкриття руйнування надпровідності магнітним полем. Відкриття явища надплинності (П.Л.Капіца і Дж.Аллен).

Висунення ідеї про здійснення синтезу алмазу під тиском (О.І.Лейпунський). Здійснення синтезу перших алмазів (Л.Ф.Верещигін).

Виявлення явищу інерції електронів у *металах* Р.Толменом і Т.Стюартом. Розробка електронної теорії провідності металів (Ф.Блох, Р.Пайерлс). Розподіл кристалів на метали, напівпровідники та діелектрики (А.Вільсон).

Дослідження напівпровідників та їх властивостей. Виявлення випрямляючої дії крапкового контакту з германієм К.Бенедиксом. Уведення поняття „рухомої дірки" Я.І.Френкелем – дірковаа провідність напівпровідників. Побудова першого технічного випрямляча із замикаючим шаром (Л.Грондаль і П.Гейгер). Опис випрямляючої дії контакту двох напівпровідників У.Браттейном. Побудова теорії *p-n*-переходу (Л.Сосновського), винахід напівпровідникового підсилювача *p-n-p*-типу та побудова теорії транзистора *n-p-n*-типу (У.Шоклі). Винахід транзистора (Дж.Бардин і У.Браттейн). Створення електронно-діркового фотодіоду (В.М.Тучкевич і С.М.Ривкін).

Використання досягнень фізики у розвитку техніки. Мазери і лазери. Висунення А.Ейнштейном теорії про існування індукційного випромінювання. Створення першого квантового генератора та розробка принципів роботи лазера (М.Г.Басов, О.М.Прохоров, Ч.Таунс). Винахід голографії Д.Габором. Телетрансляція багатоструктурних голограм. Перша фоторадіограма із Лондона до Нью-Йорка. Винахід електронного мікроскопу (М.Кнолл і Е.Руска). Електронний мікроскоп В.Зворикіна із збільшенням у 100000 раз. Створення іконоскопу – передаючої телевізійної трубки (К.Янський). Побудова першого радіолокатора (радара) Р.Ватсон-Ваттом. Створення МГД-генератора.

Винахід нових нетрадиційних джерел енергії. Винахід Дж.Пірсоном сонячної батареї, 1954. Геотермальні, вітрові електростанції. Побудова перших електронних цифрових обчислювальних машин у США в 1949 і в Росії в 1950 році. Розвиток інформаційної техніки. Розвиток цифрової технічної культури та технічно-цифрова революція на початку XXI століття

Періоди світових війн і розвиток військової техніки. Роль вчених у винаході атомної і термоядерної бомби. Здійснення першого експериментального ядерного вибуху 16 липня 1945 р. у пустелі Аламогордо,

США. Створення перших атомних бомб у США в 1945 р. та їх жорстоке випробування 6 і 8 серпня в Хіросімі та Нагасакі. Здійснення випробування першої атомної бомби під керівництвом І.В.Курчатова. Випробування водневої бомби. Боротьба фізиків проти виготовлення і випробувань атомної зброї: лист А.Ейнштейна до президента Ф.Д.Рузвельта; мирні ініціативи всесвітньо відомих фізиків А.Ейнштейна, Ф. Жоліо-Кюрі, Б. Рассела; Манхеттенський проект; Пагоушівський рух; боротьба А.Д.Сахарова проти випробувань термоядерної і зброї гонки озброєнь.

Мирне використання атомної енергії. Здійснення запуску першого дослідницького реактору в Росії 25 грудня 1945 року (І.В.Курчатов). Перша атомна електростанція в Обнінську. Крим у житті І.В.Курчатова.

Спуск на воду першого атомного криголама. Перша пересувна атомна електростанція. Побудова першого атомного підводного човна.

Тема 7. Розвиток фізики і технічної культури ХХ століття в Україні (5 год.)

Діяльність українських вчених-фізиків та інженерів у ХХ столітті. Створення фізико-технічного інституту в Харкові (1930). Роботи І.О.Ахієзера, М.І.Каганова з дослідження плазми; К.М.Степанова, Л.В.Шубнікова в галузі фізики низьких температур; І.В.Обреімова з розробки низькотемпературної спектроскопії молекулярних кристалів; В.С.Горського, Л.В.Розенкевича, О.І.Лейпунського, О.Е.Маліновського з висунення електронної теорії і розробки з фізики вибуху (Дніпропетровськ); О.Г.Гольдмана в галузі фізики фотогальванічного ефекту; Л.Я.Штрума з дослідження атомного ядра (Київ); Б.Ф.Цомакіона з подальшого розвитку теоретичної фізики (Одеса); Г.Ф.Проскури з розвитку теоретичної та експериментальної аеро- і гідромеханіки; Е.О.Патона і Г.О.Ніколаєва у галузі зварювання металоконструкцій.

Мостобудування. Будова у 20-х рр. мостів через Дніпро в Києві, Каневі, Запоріжжі (двохярусний, за проектом Б.М.Преображенського). Зварювальні мости в Дніпропетровську, Києві за проектами Е.О.Патона і Г.О.Ніколаєва. Сучасне мостобудування.

Розвиток електроенергетики: побудова Дніпрогесу (О.В.Вінтер і Б.Е.Ведєнеєв); Північно-Донецької, Дніпродзержинської і Кримської ГРЕС; лінії електропередач Дніпрогес-Придніпровьє; створення Донбаського та Азово-Чорноморського енергетичних комплексів. Побудова Славянської, Придніпровської, Луганської ТЕЦ; першої газової турбіни для Харківської ТЕЦ; Київської гідроакумулюючої ЕС, Південноукраїнської, Чорнобильської, Хмельницької, Рівенської АЕС. Подальший розвиток атомної енергетики в Україні. Розвиток нетрадиційної електроенергетики в Україні.

Розвиток промисловості. Створення авіаконструкторського бюро О.К.Антонова в Києві. Авіабудівні та авіакосмічні заводи в Києві, Дніпропетровську, Запоріжжі. Розвиток Донбасу. Луганський і Харківський вагонобудівні заводи, сталеплавильні заводи в Запоріжжі, Кривому Розі, Маріуполі. Суднобудівні та судноремонтні заводи в Києві, Миколаєві, Керчі, Маріуполі, Севастополі, Одесі. Автобудівні заводи у Львові, Запоріжжі, Харкові.

Розвиток транспорту. Перші тролейбусні лінії в Києві, Харкові, Донецьку

та Чернівцях. Сама довга в Європі гірська тролейбусна лінія „Сімферополь-Алупка”. Розвиток метрополітену в Києві та Харкові.

Космічні досягнення і розвиток космічної техніки. Перший штучний супутник Землі. Перший політ людини в космос. Висадження людини на Місяць. Ю.В.Кондратюк, С.П.Корольов, М.В.Келдиш, М.КЯнгель, В.П.Глушко, В.М.Челомей та їх значення у розвитку космічної техніки. Участь України в міжнародних космічних проектах. Плавучий космодром у Тихому океані.

Екологічні проблеми. Світові катастрофи (аварія на Чорнобильській АЕС; аварії, спричинені порушенням зберігання військової зброї; хімічне забруднення навколишнього середовища, постійне знищення окремих видів флори і фауни як в окремих країнах, так і в Україні, тощо), що можуть привести до припинення життя на Землі.

Пропонована програма інтегрованого спецкурсу “Історія розвитку фізики і технічної культури” для XI класу є варіативною складовою базового навчального плану старшої школи і розрахована на 34 години.

Методи навчання історії розвитку фізики і техніки визначаються змістом програми пропонованого спецкурсу.

Висновок. Практика переконує, що розроблена програма інтегрованого спецкурсу для XI класу забезпечує глибоке вивчення наукових і соціокультурних процесів, що протікають в історії людства і являються наочними повчальними прикладами, які впливають на виховання майбутнього громадянина; поглиблюють розуміння міжпредметних взаємозв’язків з історією, філософією, природознавством, мистецтвом тощо у процесі навчання фізики.

Складена програма інтегрованого спецкурсу для XX і XI класів “Історія розвитку фізики і технічної культури” визначила **напрямки подальших педагогічних досліджень,** які будуть спрямовані на створення навчального посібника для вчителів та учнів за програмою спецкурсу з метою впровадження запропонованого спецкурсу до навчання фізики в загальноосвітній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аптекарь М.Д., Рамазанов С.К., Фрегер Г.Е. История инженерной деятельности. – К.: „Аристей”, 2003. – 568 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України: Спецвипуск. - №№ 1,2. – 2004 (січень). – 64 с.
3. Дорфман Я.Г. Всемирная история физики (с начала XIX до середины XX вв.). – М.: Наука, 1979. – 317 с.
4. Зворыкин А.А., Осьмова Н.Н., Чернышев В.И., Шухардин С.В. История техники. – М.: Изд-во соц.-эк. лит-ры, 1962. – 772 с.
5. Кононенко М.П., Сизоненко Г.С. Українські вчені – натуралісти, математики, лікарі, педагоги: Посібник-довідник. – К.: Укр. Центр дух. культури, 2001. – 312 с.
6. Кордун Г.Г. Біографічний довідник видатних фізиків. – К.: Радянська школа, 1985. – 280 с.
7. Кордун Г.Г. Історія фізики: Навч. посібник. – 3-те вид., перероб. і допов. – К.: ВШ., 1993. – 280 с.
8. Кудрявцев П.С. Курс истории физики: Учеб. Пос. для студ. пед. инс-в по физ. спец. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 448 с.

9. Льоцци Марио. История физики / Пер. с итальянского Э.Л. Бурштейна. – М.: Мир, 1970. – 416 с.
10. Мощанский В.Н., Савелова Е.В. История физики в средней школе. – М.: Просвещение, 1981.- 205 с.
11. Попова Т.М. Спецкурс „Історія розвитку фізики і технічної культури" у середній школі: цілі, зміст, науково-методичні засади побудови / Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Том 60. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 260 с. – С. 109-120.
12. Собесяк Р. Шеренга великих физиков. – Варшава: Наша Ксенгарня, 1969. – 176 с.
13. Храмов Ю.А. Биография физики: Хронологический справочник / Отв. ред. А.Г.Ситенко. – К.: Техніка, 1983. – 344 с.
14. Храмов Ю.А. Физики: Биографический справочник. – К.: Наукова думка, 1977. – 509 с.
15. Шендеровський В. Нехай не гасне світ науки / За ред. Е.Бабчук. – К.: Смолоскип, 2004. – 416с.

Попова Т.Н. Научно-методические основы составления программы интегрированного спецкурса „История развития физики и технической культуры" (для XI класса общеобразовательной школы).

В статье рассматриваются научно-методичные основы реализации культурно-исторической составляющей содержания физического образования. Даны методические требования к программе интегрированного спецкурса „История развития физики и технической культуры" для XI класса общеобразовательной школы. Приводится программа спецкурса для XI класса.

Popova T. Scientific-methodical bases of drawing up of the program of the integrated special course „The History of Development of Physics and a technical culture" (for the XI-s form of the secondary school)

The scientific-methodical bases of realization of a cultural-historical component of the maintenance of physical education are considered in the article. The methodical requirements to the program of the integrated special course are given. The program of a special course for XI class is resulted.

УДК 372.851

Рабець К.В.
Київський національний
університет імені Тараса Шевченка

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАПОРУКА КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ

Розділяючи позицію "кадри вирішують усе", автор аналізує чинники, що сприяють, а головне, – перешкоджають процесам модернізації освіти в Україні, та можливості їх подолання.

Актуальність дослідження. Початок третього тисячоліття: технологічна та інформаційна революції зумовили принципові зміни характеру і структури людської діяльності, змінилися роль і місце науки в житті суспільства, посилився вплив інтелекту, зросли вимоги до рівня освіченості громадян. Немає такої галузі промисловості чи сфери послуг, де б нова техніка не знайшла свого застосування. Величезний потенціал комп'ютеризації справив значний вплив на всі сторони суспільно-економічного, політичного і духовного життя суспільства. Адже нині основну масу працездатного населення розвинених країн складають особи, які або народилися, або сформувалися як спеціалісти вже в добу інформаційного суспільства. Усе це ставить перед системою освіти завдання не стільки дати знання тим, хто навчається, скільки навчити їх оволодівати інформацією та вміти її правильно використовувати. Це світова, глобальна проблема! Її вирішення міжнародна спільнота вбачає у впровадженні компетентнісного підхіду.

Ми **поставили за мету** проаналізувати чинники, що сприяють процесу модернізації освіти, з одного боку, а з іншого – унеможливають його.

Таким чином, необхідність компетентнісного підходу продиктована, з одного боку, бажанням досягти нової якості освіти, відповідної сучасним потребам розвитку суспільства, з іншої – розумінням безперспективності екстенсивного шляху вирішення проблеми за рахунок збільшення обсягу знань або зміни змісту знань тільки по окремих предметах.

Щодо нашої країни, активно прагнучи статусу правової демократичної держави, Україна входить в європейський простір із величезним комплексом власних проблем: крах соціалістичної та комуністичної ідеології, розвал побудованих на них держави й суспільства; обвалу зазнала вся стара система цінностей. На жаль, дедалі більше втрачає сенс і освіта, оскільки шкільний атестат і диплом вищого навчального засобу самі по собі часто вже майже нічого не варті в житті випускника – молодь втрачає мотивацію до навчання. З'явився і набуває поширення тип "нового українця", не досить освіченого, малокультурного, асоціального, із своєрідною психологією і менталітетом. Цей тип нав'язується сучасними ЗМІ і стає властивим усім верствам суспільства, знаменуючи собою загрозу суспільній моралі. Подолати цю загрозу може лише кардинальна освітня реформа з одночасним реформуванням усіх сфер суспільного життя. Суть цього нового підходу полягає в спробі інтеграції системи освіти взагалі і шкільної зокрема в ті ширші процеси трансформації, які відбуваються в розвитку сучасного суспільства. Реалізація цього завдання зумовлює корекцію мети та змісту сучасної освіти в процесі її трансформації. Адже, як відзначає академік АПН О. Я. Савченко, "нова мета – створення змісту національної школи, – по суті, залишилася без наукового підґрунтя, хоча в програмі "Освіта (Україна XXI століття)" загальні ідеї його реформування були визначені – національний характер, демократичні цінності, гуманізація, інтеграція. Але вони також залишилися лише гаслом" [1].

Перед українським суспільством, науковою й освітянською громадськістю на весь зріст постала проблема реформування школи, й основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти мають стати педагогічні працівники. Головна

увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві. Вчитель завжди був і залишається майже ритуальним образом в суспільстві. Це не завищена оцінка місії вчителя, адже жоден почин, жодна реформа, жодна ідея не стане реальною в освіті, якщо їх не підтримає вчитель. Досвід вчителя, загальна підготовка, творча практична діяльність, напружений пошук оптимальних вирішень конкретних ситуацій і шкільних проблем, його контакти з педагогічною наукою – ось ключ, а точніше, механізм реалізації основних положень модернізації в освітній політиці.

Не випадково освіта в найбільш передових країнах світу розглядається як основний засіб оновлення суспільства, а будь-які процеси модернізаційного характеру в економіці, політиці починаються з модернізації, реформ освіти. Там чудово розуміють, що перш ніж почати перетворення, необхідно підготувати людину, здатну здійснити ці перетворення, ґрунтовно опрацювати теоретичні й практичні засади їх впровадження, безумовно, передбачивши відповідне фінансування. Починає усвідомлювати їх і Україна:

– Чому при високому рівні освіти населення України не здатне ефективно економічно і соціально розвинути власну країну?

– Чому найбільш освічені представники нації або виїжджають за кордон, або соціально неуспішні?

Ці та інші подібні питання є останнім часом предметом дослідження соціологів, піднімаються на сторінках преси, обговорюються на "круглих столах" і форумах. Визнаючи недостатню ефективність процесу навчання, головну причину бачать в тому, що його традиційна організація не відповідає вимогам часу, не створює умов для поліпшення якості навчання і розвитку учнів. Це розуміють всі. З цим важко не погодитися. Що ж до вирішення цієї проблеми, вірніше, комплексу проблем, виділимо його складові. Це питання забезпеченості модернізації кадрами (хто реально здійснюватиме модернізацію?), уявлень про кінцевий результат освітньої діяльності (чи хочемо ми дати учневі певний набір знань по предмету, чи сформувати особистість, здатну і готову до дії, творчості, відповідальності), науково-методичного супроводу (змісту, форм, методів роботи, направлених на становлення, розвиток, підтримку особистості у всіх підсистемах освіти), організації системи управління (функції методичної служби повинні змінитися від рецептурно-технологічного супроводу всього педагогічного загалу до вирощування особистості педагога-професіонала, створення умов для його професійного саморозвитку).

Важлива комплексність, системність, орієнтація на забезпеченість модернізації по всіх аспектах (концептуальний, технологічний, фінансовий, організаційний, кадровий, науковий) та на всіх рівнях. Та ***головний ресурс*** становлення компетентностного підходу – ***вчитель,*** людина, внесок якої в майбутнє країни значно більший за всі органи управління і методичні служби разом узяті. Ситуації самовизначення, самореалізації і т.п. може створити тільки вчитель і керівник освітньої установи, що мають творчий потенціал, є висококваліфікованими, компетентними фахівцями своєї справи. Мотивація

вчителя, його особисті і професійні можливості – є, на наш погляд, вирішальною умовою здійснення компетентнісного підходу. Щодо останніх, саме з їх ґрунтовного опрацювання починалось впровадження компетентнісного підходу на початку 90-х років.

У 1990 р. вийшла книга Н.В. Кузьміної "Профессионализм личности преподавателя", де на матеріалі педагогічної діяльності компетентність вперше розглядається як інтегративна «властивість особистості» [2]. Запозичене з професійного середовища, слово "компетенція" закріпилось як підсилення, поняття "кваліфікація": відмінність компетентного фахівця від кваліфікованого в тому, що перший не тільки має певний рівень знань, умінь, навиків, але здатний реалізувати і реалізує їх у роботі. Компетентність передбачає наявність у індивіда внутрішньої мотивації до якісного здійснення своєї професійної діяльності, присутність професійних цінностей і ставлення до своєї професії як цінності. Компетентний фахівець здатний виходити за рамки предмету своєї професії, має певний творчий потенціал саморозвитку. Професійно розвиваючись, такий фахівець створює щось нове в своїй професії, нехай навіть в малих масштабах (новий прийом, метод тощо). Він несе самостійну відповідальність за ухвалене рішення, визначає цілі, виходячи з власних ціннісних підстав.

Предметом спеціального всебічного розгляду професійна компетентність стає в роботах А.К. Маркової [3], [4]. У структурі професійної компетентності вчителя вона виділяє чотири блоки:

а) "професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання;

б) професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні уміння;

в) професійні психологічні позиції, установки вчителя, затребувані від нього професією;

г) особливості особи, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями" [3].

Продовжуючи дослідження компетентності вчителя, Л.М. Мітіна [5, с. 46], підкреслює її складну інтегративну природу й зазначає, що поняття "педагогічна компетентність" включає "знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості". Визначено три взаємозв'язані блоки професійної компетентності педагогів. Перший, ціннісно-орієнтуючий блок є системою ідеалів, цінностей, переконань вчителів в необхідності і особливій важливості розвитку навчально-пізнавальної компетентності старшокласників. Другий, теоретико-інформаційний блок виявляється в знанні вчителем змісту навчального матеріалу, методів навчання і форм організації навчально-пізнавальної діяльності, направлених на розвиток навчально-пізнавальної компетентності старшокласників. Третій, техніко-технологічний блок полягає в позитивному досвіді володіння вчителем перспективними освітніми технологіями, що дозволяють ефективно розвивати навчально-пізнавальну компетентність учнів.

Та є й інший, не менш складний комплекс – чинників, що перешкоджають розвитку компетентностей. Він має багато як об'єктивних так і суб'єктивних складників, та саме від усвідомлення й чітких планів щодо їх

подолання можливим стає перенесення компетентнісного підходу з теоретичної в практичну площину. Це перш за все:

• *матеріальна незабезпеченість* кожного окремого вчителя і пов'язані з цим психологічні проблеми – стреси, відсутність самоповаги, постійне відчуття незадоволеності тощо. Це веде до емоційної холодності, байдужості, не дозволяє адекватно реагувати на насущні запити і інтереси дітей.

• *матеріальна незабезпеченість всієї системи освіти;*

• *бюрократичні* **форми** шкільного **управління**, що сковують ініціативу окремих учителів, унеможливлюють прояви їх компетентнісної поведінки.

• *наявність різних життєвих проблем*, що не дозволяють дорослим з необхідною зацікавленістю ставитися до розвитку дітей і демонструвати самим компетентнісну поведінку. За теорією знаного психолога Маслоу [6], потреба в самоактуалізації може повноцінно розвернутися тільки тоді, коли задоволена решта всіх потреб людини.

• *психологічні стани* дорослих, що мають справу з вихованням і освітою дітей, – батьків і вчителів – як то: стреси, депресії, страх перед самостійністю дітей, особливо коли дорослі не розділяють цінності розвитку компетентностей як освітньої мети.

• не завжди усвідомлений **страх** дорослих *перед незалежною і самостійною поведінкою дітей* і пов'язані з нею незручності, необхідність підвищених вимог до самих себе. Вчителі і батьки бояться складних, багатопланових і відповідальних обов'язків, для яких вони них не мають необхідного часу, здібностей, мотивації. Адже тоді довелося б стежити за розвитком дитини, за своїм впливом на неї, вирішувати, що робити далі, відповідати на питання дітей, знаходити потрібну інформацію, тощо – коротше, самим демонструвати компетентнісну поведінку. Крім того, виникла б необхідність розуміти цінності дітей, які можуть значно відрізнятися від цінностей дорослих, шукати додаткові засоби впливу на "неслухняних" і незалежних дітей і т.п. Вчителі бояться, що, розвиваючи компетентності учнів, вони можуть втратити контроль над класом, який складатиметься з незалежних, допитливих дітей, не схильних робити те і так як "їм наказують".

• *складність презентації і відсутність визнання* з боку батьків і адміністрації результатів діяльності вчителів**,** що прагнуть розвитку компетентностей своїх учнів. Продемонструвати результати своєї роботи скептично налаштованим батькам, політикам і управлінцям стає додатковим, непростим завданням. До цих пір вчителі-новатори, що реалізують нові підходи, залишаються поза основним потоком системи освіти.

• *традиційні форми оцінки результативності навчання* **у**чнів, які є в той же час і формою оцінки якості роботи вчителя. Результатом цього стає те, що вчителі вимушені вдаватися до авторитарних форм роботи для досягнення унормованих зовнішніх цілей. Унаслідок цього вчителі орієнтуються на визначені критерії оцінювання: написання стандартних контрольних робіт, "зрізів знань", відкинувши всілякі думки про творчий особистісно орієнтований підхід, натаскують учнів, готуючи до основного іспиту – обов’язкового зовнішнього тестування. Таким чином, сама система є перешкодою створенню розвиваючого середовища. В рамках існуючих адміністративних процедур

складно врахувати здібності, інтереси, мотивації й уміння учнів для створення індивідуальних навчальних планів, описати чи оцінити індивідуальні досягнення учня в освоєнні окремих розділів програми.

• *необізнаність* не тільки широкого загалу, а, здебільшого й вчителів, **щодо** *ідей компетентнісного підходу***.** Навіть якщо директор або управлінці виступають за нові підходи, вони ще повинні адекватно пояснити ці підходи як вчителям і батькам, так і широкій громадськості, звичайно, маючи необхідний словник для роз'яснення нових понять, цілей, задач, які постають перед сучасною школою. Ще складніше, вочевидь, змінити, переорієнтувати сформовані цінності й установки, звички мислення.

• *небажанн*я дорослих (батьків і вчителів), щоб в дітях розвивалися незалежність, упевненість в собі і допитливість. Існує боязнь, що розвиток таких форм поведінки може пошкодити самим дітям в житті, оскільки повсякденний досвід дорослих показує, що форми незалежної і ініціативної поведінки не заохочуються в тому життєвому середовищі, в якому існують вони самі. З цієї причини дорослі не хочуть розвитку цих якостей у дітей.

Таким чином, вчителі виявляються під перехресним вогнем негативного ставлення до діяльності, що сприяє розвитку компетентностей. І тільки по справжньому компетентний вчитель, ВЧИТЕЛЬ-ЕНТУЗІАСТ, розуміючи, що "якщо не він, то хто ж", попри всі складнощі й негаразди намагатиметься змінити на краще хоч невеличку ввірену йому ділянку великої системи освіти.

Зміни не можуть відбуватися шляхом "впровадження" або "разнорядки", а вимагають діяльної участі, залученості і зацікавленості самих учасників, тих, кого стосуються ці зміни, якщо ми хочемо, щоб зміни носили триваючий і стабільний характер. Тут не завадив би і західний досвід з ретельним опрацюванням і відповідним фінансуванням всіх його етапів. Ключовим моментом є підготовка консультантів або тренерів, які потім проводять регулярні тренінги з вчителями, а також надають найрізноманітнішу необхідну допомогу школі, наприклад, допомагають організувати роботу з батьками і громадськістю, роз'яснюють суть нового підходу всім співробітникам школи і ін. Розроблена спеціальна програма для тренерів. Хоча держава і створює умови, що сприяють реформуванню, проте для того, щоб увійти до цього процесу ініціативу повинна проявити школа, подавши відповідну заявку, що містить в собі також і побажання, тобто формулювання тих слабких місць, які, на думку вчительського колективу потребують поліпшення. У вчительському колективі виділяється група з трьох осіб, які є головними носіями і двигунами всього процесу. Спеціально для цієї «команди з трьох» розроблена багатоступінчата програма: вони проходять систематичну додаткову освіту на тренінгах, проводять регулярні конференції (наради) по ходу роботи між собою і з усім колективом школи, проводять тижневі тренінги з учнями, підтримують постійний зв'язок з консультантом, відвідують уроки один одного, інформують і домовляються з адміністрацією, тощо.

Щодо змісту – компетентностний підхід не виключає процес формування і освоєння знань, умінь, навиків предметного та міжпредметного характеру, але вимагає перегляду наявного змісту освіти. Не додаткова вимога до освіти, а розстановка акцентів, визначення пріоритетів. Компетентнісний підхід змінює

цілі і вектор шкільного навчання: від передачі знань і умінь предметного змісту до виховання розвиненої особистості зі сформованими життєвими компетенціями. Компетентність об'єднує в собі знання і здатність їх реалізації: знання не просто як засвоєна норма, а норма усвідомлена і включена в контекст особистості. Знання визначається не тільки як інформація, але як уявлення про світ, заломлене власним соціально-культурним, духовним досвідом індивіда, представлене у вигляді розуміння. Знання, уміння, навики, способи діяльності в цьому випадку виступають як матеріал для вирощування особистості. Одночасно знання виступає як умова і основа дії: "я знаю, якщо я умію робити" (Б.Д. Ельконін). Предметні знання включаються в ширший контекст загальної освіченості (метазнання) і в цьому сенсі набувають свого статусу і значення. Знання не про предмет, а знання предмету, понятійне знання. У зв'язку з цим встає серйозна проблема стандартизації кількості і якості знання. По-перше, існуючий "Мінімум" повинен помітно зменшитися.

По-друге, повинен змінитися інструментарій перевірки якості і рівня знань та набутих компетентностей. Впроваджувані у нас тести тут однозначно не підходять. Проблема оцінювання компетентнісного рівня учня є досить складною як для окремих країн, так і міжнародного співтовариства загалом, оскільки компетентності є складними багаторівневими утвореннями. Керуючись розумінням компетентності як набутої характеристики особистості, що охоплює знання, вміння, навички та цінності та дозволяє застосовувати їх на практиці, розроблення оцінних засобів рівня набуття зазначеної характеристики відбувається в напрямку використання комплексних вимірників. Засадничі аспекти моделі оцінювання ключових компетентностей розроблені OECD в рамках проекту (DeSeCo)"Визначення та відбір компетентностей: концептуальні засади", що мав на меті дослідити проблему компетентностей та їх ролі в європейській освіті для успішного входження молоді в життя сучасних суспільств.

Інструментарій для відстежування компетенції повинен бути різний: розгорнуті тести, психологічна діагностика, створення проблемних ситуацій. У системі Міжнародного Бакалавріата існує досвід ведення учнями щоденників рефлексій, досвід критерійного оцінювання, коли критерії оцінки власної діяльності задають самі учні. Практика оцінки власного просування існує в системі розвиваючого навчання, значний як теоретичний, так і практичний досвід накопичений колективом авторської школи "Ейдос" А.В.Хуторського [8]. Як приклад наведемо діагностику сформованості компетентностей, розроблену в Англії екзаменаційною радою Кембріджського і Оксфордського університетів і призначену для випускників шкіл а також для самодіагностики, самонавчання і розвитку всіх бажаючих. Матеріал має загальну структуру діагностики для всіх компетентностей, і передбачає п'ять рівнів або ступенів оволодіння компетенціями залежно від складності завдань, що пропонуються претенденту. При цьому перший рівень є базовим. На ньому вибудовується решта. Наприклад, якщо на *першому* рівні компетенції вирішення проблем випробовуваному необхідно показати, що він взмозі переконатися у *правильному розумінні* запропонованої йому проблеми і зробити *дві пропозиції* по її розв’язанню, то на другому рівні завдання ускладнюється: він повинен

показати, що здатен *побачити проблему* (проблемну ситуацію), описати її основні характеристики і запропонувати *два способи* її розв'язання; на *третьому* рівні вимоги значно підвищуються: претендент повинен показати, що взмозі *вивчити комплексну* проблему і запропонувати *три способи* її розв'язання; на *четвертому* рівні випробовуваний повинен *побудувати стратегію використання* компетенції вирішення проблем і показати здатність створювати можливості для використання компетенції вирішення проблем і *передбачати результати*, тобто він повинен показати, які можливості розв'язання проблем в різних ситуаціях він бачить і які результати очікує одержати. На *п'ятому* рівні складності претендент повинен показати, що він може, *керувати роботою* певної групи, *виконувати функції лідера*, *напрацьовуючи стратегію* вирішення принаймні *двох комплексних проблем* і досягати при цьому необхідних результатів. В процесі виконання він повинен підтримувати мотивацію членів колективу, встановлювати ефективні стосунки, тощо. Цей рівень передбачає використання цілого комплексу й інших компетенцій.

З метою оцінки ефективності системи освіти, готовності підростаючого покоління до життя в сучасному, глобальному, інформаційному, високотехнологічному світі був введений і ще один показник – індекс розвитку людського потенціалу (ІРЛП), що складається з трьох компонентів: доходу середньостатистичної людини в доларах, її освіченості і довголіття [7]. Мета всіх реформ – нарощування людського потенціалу. Загальносвітова тенденція – його зростання, особливо в розвинених країнах. Що ж відбувається у нас.

Соціально-демографічний компонент людського потенціалу відображає цінність людського життя. За роки реформ в нашій країні цей компонент не лише знизився, але і помітно погіршився.

Соціально-економічний компонент також виявився підірваним: розвал економіки, зростання безробіття, розшарування населення, стабільне недофінансування науки й освіти, тощо.

Соціально-культурний компонент визначається розвитком інститутів освіти, науки, мистецтва і спорту, а також особливостями традиційної культури національного характеру. У суспільстві переважають утриманські настрої: люди не прагнуть розширити незалежність і відповідальність в конкретній справі; кількісне зростання студентства та дипломованих фахівців не збільшує кількості кваліфікованих працівників. Наклад наукових газет і журналів зменшився. Сталося різке зниження суспільної моралі і моральності. Отже, і цей компонент помітно знизився.

Інноваційно-діяльнісний компонент вимірюється рівнем ділової активності громадян. Втома, роздратування, невизначеність і страх перед майбутнім знижують і цей компонент. Із наявних наведемо для прикладу показники нашого найближчого сусіда – Росії. В 1992 р. її ІРЛП дорівнював 0,849 і відповідав рівню високорозвинених країн; у 2000 р. він знизився до 0,67, і країна потрапила в групу країн з середнім рівнем розвитку. Тобто соціальний розвиток Росії характеризується зворотною тенденцією до світових процесів – рухом назад. Не кращі показники, думається, мала б і Україна.

Освіченість нинішніх учнів в нашій країні за останнє десятиліття теж знизилася, не дивлячись на зниження рівня мінімальних вимог і стандартів загальної освіти. На національному (державному) рівні цього намагаються не помічати, але порівняння рівнів набутої, зокрема математичної, освіти нинішніх випускників (абітурієнтів, студентів-першокурсників) і покоління 80-90 років указує на значне їх зниження. Якщо в світі вимоги до рівня підготовки учнів зростають, цілі шкільної освіти переформатуються у бік підготовки компетентної людини, то у нас і в цьому питанні відбувається регрес. У наших школах за традицією прагнуть вкласти в голови учнів більше знань, інколи абсолютно не потрібних людині, оцінюванню підлягає в основному рівень їх засвоєння (наочний приклад – тести). У масовій школі учні практично не вирішують проблеми, зв'язані із застосуванням знань і умінь, придбаних ними в процесі вивчення різних предметів. Щодо Росії – це відзначають міжнародні експерти, про це свідчать результати PISA 2000, 2003 і 2007 рр.[9], причому ці показники ще й погіршуються. Україна, на жаль, не входить в цю міжнародну програму.

Вихід один: необхідний інтенсивний особистий розвиток самого вчителя. На наш погляд, запрограмована результативно-діяльнісна, особистісно-орієнтована освіта – це перш за все орієнтація на особистість вчителя, а потім на особистість учня. Тут діє імператив: тільки особистість вчителя може сформувати особистість учня. "Зустріч" двох особистостей вчителя і учня, що відбувається в режимі діалогу – ось, мабуть, основна стратегія реформування сучасної освіти.

Актуальними залишаються тези: "Кадри вирішують все" і "навчити можна тільки тому, що вмієш добре робити сам ". У зв'язку з цим, будь-яка реформаторська ідея, нове завдання, поставлене перед старшою школою повинні підкріплюватися відповідною компетентністю вчителів, які покликані їх реалізовувати? Інакше, будемо мати те, що мали вже не раз, при впровадженні, наприклад, елементів теорії ймовірностей та стохастики чи курсів інформатики та обчислювальної техніки, або останнім часом – економіки. Їх вивчення неминуче натикається при реалізації на простий факт практичної відсутності вчителів, здатних викласти нову дисципліну не інформаційним чином, прочитавши товсті книжки з теорії ймовірностей, обчислювальної математики чи економічних дисциплін і переказати їх зміст дітям. а кваліфіковано і професійно. Бо ж будь-яка концепція розвитку повинна передбачати ситуацію дефіциту кадрів, а вирощування вчителів-професіоналів в новому виді діяльності – завдання, що вирішується протягом не одного десятиліття.

Вирішальними факторами в новій освітній ситуації ми вважаємо:

1) неспішність, поміркованість керівних академічних структур, ”з легкої руки“ яких з’являються чергові проекти, бо регулярний. процес «випуску» нових концепцій сформував у вчителів і стереотип поведінки:

а) освоїти мінімальний набір термінів щодо нової концепції;

б) зробивши вигляд, що це дуже цікаво і важливо, за рекомендацією керівних структур розгорнути низку схвально-дискусійних заходів, і головне,

в) не поспішати опрацьовувати та впроваджувати ці реформаторські ідеї в практику, почекати, що як і здебільшого, все завершиться словами та черговими відписками;

2) глибокий критичний аналіз зарубіжного досвіду та переосмислення власного, ґрунтовне психолого-педагогічне дослідження засадничих положень реформи освіти (особистісно-орієнтованого, результативно-діяльнісного, компетентнісного підходів) та їх запровадження на національному ґрунті; та головне,

Як **висновок** зазначимо, що професіоналізм, компетентність вчителя, візьмемо на себе сміливість стверджувати, що всі найдосконаліші програми в кращому разі залишаться на папері, а в гіршому перетворяться на чергову кампанію з відповідними інструкціями та перевірками чиновників-адміністраторів та відписками вчителів, як, до речі, було вже не раз, якщо держава реально не піднесе вчителя на давно обіцяну висоту. І тоді, за своїм високим покликанням, дослухаючись голосу свого серця та розуму, вчитель зможе втілювати в життя величні державні плани – виховання освіченого компетентного підростаючого покоління.

У **подальшому плануємо** проаналізуємо реальний навчальний процес як суб'єкт – суб'єктний з позицій компетентності не лише вчителя, а й учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти // 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.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Просвещение, 1990. – С.90.
3. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика, 1990. – № 8. – С. 82 – 88.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 217 с.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития. – М.: Просвещение, 1998. – С. 46.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд./Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
7. Мясников В., Найдёнова Н. Компетенции и педагогические измерения // Народное образование, 2006. – №9. – С. 147-149.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» www/eidos.ru/news/compet/htm.
9. Сайт Центра качества ИОСО РАО www.centeroko.ru.

Рабец Е.В. Компетентность учителя как залог компетентности ученика.

Анализируя факторы, препятствующие модернизации образования, автор отстаивает позицию определяющей роли учителя и его компетентности в этом процессе.

Rabetsk K. The competence of teacher as a pledge of pupils competence.

Analyzing factors, impedimental modernizations of education, an author defends position of determining role of Teacher and his competence in this process.

УДК 378.147

Садова Т.А.
Південноукраїнський державний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті визначається сутність понять «професійна підготовка», «ігрові технології», розкриваються можливості використання ігрових технологій навчання у професійній підготовці майбутніх педагогів і особливості педагогічного керівництва ігровою діяльністю в умовах навчання.

Формування педагога нового типу – ініціативного, творчого, здатного до професійної та особистісної самореалізації – є **актуальною проблемою** і можливе лише за умови наближення навчального процесу у ВНЗ до реальної професійної діяльності, оскільки якісна професійна підготовка майбутнього педагога забезпечується не лише формуванням системи професійних знань, а й удосконаленням професійних умінь і навичок, розвитком професійно значущих якостей особистості.

Проблема підготовки майбутніх педагогів, формування у студентів готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності з урахуванням змін, що відбуваються в освіті, була предметом дослідження багатьох науковців: О.Абдуліної, В.Бондаря, І.Зязюна, О.Мороза, Н.Кузьміної, Ю.Кулюткіна, А.Маркової, О.Пєхоти, В.Сластьоніна, Д.Чернилевського, О.Щербакова та ін.

Окремі аспекти професійної підготовки фахівців дошкільної освіти висвітлено у працях Л.Артемової, Г.Бєлєнької, О.Богініч, А.Богуш, Е.Карпової, О.Кучерявого, Г.Підкурганної, Т.Пониманської та ін.

Розв’язання проблеми підготовки фахівця на рівні сучасних вимог неможливе без використання форм і методів навчання, які будуються на технологічному підході в освіті. Орієнтація на технологічний підхід передбачає певну технологічність як самих форм і методів навчання, так і постановку завдань, що потребує певних змін в організації дидактичного процесу – побудови його як системи послідовних (технологічних) операцій з організації і керівництва пізнавальною діяльністю студентів.

Сучасними науковцями (В.Беспалько, І.Богданова, І.Дичківська, М.Кларін, А.Нісімчук. О.Пєхота, Г.Селевко, Д.Чернилевський та ін.) глибоко досліджено сутність поняття «педагогічна технологія», визначено її структуру, критерії технологічності, розкрито зміст різноманітних технологій навчання та виховання особистості. Разом з тим, у практиці використання сучасних педагогічних технологій існують деякі проблеми і суперечності: зокрема, протиріччя між потребою ВНЗ в активному використанні сучасних технологій навчання та відсутністю обґрунтованих науково-методичних засад використання конкретних педагогічних технологій, між необхідністю

оновлення змісту навчання і методів викладання та непідготовленістю викладачів до використання сучасних педагогічних технологій.

Метою даної статті є визначення місця педагогічних технологій у професійній підготовці педагогів, виявлення можливостей використання ігрових технологій навчання у професійній підготовці фахівців дошкільної освіти, обґрунтування особливостей педагогічного керівництва ігровою діяльністю в умовах навчання.

Поняття «професійна підготовка» тлумачиться вченими як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною спеціальністю. Враховуючи специфіку професійної підготовки педагога доцільно трактувати професійну підготовку як систему педагогічних заходів, що забезпечують формування у студентів професійно спрямованих знань, умінь, навичок і професійної готовності до майбутньої педагогічної діяльності [5].

Професійна готовність є результатом професійно-педагогічної підготовки студентів і важливою передумовою ефективної професійної діяльності у майбутньому. Термін «готовність» визначається як активно-діяльний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдання. Як професійно важлива властивість особистості професійна готовність є складним психологічним утворенням, що включає мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний компоненти. Достатній розвиток цих компонентів, їх цілісна єдність є показником високого рівня готовності студента до професійної діяльності [2].

Науковцями активно досліджуються шляхи підвищення ефективності професійної підготовки педагогів. Зміст професійної підготовки майбутніх педагогів зумовлено передусім специфікою професійної діяльності. Вивчення наукових джерел засвідчує наявність різних підходів до аналізу сутності і структури педагогічної діяльності.: системний, управлінський, компетентнісний, технологічний та ін.

Діяльність педагога з позиції системного підходу розглядається вченими (О.Абдуліна, І.Зязюн, Н.Кузьміна, В.Сластьонін, С.Смірнов, О.Щербаков та ін.) як цілісна, динамічна система, що має специфічну структуру, до складу якої входять певні елементи, які називаються вченими компонентами, видами діяльності або функціями. Основними компонентами педагогічної діяльності найчастіше визначаються: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний.

Професійна діяльність з позиції управлінського підходу визначається вченими (О.Падалка, Н.Тализіна, Т.Шамова та ін.) як процес управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів під час засвоєння ними знань, умінь, навичок.

Компетентнісний підхід до аналізу педагогічної діяльності передбачає цільову орієнтацію процесу підготовки майбутнього педагога на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, яка визначає здатність вирішувати професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого

досвіду, цінностей і нахилів особистості (Г.Бєлєнька, Н.Кузьміна, А.Маркова, В.Сластьонін, О.Сущенко та ін.).

В останні роки широкого розповсюдження у наукових дослідженнях набуває характеристика діяльності з позиції технологічного підходу (В.Беспалько, І.Богданова, І.Дичківська, М.Кларін, О.Пєхота, Г.Селевко, Д.Чернилевський та ін.). Технологічний підхід дозволяє визначити професійну підготовку як процес, що є сукупністю взаємозалежних безперервних видів діяльності чи функцій учасників педагогічного процесу й послідовно реалізувати педагогічні дії, спрямовані на отримання результатів, адекватних меті навчання.

Сьогодні термін «педагогічна технологія» широко використовується науковцями і у різних варіантах налічує понад 300 формулювань. Неоднозначність у тлумаченні сутності педагогічної технології пов'язана передусім із специфічними особливостями педагогічного процесу, який, на відміну від виробничого, важко технологізувати.

Г.Селевко зазначає, що поняття «педагогічна технологія»є змістовним узагальненням і може бути представлене трьома аспектами: науковим – педагогічна технологія – частина педагогічної науки, що вивчає цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; процесуально-описовим: опис процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання; процесуально-діючим: здійснення технологічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [4].

Одне з найбільш повних визначень цього поняття, з нашого погляду, наводить Д.Чернилевський: педагогічна технологія – це комплексна інтегративна система, що включає упорядковану кількість операцій і дій, які забезпечують педагогічне визначення мети, змістовні, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, придбання професійних умінь і формування особистісних якостей тих, хто навчається, визначених цілями навчання [6].

Технологія навчання – це тип технології, який моделює шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу у межах навчального предмету. Технологія навчання у вищій освіті може бути представлена як системний комплекс психолого-педагогічних процедур, що включають спеціальний підбір і компоновку дидактичних форм, методів, умов, необхідних для ефективного здійснення процесу навчання.

Зауважимо, що втілення будь-якої педагогічної технології у систему вищої освіти потребує від викладача розуміння її сутності та відмінностей від методики навчання. Технологія завжди відображає процесуальний, діяльнісний бік педагогічної системи, спирається на певну філософську і психолого-педагогічну концепції, але передусім є способом реалізації педагогічних цілей, принципів, змісту і являє собою систему методів, форм і засобів, які їх забезпечують. Методика найчастіше визначається як сукупність педагогічних рекомендацій по організації і проведенню навчального процесу. На відміну від методики навчання, технологією може бути лише те, що підлягає точному опису і алгоритмізації, тому для технології характерними є певні вимоги, які

називають критеріями технологічності: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність.

Педагогічній технології притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна і змістовна цілісність тощо. Виявляється це насамперед у структурі педагогічної технології. Так, Г.Селевко у структуру педагогічної технології включає: а) концептуальну основу; б) змістову частину навчання (мета навчання – загальна і конкретна, зміст навчального матеріалу); в) процесуальну частину – технологічний процес (організація навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності студентів; методи і форми роботи педагога; діяльність педагога з керування процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу) [4]

У науково-методичній літературі можна виділити величезну різноманітність педагогічних технологій, проте, зазначимо, що не існує єдиних підходів щодо їх класифікації. Найбільш змістовну класифікацію педагогічних технологій представлено у роботі Г.Селевка, але лише частина із них може бути використана у системі вищої освіти.

Аналіз науково-методичної літератури засвідчує недостатню розробку технологій професійної освіти. М.Левіна [3] зазначає, що оскільки професійна освіта може бути визначена як діяльний спосіб становлення індивідуальності суб'єкта і його способів взаємодії з іншими, професійно орієнтовані технології навчання мають створювати певний соціокультурний простір, у якому формується особистість, здійснюється перенос знань у сферу праці, формується ціннісне ставлення студентів до власної професійної освіти і професійної діяльності, розвивається творчий потенціал особистості, готовність до професійної самореалізації.

Якість професійної підготовки у вищій школі знаходиться у прямій залежності від педагогічної технології, яку добирає викладач для реалізації педагогічних завдань і досягнення поставлених цілей. В умовах професійної підготовки технології навчання передусім мають бути професійно орієнтованими. Серед різноманітних технологій навчання ми виокремлюємо ігрову технологію, оскільки вона дає можливість відтворити у навчальній ситуації контекст конкретної ситуації професійної діяльності (А.Вербицький) [1]. У діловій грі студенти виконують квазіпрофесійну діяльність, яка має певні риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. Відмінність навчальної гри від традиційних методів навчання полягає у тому, що у грі відтворюються основні закономірності руху професійної діяльності і професійного мислення на матеріалі навчальних, а не реальних, ситуацій, які динамічно змінюються спільними зусиллями учасників гри.

Дослідження науковців (Н.Борисова, А.Вербицький, І.Дичківська, М.Кларін, М.Левіна, Г.Селевко, П.Щербань, Д.Чернилевський) підтверджують великі можливості дидактичної гри як методу активізації пізнавальної діяльності студентів, пізнання і реального засвоєння соціальної і предметної діяльності у процесі вирішення ігрової проблеми шляхом ігрової імітації, відтворення у ролях основних видів поведінки відповідно до правил гри на моделі професійної діяльності в умовних ситуаціях.

Гру можна охарактеризувати з різних позицій: як діяльність, як процес, як метод навчання (Г.Селевко). У структуру гри як діяльності включаються: цілепокладання, планування, реалізація мети та аналіз результатів, у яких особистість реалізує себе як суб'єкт. Структуру гри як процесу становлять: а) ролі, які виконують студенти; б) ігрові дії як засіб реалізації ролей; в) ігрове використання предметів; г) реальні стосунки між гравцями; д) сюжет – галузь дійсності, що відтворюється у грі. Гра як метод навчання може виступати у різних варіантах: як самостійна технологія; як елемент іншої технології; як метод проведення однієї з форм навчальної діяльності [4].

Поняття «ігрові педагогічні технології» включає досить велику групу методів організації навчального процесу у вигляді ігор. У психолого-педагогічній літературі можна зустріти різні найменування ігор, які використовуються у навчальному процесі: пізнавальні (Ю.Бабанський), педагогічні (Ю.Кулюткін), ділові (А.Вербицький), навчальні (П.Підкасистий), навчально-імітаційні (Г.Сухобська), моделюючі (М.Кларін) та ін. Однак, зауважимо, що не зважаючи на велику різноманітність ігор, єдиної класифікації навчальних ігор не існує.

Найбільш узагальненим поняттям щодо видів ігор вважається термін «педагогічні ігри». На відміну від ігор загалом педагогічна гра має суттєву ознаку: чітко поставлену мету навчання і відповідний їй педагогічний результат, який характеризується навчально-пізнавальною спрямованістю.

Слід зазначити, що у технологіях професійної освіти найчастіше використовується термін «ділова гра». У загальному вигляді ділову гру визначають як форму відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для даного виду практики [7].Модифікаціями ділової гри можна вважати бліц-гру, гру-вправу, рольову, операційну, імітаційну ігри тощо.

Ділова гра використовується для вирішення комплексних завдань засвоєння нового, закріплення матеріалу, активізації пізнавальної діяльності студентів, формування загальнонавчальних умінь, розвитку творчих здібностей, формування системи професійних умінь і навичок, виховання професійно значущих якостей особистості, підвищення рівня мотивації, формування навичок спілкування тощо.

Навчальна гра є специфічним способом управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Визначимо особливості ділової гри, які підкреслюють її актуальність і значущість як ефективної технології професійно-педагогічної освіти:

1. Використання ділової гри дає можливість максимально наблизити процес навчання до реальної професійної діяльності завдяки моделюванню рольових функцій, притаманних професійній діяльності.

2. Ділова гра створює умови для глибокого і повного засвоєння навчального матеріалу на основі системного використання знань у процесі одночасного вирішення навчальних і змодельованих професійних проблем.

3. У процесі ділової гри реалізуються різні рівні інтелектуальної активності студентів: репродуктивний, евристичний, креативний.

4. Ділова гра є способом інтенсифікації творчої мисленнєвої діяльності в умовах організації групової і комплексної взаємодії з відпрацюванням послідовності дій у штучно створеній ситуації.

5. Ділова гра відтворює реальні процеси професійної діяльності за рахунок виконання певної ролі, що містить набір правил, які визначають як зміст, так і спрямованість, характер ігрових дій.

6. Ділова гра є двоплановою діяльністю: з одного боку, студент виконує реальну діяльність, пов'язану з вирішенням конкретних навчальних завдань, з іншого – ця діяльність має умовний характер, що дозволяє йому бути вільним, розкутим. Саме це і забезпечує емоційну привабливість гри для студентів.

7. Ділова гра як колективний метод навчання створює умови для реалізації системи суб'єкт – суб'єктних відносин за різними напрямами взаємодії: викладач – студент, студент – студент, викладач – підгрупа, студент – підгрупа тощо.

8. Ділова гра формує інтерес та емоційно-ціннісне ставлення студента до навчальної і майбутньої професійної діяльності.

9. Ділова гра стимулює розвиток особистісного потенціалу студента, його самореалізацію і самоутвердження у ситуаціях ігрової взаємодії.

10. Ділова гра виконує діагностичну функцію – дозволяє студенту виявити творчі і професійні здібності, усвідомити свої потенційні можливості.

11. Ділова гра має психотерапевтичний ефект за рахунок створення умов для емоційно-психологічного розвантаження студента, зняття психологічних бар'єрів, оволодіння способами психологічного захисту у складних професійних ситуаціях.

Оптимальна реалізація дидактичних цілей гри можлива за умови розуміння викладачем сутності ділової гри та уміння методично грамотно проектувати її. Основні принципи конструювання і організації ділової гри сформульовано А.Вербицьким [1].До них автор відносить наступні: принцип імітаційного моделювання конкретних умов та ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності; принцип проблемності змісту імітаційного моделювання і процесу його розгортання в ігровій моделі; принцип діалогічного спілкування; принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності.

Технологія ділової гри є творчим процесом, який базується на знанні викладачем основних вимог щодо її проектування, організації, керівництва грою. Алгоритм підготовки і проведення ділової гри визначається її видом і особливостями професійної діяльності, що моделюється. Науковцями [4;6] визначаються три основні етапи проектування ділової гри: етап підготовки до гри (вибір теми гри; визначення цілей, завдань, структури гри; розробка сценарію; підготовка матеріального забезпечення; ознайомлення студентів з метою, завданнями гри; за необхідності розподіл ролей); етап проведення гри (аналіз вихідної інформації; підготовка і виконання рольових функцій учасниками гри; управління процедурою гри); етап аналізу і оцінки результатів гри (вихід з гри; самоаналіз результатів гри студентами; підсумок гри викладачем; рекомендації щодо усунення недоліків гри).

Вважаємо за необхідне звернути увагу на особливості методичного керівництва процесом гри. Роль викладача і його взаємодія із студентами на

різних етапах гри різна. Провідна роль викладача виявляється на етапі підготовки, проектування гри та на етапі підведення підсумків і аналізу результатів гри, а на основному, ігровому, етапі більш доцільно створити умови для максимальної самоорганізації діяльності студентів.

На підготовчому етапі викладач може бути у ролі консультанта, який допоможе студентам у визначенні змісту їх діяльності відповідно до ролі, але якщо це гра-вправа, бліц-гра, операційна гра, гра-імітація, процес підготовки гри реалізується самими студентами, що стимулює їх організаторські здібності. У процесі гри викладач може виступати у трьох основних позиціях: бути центром гри, її керівником (ігротехніком); виконувати одну з ролей (ігрова позиція) або бути в ролі помічника і консультанта (фасилітатора); спостерігати та оцінювати дії студентів (позиція експерта). Така зміна позицій викладача дає можливість поступово розвивати навички самоорганізації у студентів. На останньому етапі гри дії викладача залежать від попередньої діяльності: він виступає у ролі експерта або залучає до оцінки результатів діяльності студентів.

У викладанні курсу «Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку» ми використовуємо різні види навчальних ігор в залежності від дидактичних завдань, ступеня імпровізації у грі, кількості учасників, характеру ролей тощо. Зокрема, ігри-вправи, в основі яких нескладна професійна ситуація, вирішення якої дає змогу відпрацювати певні професійні навички («Починаємо гру», «Вивчаємо команди до вправ з шикування» та ін.).У таких іграх невелика кількість учасників – 1-3, вони мають виражений тренувальний характер.

Бліц-ігри на основі аналізу педагогічних ситуацій з умовною назвою «Чи правильно діяв вихователь?» динамічні, нетривалі за часом, дають змогу за певний час здійснити перевірку гіпотез, колективно знайти відповідь і продемонструвати правильний результат.

Сутність імітаційних ігор полягає у моделюванні реальних професійних ситуацій. Зміст їх складає імітація студентами різних форм роботи з фізичного виховання: ранкової гімнастики, частин фізкультурного заняття, розваг, оздоровчих заходів та ін. Один студент виконує роль педагога, декілька – ролі дітей, тривалість ігор – 10-20 хв. Такі ігри не потребують значних затрат часу на їх розробку, але ефективно сприяють розвитку у студентів аналітичних здібностей, формуванню професійних умінь, пов’язаних з керівництвом навчально-виховним процесом.

Інтелектуальні ігри змагального характеру у формі конкурсу, педагогічного турніру, інтелектуального бою використовуються найчастіше після вивчення змістового модулю на етапі проміжного контролю або після вивчення окремих тем (наприклад, аукціон-конкурс «Методичні новації у проведенні фізкультурних занять»).Такі ігри сприяють розвитку пізнавальної активності, самостійності, комунікативних навичок студентів.

Комплексні ділові ігри – більш складний вид ігрової діяльності, який моделює певну ситуацію професійної діяльності, але відрізняється більшою кількістю учасників, наявністю елементів імпровізації, високою емоційністю (батьківські збори «Оздоровлюємо малят», прес-конференція «Готуємо шестирічок до школи» та ін.). Ділові ігри добре впливають на формування

всього комплексу професійних умінь майбутніх педагогів: гностичних, проектувальних, організаторських, аналітичних, конструктивних, комунікативних тощо.

Можна зробити **висновок,** що ігрові технології навчання є одним з ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, оскільки ігрове засвоєння професійної діяльності на її моделі сприяє системному, цілісному формуванню знань, умінь, навичок, інтенсифікації самостійної пізнавальної діяльності, стимулюванню інтелектуально-творчих здібностей студентів, розвитку професійно важливих якостей особистості.

У **подальшому** необхідно розробити зміст ігрових технологій для використання у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – Мн., 1998. – 399 с.
3. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Сластенин В.А. Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
6. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
7. Шестак Н.В. Высшая школа: технология обучения. – М.: Вузовская книга, 2000. – 80 с.

Садовая Т.А. Игровые технологии обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов.

В статье определяется сущность понятий «профессиональная подготовка», «игровые технологии», раскрываются возможности использования игровых технологий обучения в профессиональной подготовке будущих педагогов и особенности педагогического руководства игровой деятельностью в условиях обучения.

Sadovaya T. Play technologies of training in the professional preparation of future teachers.

The essence of such notions as 'professional training', 'play technologies' is defined in the article; the possibilities of using the play technologies of education in the professional training of future teachers and the peculiarities of pedagogical guiding the play activities under educational conditions are revealed.

УДК 796.154:65.01

Светова А.О.
Донецкий национальный университет

РОЛЬ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫМ ПРОЦЕССОМ В СПОРТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

В статье излагается система стилей мышления тренера, исследуются специализированные характеристики управленческих задач с выделением их в систему. Рассматриваются объективные и субъективные трудности в управленческих задачах, а также использование задач в работе со спортсменами различной квалификации

Одной из **актуальных проблем** современной спортивной педагогики является вопрос о роли управления учебно-тренировочным процессом в спортивно-педагогических системах.

Работа над данной проблематикой позволила нам познакомиться с обширной научной литературой и именами ученых, исследующих эти или смежные вопросы. Так, мы уяснили, что в сфере теории управления работают Розанова В., Попов Г., Поспелов Д., Мамиконов А., Карпенко В. и др. В сфере системного анализа исследования ведут Садовский В., Блауберг И., Юдин Э., Бенеш И., Адрианов О. и др. В рамках управления и общественных отношений – Белов В., Богданов В., Антонова С., Атаев А., Бурков В., Криков В. и др. Сфера менеджмента спортивной организации представлена Переверзиным И., Параносичем В., Лазаревичем А., Платоновым В. и др.

Цель нашего исследования – представить управленческий процесс как креативный и творческий. Для достижения цели нами решаются определенные задачи: исследование стилей мышления тренера, классификация управленческих задач.

На основе изученной нами литературы мы пришли к пониманию того, что структура организации системы любого уровня сложности для осуществления эффективной деятельности предполагает постановку цели, которая в практике управления становится управленческой. Ответственным за постановку и решение задач в тренировочном процессе является тренер. Основное содержание его деятельности реализуется через последовательное формулирование управленческих задач на всех этапах планирования тренировки.

Решение задач управления основано на выделении сложности отношений между различными элементами системы. Содержание задачи должно включать достижение планируемых результатов, формирование специализированных функциональных состояний, то есть при известных условиях искать неизвестные пути эффективного решения задач. При использовании термина «задача» имеется в виду проблема, решение которой предусматривает конкретную деятельность, с чётким функциональным назначением.

Процесс решения задач может иметь несколько смыслов: решение как план, способ, метод реализации задачи; решение как процесс выполнения плана; решение как результат достижения плановых тренировочных заданий.

Когда говорят о решении задачи, имеется в виду процедура разрешения проблемной ситуации. Управленческие задачи можно отнести к категории творческих и рассматривать их следует не только как развитие решений, но и как развитие самой проблемы. В то же время, цель или задача - это экстраполяция будущего планируемого, но еще не достигнутого результата. Необходимой предпосылкой успешного решения задач является осознание наиболее значимых параметров цели и попытка включения их в конкретную исполнительскую деятельность. Например, планируя повышение скорости бега, мы исходим из того, что ее параметры частота и длина беговых шагов являются объектами тренировки, а тренер решает задачу по увеличению этих характеристик с применением определенных методик и тренировочных средств. Тоже касается игроков команды, когда решение индивидуальных задач подготовки совпадает с групповыми.

В процессе решения задач управления реализуются интеллектуальные и личностные возможности тренера и спортсмена. Наиболее типичные стили мышления тренера сводятся:

– *к системному стилю,* при котором упор делается на определенные методы решения задач, разделяя ее на отдельные более простые части;

– *к интуитивному стилю* с высокой степенью осознания проблемы и стремлением использовать различные методы решения задач; *к аналитическому стилю,* отражающему характер сосредоточенности на отдельных деталях проблемы с использованием известных рецептов и способов решения задач;

– *к синтетическому стилю,* отличающимся стремлением к установлению отношений или зависимости между различными частями проблемы и длительным поиском, при котором не всегда открываются существенные связи между элементами.

Управленческие задачи имеют ряд характерных специализированных характеристик:

а) задачи могут содержать неопределенные, а в некоторых случаях и противоречивые условия;

б) в задаче может отсутствовать достаточная информация о возможных средствах и методах ее решения;

в) отсутствуют четкие алгоритмы решения;

г) задача часто решается в условиях дефицита времени.

Неопределенность задачи требует от тренера, преподавателя дополнительных знаний, обеспечивающих формирование новых специализированных функций или состояний возникающих в тренировочном процессе. В тоже время, тренер должен при полном понимании задачи, оставлять для спортсмена какую-то часть ее неопределенности, позволяющей повышать активность его отношения к выполняемой работе. Это касается отдельных элементов техники движений, освоения новых объемов или зон интенсивности нагрузки. В случае недостатка информации, связанного с поиском средств решения задачи, необходимо помнить о том,

что полное или частичное отсутствие информации увеличивает активность гормональной системы и способствует возникновению эмоций, чаще отрицательных. При этом происходит нарушение объективного взаимодействия между воздействиями и ответными реакциями систем организма спортсмена. Обратная связь в оценке спортсменом своих субъективных состояний изменяет точность выполнения двигательных действий. Как правило, повышенная возбудимость сопровождается увеличением частоты сердечных сокращений и иными изменениями функциональных состояний. Спортсмен попадает в «новые условия», требующие выработки дополнительных приспособительных реакций, вызывающих повышение энергетических затрат на выполнение упражнений.

При отсутствии четких алгоритмов решения задачи, создаются предпосылки для формирования и использования функции самоорганизации, как дополнительного информационного и энергетического резерва, повышающего продуктивность двигательной деятельности. Решение задачи в условиях дефицита времени позволяет существенно повышать мобильность спортсмена, скорость переработки информации и принятия решения. Приобретаемые психофизические качества в условиях дефицита времени требуют в дальнейшей тренировке закрепления и осознания новой информации [1; с.220].

Следовательно, рассматриваемые особенности управленческих задач, позволяют наполнить тренировочный процесс новым содержанием и повышают активность тренера и спортсмена в условиях реализации планируемой нагрузки.

*Классификация управленческих задач***.** Здесь необходимо выделить критерии, по которым могут классифицироваться управленческие задачи. На основании опыта работы ведущих тренеров и личного опыта, возможно использовать следующие критерии в оценке управленческих задач.

1. *Содержательный критерий,* когда все управленческие задачи могут быть разделены на существенные и малозначимые.

2. *Критерий выполнимости задач,* на основании которого управленческие задачи могут быть разделены на решаемые и не решаемые.

3. *Критерий знания тренера о задачах.* Согласно этому критерию задачи управления делятся на входящие в компетенцию или "круг" обязанностей тренера и не входящие в эту сферу деятельности.

4. *Критерий степени функциональных затрат.* Задачи делятся на легкие и трудные. К «легким» относятся текущие задачи по ОФП, привычные по объему и интенсивности нагрузки, проведение педагогического контроля и др.

При решении управленческих задач, каждый тренер использует систему объективных и субъективных оценок. Кроме того, у тренера имеется определенная система представлений об иерархии решаемых задач. Например, с развития, какого физического качества начинается цикл подготовки, как при этом происходит чередование параметров объема и интенсивности, с каких видов регуляции и координации движений начинается техническая подготовка - пространственного, временного или динамического и т.д.?

Согласно собственным представлениям, формирующимся на основании знаний, тренер оценивает в учебно-тренировочном процессе:

- какие задачи нужно решать в обязательном порядке;
- какие задачи в исключительных случаях можно не решать;
- какие из задач можно решать только при определенных функциональных состояниях спортсмена.

Задачи по своему содержанию определяют реально планируемый объем тренировочной работы. В тоже время, в тренировочном процессе нет второстепенных задач, есть более или менее значимые. Причем к менее значимым относятся те, решение которых уже состоялось - достигнут определенный уровень развития физических качеств или функциональных состояний. В содержательном плане существенные задачи могут перейти в свою противоположность, если они не были решены в нужное время. Например, при развитии скорости бега в соревновательном периоде, как существенной задачи в тренировке спринтера, должна предшествовать подготовка на этапах силовой и скоростно-силовой подготовки.

Для тренера, работающего со спортсменами различного уровня подготовки, наиболее важным является четкое установление степени значимости управленческих задач, выбрав из них самые неотложные для первоочередного решения и в определенной функциональной последовательности. Такая стратегия планирования и реализации будет наиболее целесообразной. Отдельные тренеры часто берутся за решение одновременно многих задач, реализация которых практически невозможна. К сожалению, к таким выводам тренер приходит спустя определенное время, которое можно считать упущенным.

Для спортсменов различной квалификации существуют свои уровни управления с разными актуальными задачами, включающими проблемы разной степени сложности.

В работе тренера имеются различного рода трудности: объективные и субъективные. Наличие трудностей в решении управленческих задач не всегда дает возможность тренеру выбрать правильную, наиболее оптимальную стратегию и тактику тренировки, что часто приводит к ошибкам в принятии решений. Неправильный выбор стратегии подготовки спортсменов, как правило, обусловлен недооценкой или переоценкой сложности решаемых задач. В подобных ситуациях тренер не может правильно соизмерить управленческие возможности для оптимального решения. Более того, возможна неверная оценка проделанной работы, как последствие неправильно принятых ранее решений.

Каждому тренеру приходится решать задачи различной трудности. Существуют проблемы, общие актуальные для всех уровней подготовки спортсменов, меняется только их соотношение в зависимости от этапов и периодов тренировочного процесса, а также субъективные и объективные трудности в решении управленческих задач. Четкое их разделение на решаемые и не решаемые, является основным залогом эффективной работы тренера. Проблемы частные носят индивидуальный характер и связаны с управлением, касающегося каждого отдельно взятого

спортсмена. Здесь, прежде всего, учитываются морфофункциональные характеристики, генетическая предрасположенность спортсмена по сенсомоторным и психофизическим качествам, личностные характеристики - волевые качества, наиболее характерные мотивации. Индивидуальный подход к решению задач заключается в том, чтобы спортсмен приспособился к специфическим особенностям совершенствования в конкретном виде спорта. Смысловой акцент тренировки больше ориентирован на ответные реакции систем организма спортсмена на нагрузку и формирование специализированных функциональных состояний. Большое значение приобретает обратная связь и все виды сенсорных коррекций, а педагогический контроль приобретает функцию регулятора тренировочного процесса.

Огромную роль в принятии решений играют мотивации. На любом этапе учебно-тренировочного процесса тренер принимает управленческие решения. Рядом научных исследований показано, что участие в принятии решений является очень важным организационным и мотивационным фактором [2;с.135].Считается, что и участие спортсменов в планировании тренировочного процесса должно быть максимально широким, особенно с ростом мастерства, поскольку этим обеспечивается наилучшее понимание планов и целей, а также совместное стремление к их реализации спортсмена и тренера.

В процессе работы в ДСШ мы пришли к выводу о том, что мотивация в сфере исполнения конкретных управленческих решений тем сильнее, чем больше непосредственных участников выполнения заданий принимают участие в принятии решений.

В ряд мотивационных факторов можно отнести положительное отношение спортсменов к личности тренера, а также к его воспитательной позиции. Если спортсмен в чем-то провинился, тренер должен критиковать или оценивать не личность своего спортсмена, а его конкретные действия, поступки. В практике управления спортивной тренировки известно принятие двух видов решений – индивидуальных и коллективных. Они определяются характером деятельности, сложностью решаемой проблемы и численностью спортсменов – одного, группы или команды. При решении сложных комплексных проблем, связанных с перспективным планированием или тактикой поведения спортсменов в условиях соревнований, обусловленными наличием человеческого фактора (управление тренировкой, комплектование команд, распределение ролевых функций игроков и т.д.) обычно используются коллективные решения [3;с. 304].

Таким образом, исследование нами поставленной проблемы и изучение обширной литературы позволило нам сделать **ряд выводов**:

во-первых, управленческие задачи в тренировочном процессе относятся к особому виду творческих задач, имеют свои особенности и специфику;

во-вторых, существует множество управленческих задач в тренировочном процессе, требующих дифференцированного подхода к их решению;

в-третьих, деятельность тренера основана и реализуется на рациональной постановке и эффективном решении задач управления в тренировочном процессе с множеством объективных и субъективных трудностей;

в-четвертых, субъективный фактор является основополагающим в решении управленческих задач, если он основан на объективных данных тренировочного процесса и педагогического контроля.

Дальнейшее наше исследование направлено на нахождение путей преодоления указанных выше трудностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ровний А.С. Сенсорні механізми управління точнісними рухами людини. – Харків: ХаДІФК, 2001.
2. Адрианова В.Е. Деятельность человека в системах управления. – Л.: ЛГУ, 1974.
3. Афонин А.С. Основы мотивации труда. – К.: МЗУУП, 1993.

Светова А.О. Роль управління учбово-тренувальним процесом в спортивно-педагогічних системах

У статті викладається система стилів мислення тренера, досліджуються спеціалізовані характеристики управлінських завдань з виділенням їх в систему. Розглядуються об'єктивні і суб'єктивні труднощі в управлінських завданнях, а також використання завдань в роботі із спортсменами різної кваліфікації.

Svetova A. The role of manadgment of training in sport-pedagogical scheme

In the article is represented the scheme of coach's mentality styles, the specific particularized characteristics of conducting goals are observed with separation it in a system. Objective and subjective difficulties in managing targets are considering, and, also aims usage in work with players of various qualification.

УДК 37.036:793.3:792.08

Сєрих Л.В.
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття розкриває напрями, зміст і методику формування естетичної культури школярів засобами театралізованої діяльності. В ній розглядаються різноманітні прийоми театральної діяльності, які характеризують творчу особистість, сприяють розвитку творчих здібностей школярів, впливають на формування їх естетичної культури.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю протистояння духовному зубожінню молоді, викликаному різкою зміною напрямів соціально-

економічного і культурного розвитку суспільства та втратою, для значної частини громадян України звичних ціннісно-ідеологічних установок, змін у ставленні до мистецтва, визначенні ролі мистецтва і його значення у житті суспільства. Все це значною мірою вплинуло і на дітей молодшого шкільного віку. Духовне відродження суспільства, актуалізація мистецтва як продукту історичного, культурного розвитку народу і дієвого чинника художньо-естетичного виховання підростаючого покоління повинно відбуватися у різних напрямах і з різними віковими категоріями членів нашого суспільства, а перш за все з дітьми – нашим майбутнім. Тому, актуальністю визначено потребу у формуванні естетичної культури молодших школярів.

Мета дослідження полягає у розкритті напрямів ефективності формування естетичної культури молодших школярів. Дослідження процесу формування естетичної культури здійснювалося за чотирма головними напрямами. Кожний з них виконує свої функції стосовно вирішення проблеми формування естетичної культури: філософський аспект є методологічною основою вирішення проблем естетичного розвитку; педагогічний – розглядає зміст, засоби навчання і виховання, визначення і впровадження в практику найраціональніших з них; психологічний досліджує механізми впливу на свідомість і результати впливу. Особливе місце займає мистецтвознавчий аспект. Особливість відношення мистецтвознавства до проблем естетичного виховання полягає в тому, що воно вивчає питання створення художніх творів, їх змісту і функціонування, а теорія естетичного виховання – питання впливу цього змісту на формування особистості.

Як результат естетичного виховання, поняття "естетична культура" переважно розпочинається з розгляду аналізу поняття "культура". М.Киященко та М. Лейзеров поняття "культура" визначають як процес конкретно-історичного перетворення людьми природного середовища, до якого включається і сама людина і який виражається в освоєнні та створенні нових матеріальних і духовних цінностей, і суспільних відносин, які сприяють гуманізації як кожної окремої особи, так і всього суспільства.

В українському педагогічному словнику С.У. Гончаренка ми знаходимо тлумачення поняття "культура" – (від лат. cultura – виховання, освіта, розвиток) – як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності. Художня культура – це поняття, що означає здобутий у процесі навчання і виховання результат, який утілюється у відповідному чи певному рівні свідомості, художніх уміннях, стані художньо-творчого розвитку.

А.І. Комарова вважає структурними елементами естетичної культури працю людини як головне "джерело культури", способи й результати діяльності – як "поле культури", людину – як "продукт культури", оскільки сутність культури людинотворча, "історію культури" – як природний історичний процес [2, с. 7].

Естетична культура особистості виражає рівень розвиненості естетичної свідомості, здатність і потребу естетично сприймати дійсність, брати участь в естетичній діяльності, втілюваних в естетичних цінностях. Невід'ємними

складовими елементами естетичної культури школярів є формування естетичних почуттів, смаків, ідеалів, потреб, поглядів і переконань особистості, їх здатності сприймати й оцінювати світ з погляду гармонії досконалості краси, а також здатність творчо перетворювати його у відповідності зі своїми цілями й бажаннями [7, с. 38].

В.М. Липський визначає естетичну культуру як досягнення особистістю естетичного ідеалу, суть якого тлумачить як взірець, досконаліть, поєднує з пошуками особистісної свободи й пристосування до довкілля. "Естетична культура – один із компонентів духовної культури, єдність почуттів, смаків, ідеалів, які матеріалізуються в процесі формування світогляду за законами краси" [4, с. 41].

Естетична культура формується різними засобами, але найсильнішим є мистецтво як "фундамент, еталон чуттєвої сприйнятливості людини, що історично викристалізувалась" [5, с. 35].

Формування естетичної культури засобами мистецтва переводить процес естетичного виховання в площину, коли результатом виступає художньо-естетична культура. Зокрема, Л.Масол відзначає, що "художня культура має принципову відмінність від естетичної культури: перша охоплює процеси творення, збереження, трансляції і споживання мистецьких цінностей; друга – універсальна, є аспектом, стороною, гранню будь-якого явища чи діяльності… Художньо-естетична культура особистості включає художньо-естетичну свідомість і художньо-естетичну діяльність, яка забезпечує самореалізацію особистості, "входження" в світ духовних цінностей" [1, с. 135].

Важливим щодо нашого дослідження є тлумачення феномена "естетична культура", що визначається як сукупність здатностей особистості відчувати, переживати й перетворювати природу, громадське життя та її саму за законами краси, "що відкриває шлях найбільш повного гармонійного розкриття всіх її сутнісних чинностей" [7, с. 18].

Н.Є. Миропольська визначає, що "естетична культура може розглядатись як переживання (підкреслено нами – Л.С.) культу світла, що передбачає обов'язковий чуттєвий відгук на все, що відбувається в світі, який її оточує" [1]. "Завдяки переживанню життя.., в якому людина охоплює минуле, теперішнє та майбутнє, людина закріплює це почуття із своїм власним буттям і будує життєвий шлях відповідно до переживання життя як емоційно-почуттєвого співпереживання (підкреслено нами – Л.С.) " [5, с. 34].

Таким чином, "естетична культура" базується на єдності розвинутої емоційної сфери особистості та її естетичної діяльності. При цьому саме здатність людини до "емоційно-почуттєвого співпереживання" (Н.Миропольська) зумовлює її діяльнісну сферу.

Формування естетичної культури розглядаємо як єдність п'яти складових: 1) естетичного сприймання, яке зумовлює емоційний відгук; художньо-естетичний досвід – наявність синтезійності (вміння чути, бачити); здатність до співпереживання; 2) естетичних почуттів і емоцій як витоків естетичної свідомості, всієї естетичної культури людини як суб'єкта культури; 3) знань, які є фундаментом естетичних поглядів і переконань; 4) естетичних смаків, ідеалів як найвищих компонентів естетичної свідомості; 5) умінь,

здібностей, потреб у спільних заняттях мистецтвом, творчих навичок, які необхідні для прояву будь-якої діяльності.

Узагальнюючи позиції дослідників, визначаємо "естетичну культуру особистості" як цілісність естетичної свідомості та естетичної діяльності, основою якої є емоційно-почуттєве переживання вражень, знання з мистецтва та різних сфер життя, яке:

1) виявляється у різних формах естетичного ставлення (відчуття, оцінювання тощо);

2) детермінує життєву позицію особистості;

3) є проявом ціннісної позиції особистості.

Отже, формування естетичної культури молодших школярів становить багатогранний процес естетичного виховання, органічними складовими якого є естетична свідомість дитини (сприймання, інтереси, потреби, оцінки щодо мистецтва та оточуючого світу) та відображена в навчанні, спілкуванні, побуті, грі естетична діяльність як художньо-практична творчість, що зрештою спрямовується на виховання ціннісних життєвих позицій (рис.1).

Рис. 1. **Структура естетичної культури молодших школярів**

Формування естетичної культури, її розвиток значною мірою залежить від активного ставлення школярів до естетичних цінностей, розвиненого прагнення "споживання" цінностей мистецтва – відвідування театрів, концертів тощо. Проте, "споживання" мистецьких цінностей не гарантує ефективності формування естетичної культури, оскільки мають сформуватися навички естетичного сприймання, естетичного оцінювання, рефлексії. Без власних

зусиль, естетичної діяльності не відбувається процес успадкування художніх цінностей, формування індивідуального особистісного ставлення.

У наведених визначеннях естетичній культурі досить чітко виділяються дві сфери – художня і естетична. Тісно пов'язані, вони являють собою єдиний процес. Дослідження в галузі теорії естетичного виховання свідчать, що художня діяльність без естетичного усвідомлення її результатів втрачає свою ефективність щодо естетичного розвитку особистості, повторюючи вже не раз виконану роботу. В художній діяльності можуть бути досягнуті певні результати у розвитку вмінь і навичок. Але без естетичної спрямованості ця діяльність не сприяє зростанню рівня естетичної культури. Тим самим гальмується процес розвитку творчих здібностей.

З другого боку, естетичне виховання відірване від практичної художньо-творчої, в даному випадку "театралізованої" діяльності, приводить до формального знання, яке не підкріплюється навичками і розвинутими здібностями до естетичного сприйняття оточуючого світу. Таке знання не закріплюється у свідомості, не привласнюється особистістю, не стає ціннісною нормою життєдіяльності.

За результатами теоретичного аналізу встановлено, що вже в 6-10-річному віці розвиваються творчі здібності (О.Фльоріна, В.Шацька та ін.). Розвиток творчості відбувається за умов позитивного інтересу до діяльності, театралізована гра сприяє створенню позитивного настрою дітей, має важливе значення для виховання і навчання дітей (Т.Аболіна, Д.Ельконін, А.Єршова, А.Макаренко, Ж.Піаже, А.Щербо, М.Якобсон та ін.).

У словнику театру, упорядкованому Патрісом Паві, про сценічне мистецтво зазначено: "Мистецтво сцени пов'язане з безпосереднім поданням художнього твору, не трансльованого в запису через засоби масової інформації. Англійський еквівалент (performing arts) влучно передає головну ідею сценічного мистецтва: воно "виконується", твориться безпосередньо для публіки. Не є істотними форма сцени та співвідношення "сцена-зал" для глядачів; істотною є безпосередність комунікацій з публікою через "виконавців" [6, с. 129]. Процес акторської творчості у своїй кінцевій стадії завжди здійснюється на очах у глядача в момент вистави.

Театралізована діяльність спирається на засоби театру. Для театралізованої діяльності, театральної діяльності (як сценічної творчості), гри, по-перше, є спільні витоки – природа власне театрального мистецтва. По-друге, театралізованій діяльності, так само, як і театральній діяльності, притаманна колективна природа (підкреслено нами – Л.С.). Дієвість впливу мистецького життя, "різноманітні концерти, постанови, конкурси, відвідування театрів, філармоній, багато інших заходів", розглядає як "єдиний художній простір", в якому "школа і театр, дитина, її родина і митець – рівноправні співрозмовники на різних рівнях – і в сприйманні мистецтва, і в організації сприймання, і в спілкуванні "навколо" нього", отже, і в процесі театралізованої діяльності [3, с. 9].

Під "театралізованою діяльністю" розуміємо колективну за своєю природою діяльність, яка включає елементи театральної діяльності, що

реалізується в умовних ситуаціях, спрямованих на пізнання навколишнього світу, відтворення суспільного досвіду, зафіксованого у продуктах культури.

Театралізована діяльність є сукупністю видів діяльності (власне гра, спілкування, культура мовлення, вокальний і хоровий спів, пластика, сценічний рух, ляльководіння, малювання тощо), яка передбачає спільну творчість, спрямовану на особистісний розвиток кожної дитини при додатковому використанні засобів сценічної виразності.

Отже, театралізована діяльність є діяльність:

- колективна за природою (оскільки є похідною від театрального мистецтва);
- реалізується в організованих умовних педагогічних ситуаціях;
- із використанням засобів театральної діяльності (сценічної виразності);
- спрямовується на досягнення відповідних педагогічних цілей у формуванні естетичної культури, пізнанні навколишнього світу, збагаченні і вдосконаленні естетичного досвіду, при цьому засоби театральної діяльності (сценічна виразність) виступають засобами для емоційного "проживання" знань у різних сферах життя.

Поняття "театралізована діяльність" є близьким до поняття *"театральна діяльність"*, але не тотожне йому. Різниця полягає в тому, що театральна діяльність включає всі види сценічної творчості, засоби сценічної виразності, спрямовується на підготовку та показ вистав, у процесі чого відбувається творчий розвиток дитини. "Театральна діяльність" як *"сценічна творчість"* тотожна самодіяльності і відбувається переважно у позаурочний час (рис. 2).

3. У деяких випадках театральна і театралізована діяльність можуть співпадати за метою і формами, наприклад – розвиток мовлення дитини відбувається у постановках міні-вистав за чіткими літературними сценаріями.

Рис. 2. **Порівняльні характеристики театральної і театралізованої діяльності**

При цьому підготовка вистави (театральна діяльність) відбувається у позаурочний час, демонстрація – на уроці і виглядає як театралізована діяльність.

Театралізована діяльність ближче до ігрової діяльності. Це використання сценічних засобів, елементів сценічного мистецтва в суто ігрових формах з наявними навчальними цілями. Проте, театралізована діяльність не тотожна самій грі, бо в ній, на відміну від гри, передбачається наявність "сцени" та "глядачів" у дидактичних цілях.

Оскільки, у молодшому шкільному віці провідною стає навчальна діяльність, тобто соціальна діяльність по засвоєнню теоретичних форм мислення, у процесі цієї *діяльності* діти опановують уміння вчитися й здатності оперувати теоретичними знаннями, *"проживання"* яких у театралізованій діяльності оптимізує цей процес.

У молодшого школяра формується пізнавальна активність, а виникнення в результаті її розвитку новотвору – довільність психічних процесів, рефлексія на власні дії, власна поведінка – лежить в іншій площині, у діяльності по засвоєнню норм взаємин, тому що рефлексія, "поворот" навчальної діяльності на себе викликає потребу в розгортанні відносин. Саме театралізована діяльність передбачає осмислення власних дій, самоідентифікацію і сприяє особистісному розвитку молодших школярів.

Пізнавальна діяльність учнів у навчанні, зокрема сприйняття знань на слух, становить значне ускладнення. Виникають труднощі з боку уваги, чіткості уявлень, міцності запам'ятовування. Позитивні переживання, які виникають при цьому, значно полегшують діяльність школярів. Емоції визначають спрямованість уваги, характер сприйняття, його вибірковість, обсяг – нарешті, активізують розумові процеси.

Методика формування естетичної культури школярів у процесі театралізованої діяльності реалізовується поетапно, складається з блоків (напрямів).

Блок А. Залучення молодших школярів до сценічної творчості як підготовчого етапу до театралізованої діяльності. Кінцева дидактична мета – постановка вистави. Блок А складається з трьох етапів і включає:

- організацію сприймання вистав (професійних, аматорських, шкільних);
- бесіди про театр;
- роботу власне над виставою, де перед учнями постають завдання на визначення художньої ідеї майбутньої постанови, виконавські завдання (завдання на ідентифікацію, на розвиток уяви), завдання на оформлення вистави (музичне оформлення, розробка ескізів і виконання декорацій, костюмів, ляльок тощо).

При цьому учні набувають навички оцінювання ідеї, змісту, композиції вистави й оцінювання спільних результатів та власних здобутків.

Блок Б – залучення школярів до театралізованої діяльності, які зумовлюються змістом процесу виховання естетичної культури школярів.

Б 1 – на уроках мистецьких дисциплін (і на уроці читання);

Б 2 – на уроках немистецьких дисциплін (виходячи з доцільності теми та дидактичної мети уроку);

Б 3 – у позаурочних заходах мистецького спрямування (літературно-музичні вечори, вечорниці, концерти, конкурси тощо);

Б 4 – у позаурочних заходах немистецького спрямування (художнє оформлення спортивних змагань, предметні олімпіади, мовні вечори, математичні "Кенгуру", КВК, заходи з народознавства тощо).

У процесі формування естетичної культури школярів було застосовано індивідуальні та групові форми, роботу в парах, заочні екскурсії, зустрічі з митцями театру, диспути, проводився аналіз глядацьких вражень на уроках, під час екскурсій тощо.

Методами формування естетичної культури школярів у процесі театралізованої діяльності визнано: *словесні* (мовного спілкування, обговорення сприйнятого, бесіда за запитаннями і завданнями, метод активної дії слова на партнерів, звернення до казки); *наочні* (метод пантоміми, метод "атрибуту", демонстрація слайдів, аудіо-, відеозаписів); *практичні* (ігрові імпровізації, добір пластичних дій, виразне проголошення реплік, пошук антонімічного образу тощо); а також методи стимулювання та зацікавлення учнів, залучення їх до виступів перед аудиторією, створення предметно-просторового середовища, метод прикладу і наслідування, метод переконання (зараження).

Розроблена методика формування естетичної культури школярів у процесі театралізованої діяльності була реалізована в авторських програмах театралізованої діяльності: "Театралізована діяльність (1-4 кл.)", "Основи сценічної мови", "Основи театру", гурток "Ляльковий театр".

Єдність визначених урочних і позаурочних форм забезпечувалася тим, що знання й навички, набуті на заняттях театральною діяльністю, закріплювалися і розширювалися на уроках мистецького та немистецького циклів та у позаурочний час на мистецьких та немистецьких заходах. Основний акцент робився на позаурочні форми, оскільки уроки мають обмежений час для театралізованої діяльності, регламентований шкільними програмами.

Висновки. Результати театралізованої діяльності відображаються в образотворчому мистецтві, музиці, хореографії, інсценізації на будь-яких уроках.

Виконання ігрових завдань, інсценізацій, вистав довели здатність школярів до творчого мислення, міри залежності уяви від конкретності запропонованого об'єкта та творчої реалізації – імпровізації образів, дій тощо.

Порівняльний аналіз, узагальнення, інтерпретація здобутих результатів дослідження дають змогу стверджувати про доцільність запропонованого змісту та методики формування естетичної культури школярів у процесі театралізованої діяльності, оскільки вони становлять єдиний процес урочної та позаурочної театралізованої діяльності, уможливлюють проникнення їх у навчально-виховний процес (навчальні дисципліни та виховні заходи) як засіб активізації емоційної сфери школярів у засвоєнні знань, формуванні умінь і навичок, що позитивно впливає на формування естетичної культури школярів.

Подальшим напрямком дослідження може бути розробка методичних посібників та рекомендацій для вчителів початкових класів, які впроваджуватимуть дану методику в навчально-виховний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виховання естетичної культури школярів: Навч. посібник / І.А.Зязюн, Н.Є.Миропольська, Л.О.Хлєбнікова та ін. – К.: ІЗМН, 1998. – 156 с.
2. Комарова А.И. Эстетическая культура личности. – К.: Вища школа, 1988. – 150 с.
3. Комаровська О.А. Театр і школа: виховують однодумці. Книга для вчителя та батьків. – Ніжин: ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2006. – 92 с.
4. Липский В.Н. Эстетическая культура и личность. – М.: Знание, 1987. – 128 с.
5. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика. – К.: Парламентське видавництво. – 2002. – 204 с.
6. Пави П. Словарь театра: Пер. с фр. – М.: Прогресс, 1991. – 504 с.
7. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: Книга для учителя / Сост. Г.С. Лабковская. – М.: Просвещение, 1983. – 306 с.

Серых Л.В. Формирование эстетической культуры школьников при помощи театрализованной деятельности.

Статья посвящена актуальной проблеме педагогической науки – формированию эстетичной культуры школьников в процессе театрализованной деятельности. В статье раскрыты основные направления, важнейшие пути развития творческих способностей детей школьного возраста. Сформулированы некоторые аспекты творческого развития личности на основе синтеза искусств.

Seryh L. Development of creative abilities of the younger schoolboys in theatrical activity.

The problem of forming of aesthetic culture of pupils in the process of dramatized activity is investigated in the dissertation. In clause the basic directions, major ways of development of creative abilities of children of school age are opened. Some aspects of creative development of the person are formulated on the basis of synthesis of arts.

УДК 371. 59

Слесик К. М.
Харківський обласний
науково-методичний інститут
безперервної освіти

УЧНІВСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

У статті зроблено спробу здійснити узагальнення сучасних підходів до розуміння учнівського самоврядування, його сутності, функцій, структури, принципів. Зроблено акцент на виховній функції учнівського самоврядування.

Актуальними для економіки і освіти України на сучасному етапі її розвитку є проблеми організації інноваційної діяльності, серед яких значне місце посідають завдання створення інноваційних структур у системі загальної

середньої освіти., удосконалення організаційно-культурного механізму міжнародного трансферу технологій навчання та виховання. Зростає потреба у науковому обгрунтуванні найважливіших умов оновлення навчально-виховного процесу. Учнівське самоврядування (УС) не є інноваційною формою виховання підростаючого покоління – воно виникло у XVIII ст. і розвивалося протягом трьох віків.

Мета статті полягає в узагальненні існуючих форм учнівського самоврядування та розкритті суті, функцій, структури та принципів інноваціних форм СУ.

Для демократичного українського суспільства потрібні гррмадяни, які живуть і діють на основі принципів демократії. Навчати демократії, формувати демократичні принципи і засади потрібно зі шкільних років. Саме в межах навчальних закладів необхідно формувати в дітей ті якості, які в дорослому житті допоможуть їм стати гідними громадянами демократичної України. Таку можливість надає організація УС. Успішне вирішення цієї проблеми потребує грунтовного осмислення сутності УС, його структури, функцій, способів упровадження.

Проблема УС досліджувалась у працях Н. КрупськоЇ, А. Макаренка, В. Оржеховської, М. Приходька, В. Сухомлинського, І. Харламова та ін. Відомо, що УС є організованою системою впливу однолітків один на одного. У роботах М. Приходька УС розглядається з різних точок зору: і як форма творчої співдружності вчителів і учнів, і як спосіб вияву організаторських та виконавських здібностей і можливостей останніх у різних видах діяльності, спілкування та відносин, і як метод формування в колективі громадськоїдумки, і як засіб вироблення управлінських навичок і вмінь [5].

Як відзначає колектив авторів під керівництвом В. Оржеховської [3], існує дві тенденції в сучасному дослідженні проблеми УС, зокрема осмислення його сутності, структури та функцій у життєдіяльності учнівського колективу, а також – педагогічні засоби та умови створення життєздатних органів УС, а саме: концептуальні засади, зміст, форми, методи, технології. Саме ці причини спонукають науковців до пошуку принципово нових підходів до проблеми розвитку УС, які відповідають умовам соціальних і педагогічних реалій сьогодення. Отже, метою цієї статті є узагальнення нових підходів до розвитку УС з урахуванням міжнародного досвіду.

У відповідності до нового розуміння проблеми УС воно має бути націлене на розв,язання проблем XXI століття, а саме :

- розвиток у дітей та молоді життєво важливих умінь і навичок, оволодіння ними новими способами мислення і діяльності в умовах життя в суспільстві з новим соціально-економічним ладом;
- входження дитини до світу діяльності і спілкування з іншими;
- формування в учнів системи цінностей, які визначають їх ціннісне ставлення до навколишньої дійсності.
- надання дітям можливості практикуватися у входженні в соціальне середовище; набуття учнями соціального досвіду.
- формування організаторських компетенцій учнів; креативних якостей особистості в соціальній та управлінсьткій діяльності;

- задовольнення потреб та інтересів учня;
- сприяння реалізації природних здібностей учнів та самореалізації, життєвому самовизначенню учнів;
- розкриття світу людських взаємин з усіма його складнощами;
- вичленення моделі взаємодії з людьми, які можуть вести до успіху;
- створення простору для звернення дитини до свого внутрішнього світу;
- оцінку своїх невикористаних можливостей у побудові індивідуальної програми життя на близьку і віддалену перспективу,
- оволодіння уміннями цілеспрямовано створювати особистісно значущі життєві смисли.

Одним з найважливіших аспектів УС є сприяння впровадженню нових підходів до розвитку лідерства, створення умов для підготовки лідерів нової формації. Особлива увага в цьому аспекті має бути приділена формуванню ціннісних орієнтацій лідерів, засвоєнню ціннісних поведінкових установок і навичок, необхідних для їхньої самореалізації та розв,язання завдань сучасного суспільства в аспекті прав людини, культури миру, толерантності, здорового способу життя, подолання дитячої агресії тощо.

Суттєвим аспектом УС є напрям формування в учнів громадянської зрілості, зокрема почуття відповідальності за сьогодення і майбутнє держави.

Заслуга М. Приходька полягає в розкритті історико-педагогічного аспекту самоврядування. Його наукові узагальнення лягли в основу багатьох практичних моделей застосування УС у школі двадцятирічної давнини, а також сучасних загальноосвітніх навчальних закладів [4]. Разом з тим на сучасному етапі розвитку суспільствознавчих наук зазначений феномен потребує розкриття на міждисциплінарному рівні, а саме: потребують розкриття педагогічний, психологічний, соціальний аспекти феномену УС.

З позиції соціального аспекту УС самоврядування дає можливість сформувати соціальну активність учня, через участь у різноманітних формах громадських, дитячих та молодіжних об,єднань залучити їх до оволодіння соціальними ролями, навичками конструктивної взаємодії з іншими людьми, навичками соціального захисту прав людини і дитини зокрема, до реалізації лідерського потенціалу.

У психологічному аспекті сучасна дитяча громадська або учнівська організація є своєрідним шляхом пошуку дитиною або молодою людиною своєї ідентичності, вільного вибору способів виконання своїх обов,язків перед іншими людьми, державою, суспільством.

Незважаючи на те, що педагогічний бік УС не є новим у теорії виховання, окремі його аспекти також потребують осмислення на новому рівні. Давно відомо , що УС є організованою формою впливу однолітків одне на одного, і виховання дитини здійснюється колективним суб,єктом – дитячим колективом (Н. Крупська). Разом з тим сучасні підходи роблять акцент на ціннісному аспекті діяльності дитячих громадських об,єднаннь, засвоєнні норм, цінностей групи, колективу.

Це дає можливість кожному суб,єкту реалізувати свої важливі організаційні функції:

- розширення особистих повноважень у системі складних соціальних відносин
- співучасть і співробітництво розширює сферу особистісно значущих цілей через прийняття цілецй організації;
- формування позитивної мотивації соціальної діяльності і збагачення способів формування цілепокладання; збагачення форм соціальної активності суб,єктів;
- усвідомлення своєї причетності до суспільно значущої справи і добровільний вибір відповідальності вищого рівня за свій навчальний заклад, за суспільно корисні справи, за своїх однолітків;
- усвідомлення своєї лідерської ролі, відповідальності за оволодіння соціально важливими уміннями і навичками, лідерськими уміннями.

Вищезазначене означає потребу у новій концепції УС, яка має враховувати особливості сучасної інформаційної доби і передбачає адаптацію дитини до нового соціального середовища, до життя в ринкових умовах, до освоєння існуючих соціальних зв,язків.

Важливим аспектом є розвиток самодіяльності дітей та юнацтва в напрямку активності, самодіяльності, творчості. Сьогодні досить актуальним є громадянське становлення особистості, включення її у суспільно значущу діяльність. Особливо важливою є проблема підготовки учнів до дієвої участі в демократичному управлінні суспільством. У зв,язку з цим актуальним видається питання залучення особистості до процесів прийняття рішень [3].

Сьогодні актуалізувалися питання молодіжної участі у процесах прийняття рішень. У зв,язку з цим передусім необхідно з,ясувати, що являє собою молодіжна участь.

Аналіз сучасних тенденцій молодіжної політики країн світу засвідчує, що в ній домінують орієнтири на підвищення соціальної активності молодіжної громади за рахунок підвищення активності окремих особистостей. Це вимагає від держави певних інвестицій у розвиток молодіжної політики, створення умов, за яких молодь могла б успішно реалізувати свій потенціал.

У вітчизняній і зарубіжній практиці такий підхід визначається як залучення молоді до прийняття рішень. Одним із ключових питань реалізації зазначеного підходу є необхідність навчати молодь приймати рішення, забезпечувати реалізацію цих рішень і нести відповідальність за прийняття цих рішень. Нормативні засади участі молоді у прийнятті рішень окреслено у Конвенції про права дитини, практичний досвід висвітлений у довідниках та інформаційних збірниках ЮНІСЕФ [1].

Так, під молодіжною участю розуміють підхід до організації роботи з молоддю, який дає дорослим можливість не тільки почути бажання і думки молоді, а й побудувати систему партнерських відносин між дітьми і дорослими, організувати спільну роботу, домогтися високого рівня відповідальності за рішення, що приймаються спільно, і отримати найкращі результати [2].

Зазначаються різні підходи до класифікації феномену молодіжної участі. Так, за масовістю учасників розрізняють індивідуальну і колективну участь. За мотивацією – добровільну і примусову участь, а за характером участі – активну безпосередню участь, що виражається у конкретних діях з досягення мети, і

пасивну участь як низький рівень включеності у діяльність спостереження, аналіз результатів, опосередкований вплив на процес[2].

За концепцією Р. Харта існує вісім позицій участі молоді у процесі прийняття рішень. До них належать: маніпулювання, декорування, токенізм, призначення з боку дорослих та інформування, консультування з боку дорослих та інформування, рішення, що приймаються з боку дорослих разом з дітьми, рішення, що приймаються з ініціативи дітей під керівництвом дорослих, рішення, що приймаються з ініціативи дітей разом з дорослими. Найвищим рівнем участі є рішення, що приймаються з ініціативи дітей спільно з дорослими. Йдеться про такий ступінь участі молодих людей, за якого вони самостійно ініціюють, планують, реалізують, здійснюють оцінку проекту та несуть відповідальність за його результати. На думку Харта, немає потреби в тому, щоб постійно перебувати і діяти на найвищому щаблі "сходів". Важливо усвідомлювати, що кожна молода людина має можливість долучитися до процесів прийняття рішень на комфортному для неї рівні [6].

В міжнародних документах, насамперед Конвенції ООН про права дитини, обгрунтовано найголовніші принципи організації роботи щодо участі молоді у прийнятті рішень. Зокрема зазначаються такі принципи, як добровільність, усвідомленість, непримусовий характер молодіжної участі у процесах прийняття рішень [1].

У сучасних теоретичних узагальненнях відзначається високий виховний потенціал молодіжної участі з точки зору ефективності виховання самостійності, відповідальності, соціальної активності молодого покоління, укріплення демократичних принципів суспільної взаємодії. Така позиція має низку важливих обгрунтувань.[2].

По-перше, участь у процесах прийняття рішень є невід,ємним правом будь-якої людини. Так, кожна людина має право на повагу, справедливе ставлення, власну думку, на участь у вирішенні долі світу, ствердження принципу рівних можливостей.

По-друге, участь сама по собі є розвитком і одночасно засобом і шляхом розвитку, під яким розуміють розширення волі вибору чи простору безпосередньої участі, зокрема в таких сферах, як економічне зростання, освіта й охорона здоров,я – дати людині волю і можливість вибирати те життя, яким вона хоче жити. Не потребує доведень теза, що діти не можуть розвиватися, якщо вони пасивні, якщо просто спостерігають, якщо довідуються про основні життєві принципи від когось. Тільки в процесі участі вони набувають досвід, формують навички; у них з,являються захоплення, впевненість у своїх силах, необхідні знань.

Такий досвід сприяє зміцненню психологічної рівноваги, викликаючи в молодих людей відчуття контролю за власним життям. Діти, які живуть в атмосфері участі (вдома, в школі, в інших установах), краще вчаться, досягають вищих рівнів морального розвитку; вони активні в громадському житті; у них менше психологічних і соціальних проблем.

Важливим доказовим аргументом є наступний: участь збільшує ефективність виконання проектів і сприяє стабілізації соціальних процесів. Це

закріплює почуття причетності, породжує відповідальність і бажання спрямувати роботу в сприятливе русло.

Важливо звернути увагу також на те, що участь є реальною можливістю молоді зробити значний внесок у життя і розвиток суспільства. Наприклад, молоді люди можуть допомагати по господарству, піклуватися про літніх людей, доглядати і грати з малятами, а також стежити за своїм здоров,ям і оточенням. Ця діяльність стає для них основою визначення життєвих цінностей, на підставі чого вони будуть приймати рішення.

Участь дає життєві навички і розвиває "соціальний самозахист". Люди, котрі мають можливість висловлювати свої думки і погляди, можуть захищати себе і діяти впевненіше. Вони будуть краще підготовлені до опору образливому, загрозливому чи несправедливому ставленню, тому що в них буде більше шансів знайти підтримку, контролювати несприятливі

Участь вчить демократії, а саме життєдяльності в умовах системи, при якій усі члени суспільства беруть участь у виборі його керівництва і визначенні його основних завдань. Усунення дітей та молоді від цього процесу означатиме позбавлення половини населення світу можливості бути повноцінними громадянами. У цьому випадку виникає ризик, що інтереси і проблеми молоді можуть бути проігноровані

Залучення молоді до участі у прийнятті рішень передбачає здійснення низки обов,язкових кроків. Зазначаються такі обов,язкові кроки, як стимулювання ініціативи з боку молоді та усвідомлення потреби у змінах. спільне планування та впровадження проектів, моніторинг та оцінка, що потребує відкритого обговорення кожного наступного кроку, виявлення помилок та конструювання шляхів їх вирішення. Важливим кроком є також залучення експертів, досвідчених фахівців, які можуть надати професійну допомогу. Це пояснюється тим, що молодь не має необхідного рівня знань для досягнення якісного рівня змін. Рівень її обізнаності і принципи співпраці з усіма зацікавленими сторонами передбачають залучення експертів, досвідчених фахівців.

Ефективність результату спільної діяльності молоді і дорослих вимагає опори на певні принципи організації роботи. Їх визначають як принципи молодіжної участі у процесах прийняття рішень:

- створення рівних умов для участі всіх;
- відвертість, чесність, демократичність взаємостосунків між усіма учасниками
- гнучкість, що передбачає уміння усіх зацікавлених сторін повинні навчитися домовлятися і співпрацювати один з одним; наполегливість, а значить знання тих перешкод, які можуть стояти на їх шляху і вміння їх подолати
- знання молоддю своїх прав і обов.язків;
- співпраця з усіма зацікавленими сторонами: допомога батьків, учителів, представників влади, всіх сторін, також зацікавлених у змінах;
- орієнтація на успіх [2].

У контексті питань, що розглядається нами, особливе місце посідає шкільне самоврядування. Сьогодні УС як підхід до організації навяально-

виховного процесу, як інструмент виховання має вагомі потенційні можливості для реалізації молодіжної участі у процесах прийняття рішень на рівні навчального закладу. Незважаючи на незмінність головних завдань УС, як-от: допомога молоді у процесах соціалізації шляхом стимулювання її власної активності, створення умов для самореалізації та ін., форми, мотиви і зміст діяльності в системі УС змінюються відповідно до провідних тенденцій освіти і розвитку сучасного українського суспільства.

Аналіз сучасних тенденцій розвитку системи УС дозволяє сформулювати новий підхід до його розуміння. Так, авторський колектив під керівництвом Н. Комарової в результаті дослідження прийшов до висновку, що в сучасному розумінні УС – це не тільки "сукупність організаційних шкільних структур та представницьких органів, які на основі взаємодії з педагогами залучаються до управління закладом, а і як спосіб доступної дітям самоорганізації, яка передбачає активну участь членів колективу в процесах прийняття рішень на рівні школи, як дійсний і безперервний процес залучення учнів до громадських справ на засадах їх особистої зацікавленості, потреби у самореалізації, визнанні, співучасті" [2].

Кожна з форм самоврядування має свою специфіку.

Так, серед учнівських організацій в структурі навчального закладу вирізняються: організаційні утворення, які дублюють законодавчий сектор управлінської структури навчального закладу, виконують представницьку функцію (шкільний парламент, рада старшокласників, рада співуправління, шкільний сенат, рада самоврядування, структура комітетів і т. ін.). В основі їх діяльності лежить висвітлення і обговорення проблем, інтересів, пропозицій різних класів чи їхніх об,єднань, представлених у їхній структурі, участь у плануванні позанавчальної складової шкільного життя.

Другу групу становлять організаційні утворення, до основних функцій яких належить перерозподіл відповідальності та безпосередньо організаційна діяльність у різних напрямах учнівської діяльності (учнівський комітет, шкільний кабінет міністрів, старостат, учнівський секретаріат, рада мерів, президент школи та підпорядкована йому структура відділів, відомств, управлінь тощо.).

Наступним структурним елементом УС є дитячі та молодіжні громадські організації, створені при навчальному закладі, або ж осередки регіональних чи всеукраїнських організацій, що діють на базі навчального закладу. Зазвичай до них належать організації екологічного, культурологічного, науково-дослідницького, фізкультурно-спортивного спрямування. Двобічний зв,язок між школою та подібними дитячими громадськими об,єднаннями є реальною підставою для зарахування їх до суб,єктів шкільного самоврядування: з одного боку, членами цих об,єднань є учні, з іншого – громадські організації, що функціонують при школі, сприяють їй у реалізації провідних завдань молодіжної участі: формування активної життєвої позиції у дітей та підлітків, створення умов для самореалізації у тому напрямі соціальної активності, який насправді відповідає інтересам і потребам учня.

В структурі навчального закладу також існують різноманітні учнівські об,єднання за інтересами. Зокрема, це різноманітні творчі, спортивні та

дослідницькі учнівські об,єднання важливе місце обумовлене високим ступенем участі та суб,єктивного задоволення від діяльності. До таких об,єднань можуть належати офіційно існуючі в структурі навчального закладу творчі колективи, ансамблі, групи, предметні гуртки, студії, спортивні секції та команди, туристичні клуби, команди КВК, медіа-центри та дитячі редакції, бригади юних пожежників, секції Малої академії наук тощо.

Іншу групу учнівських об,єднань за інтересами становлять так звані самодіяльні самокеровані об,єднання або неформальні учнівські утворення, що виникають як результат ситуативного або довготривалого збігу прагнень, інтересів і думок, діяльнісних пріоритетів, уподобань певної групи учнів. Однією з причин виникнення подібних об,єднаннь є наявність певних психолого-педагогічних суперечностей, що підштовхують молодь до ізольованої від дорослих самодіяльності.

Зазвичай подібні об,єднання уникають набуття певного формального статусу, закріплення за ними тих чи інших обов,язків, але їх висока внутрішня активність (індивідуальні прагнення діяти, спрямовані на спільну мету) автоматично включає їх у громадські справи школи, нерідко навіть робить їх епіцентром учнівської ініціативи, а відповідно – суб.єктами шкільного самоврядування у найповнішому обсязі та з найвищим ступенем участі.

Дослідниками відзначається, що домінування саме таких об,єднань у структурі шкільного самоврядування сьогодні очевидне. З одного боку, зросла активність молодих людей, їх потреба у самореалізації, з іншого – поглибився педагогічний формалізм в організації виховної роботи. Діяльність школярів жорстко регламентується, використовуються форми, в яких все наперед продумано, підготовлено, заплановано. Таке виконання не дає учням можливості виходу творчої енергії, активної діяльності. Таким чином, утворюється організаційний вакуум, у якому неодмінно виникає стихійна самодіяльність самокерованих об,єднань [2].

У сучасному розумінні представники педколективу та керівництва навчального закладу також є членами УС.

Провідним завданням УС є активна участь педколективу у справі самоврядування, яка дає можливість перетворити школу на своєрідну інфраструктуру, що найкраще сприятиме задоволенню творчих, емоційних, комунікативних та інших запитів дітей.

Значна увага відводиться також діяльності окремих особистостей, тобто персоніфікована участь у діяльності УС. Означений феномен прояву індивідуальної активності виявляється у випадках, коли ситуація створює можливість для учні виявити себе певним чином.

Залучення молоді в команди, групи, клуби, громадські організації, ради, союзи й інші асоціації як за участю, так і без участі дорослих, можуть зміцнити суспільство [6].

Висновок. Участь молоді у прийнятті рішень разом з дорослими, формування поваги до різних поглядів, оцінка альтернатив і наслідків сприятимуть процесу демократизації суспільства. Цей досвід дасть можливість молоді правильно діяти в різних обставинах зараз і в майбутньому, починаючи

з мирного розв,язання конфлікту на ігровому майданчику і закінчуючи переговорами на роботі та аналізом політичної ситуації під час виборів.

Безумовно, що вивчення проблеми учнівського самоврядування **потребує подальшого вивчення** в контексті впровадження нових інноваційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конвенція про права дитини, прийнята та відкрита для підписання, ратифікації та приєднання резолюцією 44 25 Генеральної асамблеї ООН 20. 11. 1989; ратифікована вУкраїні 21. 02. 1990.
2. Молодіжна участь у прийнятті рішень / Н. Комарова, Л. Галіцина, А. Телюк // Шкільний світ. – 2005. – № 34. – С. 1 – 34.
3. Оржеховська В. М., Ковганич Г. Г. Учнівське самоврядування: пошук ефективних моделей і технологій: Навч. Пос. – К.:ІПВ, 2007. – 234 с.
4. Приходько Н. И. Педагогические основы ученического самоуправления. – М.: Просвещение, 1990. – 126 с.
5. Приходько М. Чи легко приймати рішення? // Радянська школа. – 1989. – № 4. – С. 31 – 35.
6. Hart R. Children's participation. Joseph Rowentree Foundation. – York, 1971.

Слесик К. Н. Ученическое самоуправление в контексте образовательных инноваций

В статье осуществляется попытка обобщения современных подходов к пониманию ученического самоуправления, его сущности, функций, структуры, принципов. Акцент сделан на воспитательной функции ученического самоуправления.

Slesik E. Student's self-government is in context of educational innovations

This article contents the analysis about young people's participation in pupil's self-government, its principles, structure and functions.

УДК 378.147.11:001.89

Семеног О.М..
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих
АПН України

НАУКОВО-ДОСЛІДНА ЛАБОРАТОРІЯ: ПРОДУКТИВНИЙ ДІАЛОГ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА

У статті розглядаються напрями, зміст, форми діяльності науково-дослідної лабораторії на філологічному факультеті педагогічного університету, спрямовані на забезпечення продуктивного діалогу викладача і студента.

Актуальність і ступінь дослідженості проблеми. Авторитет кожного університету визначається його науково-навчальним потенціалом, наявністю відомих учених-викладачів і наукових шкіл. Безперечно, і формування та реалізація творчих якостей молодих дослідників уповні залежать від особистісних якостей викладачів, котрі успішно поєднують фундаментальну підготовку і наукову ерудицію, володіють високою методологічною культурою, гуманістичним стилем наукового мислення, оперативно реагують на неперервно мінливі вимоги до професійної компетентності, уміло залучають до спільного наукового дослідження студентську молодь. Оптимальною формою діалогу викладача і студента в педагогічному університеті, зокрема на філологічному факультеті, виступає науково-дослідна лабораторія. В умовах тенденції до університетизації педагогічної освіти, профілізації загальноосвітніх навчальних закладів діяльність таких лабораторій спрямовується на створення особливої творчої атмосфери, забезпечення спадкоємності наукових методичних знань, самостійності мислення студентів, активізацію наукового пошуку.

Аналіз літературних джерел і практичного досвіду (роботи лабораторій "Етнологія Черкаського краю" в Уманському ДПУ імені П.Тичини, ономастичних і діалектологічних досліджень у Кіровоградському ДПУ імені В.Винниченка, українського фольклору і народних говорів Придніпров'я у Дніпропетровському НУ та ін.) підтверджує: проблеми досліджень науково-дослідних лабораторій (курсових, дипломних, магістерських, кандидатських, докторських проектів) пов'язані з пошуками нових підходів до лінгвістичної, літературознавчої, методичної підготовки вчителя-словесника до роботи в загальноосвітніх закладах різного типу, формування його дослідницької компетенції, розвиток у молодого вченого критичного, творчого мислення, особистісних якостей тощо. На дедалі активнішу участь студентів у діяльності науково-дослідних лабораторій, що вивчають проблеми народної культури, лінгвоекології, мовної культури, лінгвокраєзнавства, проблеми мови і особистості проводять лексикографічні дослідження, вказують Інтернет-сайти американських, французьких, польських університетів [1-4].

Разом з тим низка питань, що стосуються вивчення ролі науково-дослідної лабораторії у професійному та особистісному становленні студентів-філологів, чекають на свого дослідника.

Мета і завдання пропонованої статті – з'ясувати функції, напрями, зміст, форми діяльності науково-дослідної лабораторії філологічного факультету педагогічного університету, спрямовані на забезпечення продуктивного діалогу викладача і студента.

Інноваційна практика в українській та зарубіжній вищій школі, власне бачення спільного наукового пошуку (викладач – студент), бажання і наукові можливості більшості опитаних студентів першого - другого курсів займатися пошуковою діяльністю спонукали викладачів філологічного факультету Глухівського ДПУ створити науково-дослідну лабораторію "Формування культуромовної особистості майбутнього вчителя української мови і літератури". Методологічну основу досліджень лабораторії становлять положення про пріоритетну роль рідної мови в інтелектуальному і духовному розвитку особистості, положення філософії мови (В.Гумбольдт, О.Потебня,

М.Драгоманов), взаємозв'язок національного й загальнолюдського, формування національно свідомої, культуромовної особистості, її духовності в умовах демократизації суспільного життя; положення гуманістичної філософії освіти; культурологічної і діалогової концепції (М.Бахтін, В.Біблер).

Мета діяльності такої лабораторії – на засадах тісного взаємозв'язку навчально-пізнавальної підготовки, науково-дослідної діяльності, навчально-пошукових і педагогічної практик здійснювати формування культуромовної особистості вчителя, прищеплювати навички проведення самостійних наукових досліджень, де б яскраво виявлялися творчі, рефлексивні здібності молодих вчених-дослідників. Йдеться про особистість, яка глибоко шанує українську мову і має фундаментальні знання мови та літератури, збагачені знаннями традицій національного виховання, вважає їх часткою свого світогляду і світосприйняття, характеризується розвиненим мисленням, інтелектом, мовленнєвою пам’яттю, мовним чуттям. Генетичну основу мовної особистості складають мовнокомунікативні суспільні запити, мотиваційні потреби, досконалі компетенції, ґрунтовні мовні знання, знання концептів і мовних знаків національної культури, мовна свідомість, національна культуровідповідність, мовна здатність і мовна здібність, мовне чуття і мовний смак, усвідомлена естетична мовна поведінка і мовна стійкість.

Концептуальна ідея лабораторії – ствердження пріоритету наукового діалогу із студентами з метою проведення спільного пошуку у фольклорно-етнографічному, соціолінгвістичному, лінгвокультурологічному, літературно-краєзнавчому та методичному напрямах, виховувати учителя як елітарну мовну особистість, котрий спроможний забезпечити ефективний педагогічний вплив, здатний виховати іншу елітарну мовну особистість. Базовими темами дослідницького пошуку визначено такі: "Етнокультура Східного Полісся як засіб формування культуромовної особистості вчителя"; "Мовна особистість учителя у художньому і педагогічному дискурсі"; "Профільна мовна, етнокультурознавча підготовка у старшій школі". Така тематика враховує актуальні проблеми етнокультурознавчої підготовки вчителя-словесника, який працюватиме в сільському регіоні, коло наукових інтересів викладачів–керівників наукових робіт і студентів філологічного факультету; проблематику, яку досліджує колектив школи, загальноосвітнього закладу нового типу тощо.

Принципами реалізації концептуальної ідеї лабораторії визначено: взаємозв′язок навчальної і наукової діяльності, наступність (до творчого пошуку залучаються студенти від першого по останній курс), етнокультурознавчий, особистісно-діяльнісний підходи, педагогіка співпраці і співтворчості, креативність, розвиток здібностей; орієнтація на кінцевий результат (захист наукової роботи, публікація у науковому збірнику, участь у конкурсі наукових робіт, виступ на конференції).

Розглянемо кожну з базових тем. Реалізація теми "Етнокультура Східного Полісся як засіб формування культуромовної особистості вчителя" здійснюється у фольклорно-етнографічному, соціолінгвістичному, лінгвокультурологічному, літературно-краєзнавчому та методичному напрямах. Кожне з досліджень представляє ґрунтовний аналіз традиційної культури

жителів відповідного регіону (майже всі роботи підсилюються відеозаписами), експериментальну спробу впровадження цього матеріалу у шкільній і студентській аудиторії, виступає своєрідним методичним порадником для вчителів української мови і літератури.

Зокрема, важливою ділянкою етнолінгвістичної роботи студентів є опрацювання фондів краєзнавчих музеїв та етнографічних праць місцевих етнографів І.Абрамова, М.Маркевича, П.Куліша, П.Шафонського, Г.Калиновського. Наприклад, розгляд регіонального весільного обряду здійснюємо на прикладі аналізу "Описания свадебных украинских простонародных обрядов, в Малой России и в слободской украинской губернии, також и в великороссийских слободах, населенных малороссиянами, употребляемых, сочиненное Григорием Калиновским в Санктпетербурге в 1777г." Слід віддати належне етнографу Г. Калиновському: праця місцевого краєзнавця багата на символіку посуду, страв, одягу, весільного етикету. Записи українського весілля, зроблені Г.-Л. де Бопланом у XVII столітті у книзі "Опис України", Григорій Калиновський розширив і доповнив регіональними деталями, які варто знати майбутнім учителям-дослідникам.

У тексті згадується, зокрема, символ "розбивання горщиків". Кролевецький етнограф указував, що биття посуду, лав, стільців у хаті молодої ("іноді навіть цілу хату зруйнують") відбувалося з радості за молоду та її цноту. У праці присутній і символ "гадання на горщику про народження першої дитини". Назустріч весільному поїзду, який приїздить до молодої, "…виходить мати у вивернутому кожусі верхи на вилах або кочерзі, тримаючи в руках горщик з водою і вівсом. Вітаючи, мати віддає цей горщик зятю; той ллє на гриву коню і передає горщик старшому боярину. Боярин перекидає горщик за плечі. Якщо горщик розіб'ється, то народиться син, коли ж уціліє, буде дочка".

Г.Калиновський акцентує увагу також на перевагу червоного кольору вбрання молодих. У молодої червоні козлові, з залізними високими підківками чоботи, червона запаска, декілька разків червоних корольків намиста, на молодому - червона сукняна шапка, на поясі на правому боці – хустка, вишита по полотну червоною заполоччю. Батько одягає на молоду кибалку (головний убір) і обкладає її червоною стрічкою. Та й на столі перед молодими дерев'яні червоні тарілки, дві ложки, що лежать навхрест, ціла житня хлібина, обсипана сіллю". Так описано символ недоторканості сімейного щастя молодих. Ніхто не має права втручатися в подружню долю, всі родичі прагнуть лише допомогти, захистити. Ознайомлення студентів з цією та іншими дослідницькими розвідками етнографів привчає скрупульозно аналізувати історико-краєзнавчі документи, виховує почуття гордості, відчуття особистого обов′язку щодо збереження набутого досвіду.

У діалоговому просторі села студенти поглиблюють уявлення про духовно-матеріальну культуру регіону Ураїни, детальніше знайомляться з основними лексико-граматичними і фонетичними особливостями діалекту, спостерігають за процесом "згасання" говорів як повноцінних комуніктивних ситем, виробляють навички збору, обробки, аналізу автентичного матеріалу, наочно опановують психологію діалектного спілкування. Важливими критеріями оцінювання робіт цього напряму виступають рівень мотивації, вияв науково-

дослідної зацікавленості й активності, відповіального і творчого ставлення до роботи, особистісні якості студента, обсяг, глибина і рівень володіння знаннями регіонального матеріалу, вміння критично і творчо розглядати етнокультурні джерела, робити самостійні логічні висновки на основі зібраних матеріалів та наукових даних тощо.

У межах напряму "Українська культуромовна особистість учителя крізь призму педагогічного і художнього дискурсу" спільно зі студентами окреслюємо основні чинники формування культуромовної особистості в педагогічних працях ХХ ст. Аналіз праць авторитетних учених дозволяє студентам глибше розкрити індивідуально-психологічні, мовно-соціальні риси їх авторів. Викладачі, відомі українські фольклористи, письменники, педагоги (О.Потебня, І.Срезневський, М.Сумцов (кін. XIX ст.), О.Білецький, Л.Булаховський, О.Дорошкевич, С.Єфремов, О.Курило, І.Огієнко, В.Сімович, М.Сулима (20 - 30 рр. ХХ ст.), Т.Бугайко, П.Волинський, М.Жовтобрюх, А.Коваль, Б.Кулик, В.Масальський, В.Неділько, І.Синиця, П.Хропко, С.Чавдаров (40 - 60 рр. ХХ ст.), В.Сухомлинський, Б.Степанишин, О.Захаренко (70 - 90 рр. ХХ ст.) власною науково-педагогічною діяльністю виховували у студентів глибоку повагу до свого фаху, високу культуру мови, шляхетність, природню самоповагу, "живу зацікавленість учительською працею", сприяли оволодінню риторичним мистецтвом, розвивали переконання, що саме рідна мова формує "дар слова".

Серед основних рис видатних мовних особистостей виокреслюємо діалогічність, відкритість, полікультурність, креативність. Зокрема, у мовній палітрі наукового дискурсу І.Зязюна досліджуємо семантико-стилістичну парадигму слів педагогічної тематики: *школа*, *навчання, талановиті діти, учитель*. За кожною із цих лексем – національна педагогічна картина світу, а наскрізними, об'єднуючими, увиразнюючими елементами, ключовими концептами педагогічної майстерності виступають концепти "радість" і "краса". Для учнів - бадьора, бурхлива, солодка радість шкільного життя, для вчителя – краса і радість від педагогічної праці, радість педагогічної творчості. Фактор радості пов'язаний з необхідністю задоволення потреби в самоствердженні, в реалізації відповідного рівня прагнень. Аналізуємо й авторські неологізми *позитивна почуттєвість, педагогічна чарівність, інтелектуальна чарівність, естетичний діалог, краса педагогічної дії, олюднення Людини, педагогічна майстерність, колективний загально планетарний інтелект, педагогічна естетика, театр естетичної досконалості* та ін., метою уведення яких у педагогічний дискурс є прагнення відомого філософа наповнити і збагатити понятєво-катеоріальний апарат естетики і теорії творчості новим смислом і новими смисловими відтінками й увиразнити естетичний вплив на слухача і читача, розширити межі слововживання.

У межах напряму "Профільна мовна, етнокультурознавча підготовка у старшій школі" аналізуємо програмні засади навчання української мови і основні вимоги до рівнів мовної підготовки учнів 10-12 класів (профіль - українська філологія). Розглядаємо змістове наповнення мовленнєвих комунікативних, лінгвокультурознавчої, дослідницької компетенцій учнів. Змістові лінії пропонуємо доповнити, збагатити навчальним матеріалом з

комунікативної лінгвістики, соціолінгвістики, етнолінгвістики, лінгвокультурології, лінгвокраєзнавства, лінгвофольклористики, історії української мови, стилістики і культури мовлення.

Кожний з напрямів передбачає залучення студентів на всіх етапах навчання у вищій школі, а елементи етнолінгвістичних, лінгвокраєзнавчих, лінгвокультурологічних, лінгвопедагогічних пошуків, виконаних молодими дослідниками-філологами, слугують невід'ємними складовими вправ, цілісних уроків-диспутів, уроків-семінарів, уроків-конкурсів, виховних заходів під час педагогічної практики. На етапі бакалавра така лабораторія, як показує досвід, може стати школою основ наукової культури, наукового мислення, гуманістичного виховання, опанування освітніх інновацій, "діалогу культур", на етапі спеціаліста – лабораторією науково-педагогічної майстерності і творчості, на етапі підготовки магістра - школою оволодіння технологією дослідницької діяльності.

Висновки. Студентські дослідження, що тривають у лабораторії, дають підстави стверджувати, що науково-дослідна робота зі студентами, має становити цілісну особистісно-орієнтовану систему з чітко визначеними цілями, завданнями, функціями і, звичайно, спрямовану на науковий діалог. Особистим прикладом - фундаментальною підготовкою, скрупульозним ставленням до проведення експериментальних досліджень, володінням секретами ефективного "живого" слова, “науковою іскоркою”, толерантністю, патріотизмом старше покоління вчених мотивує самостійний пошук молодих дослідників, сприяє розвитку особистості та індивідуальності студентів, розкриттю їх творчого потенціалу. У реальній педагогічній діяльності, як показує досвід, такі вчителі-дослідники компетентно вирішують освітні завдання, активно залучають учнівську молодь до проведення наукових досліджень. Саме за виконання такої умови можна мріяти про університет як сучасний навчально-науково-інноваційний комплекс, що відповідає міжнародним стандартам.

Перспективи дослідження. У наступних наукових розвідках розглянемо роль науково-дослідної лабораторії викладача у формуванні культури наукової мови молодого дослідника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Department of Educational Studies University of Glasgow. -[Електронний ресурс]- Режим доступу: <htpp://www.gla.ac.uk.>. - Загол. з екрану.- Мова англ.
2. Drexel University. -[Електронний ресурс]- Режим доступу: <htpp://www.drexel.edu/>.- Загол. з екрану.- Мова англ.
3. Warsaw University. Warsaw University Development Strategy and Proposed Organizational Changes for 2000-2009. -[Електронний ресурс]- Режим доступу: <htpp://www.uw.edu.pl/en.php>.- Загол. з екрану.- Мова пол.
4. Uniwersytet Gdański. -[Електронний ресурс]- Режим доступу: <htpp://www.fh. univ.gda.pl/>.- Загол. з екрану.- Мова пол.

Семеног Е.Н. Научно-исследовательская лаборатория на филологическом факультете: продуктивный диалог преподавателя и студента

В статье розглядаються напрями, зміст, форми діяльності науково-дослідної лабораторії на філологічному факультеті педагогічного університету, спрямовані на забезпечення продуктивного діалогу викладача і студента.

Semenog O. Scientific and research laboratory of filological faculty: productive dialogue between the teacher and the student

This article is devoted to the directions, contents and forms of activity of scientific and research laboratory on a basis of filological faculty of pedagogical university. The activity of laboratory is intended to provide productive dialogue between the teacher and the student.

УДК [378.147:004]:371.13

Суржанська В.А.
Харківський національний
педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди

РОЗРОБКА ІНФОРМАЦІЙНОГО РЕСУРСУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті аналізуються можливості створення інформаційного ресурсу для роботи зі студентами спеціальності «Дошкільна освіта». Розкрито орієнтовний зміст інтерактивного методичного комплексу навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка»

Сучасну освіту уже доволі важко уявити без використання комп'ютера та інформаційних технологій. Саме у цьому напрямку зараз розвивається педагогічна наука і практика. Одним із її **актуальних завдань** є розробка технології та застосування навчально-методичних матеріалів нового покоління. Інформатизація освіти, як нагальна потреба сьогодення, вирішує таке важливе завдання, як масове використання комп'ютерних технологій на усіх щаблях освіти, у тому числі і вищої. При цьому суттєво змінюється роль викладача, структура, зміст та якість самої освіти – вона стає інтерактивною. Поряд з цим, використання комп'ютера у навчальному процесі визначає нові можливості організації самостійної роботи студента, яка на сьогодні складає значну частину навчальної роботи майбутніх фахівців. Відповідно до цього, необхідно сформувати досить високий рівень готовності до роботи із сучасними інформаційними технологіями як викладача, так і студента. Не менш гостро стоїть проблема правового урегулювання питань розробки, сертифікації, тиражування, користування та розповсюдження навчальних та методичних посібників, створених з використанням сучасних інформаційних технологій.

Метою даної публікації є розкрити зміст інформаційного ресурсу забезпечення навчальних курсів підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах.

Визначена мета конкретизується такими завданнями:

1. На основі аналізу наукових джерел виявити проблеми та можливості впровадження інформаційних технологій у навчальний процес вищої школи.

2. З урахуванням структури мультимедіа розкрити зміст та структуру інформаційного ресурсу, а також переваги його використання на прикладі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в курсі «Дошкільна педагогіка».

На сьогодні вивчення можливостей застосування інформаційних технологій навчання, створення комп'ютерних навчальних систем здійснюється багатьма науковцями та педагогами-практиками (В.Бакаловим, А.Бархаєвою, Ю.Бархаєвим, Л.Гришко, І.Захаровою, Т.Клименко, І.Клочко, Б.Крук, М.Лутфіллаєвим, В.Монаховим, Г.Нечаєнко, В.Олексюком, Є.Полат, І.Пустинниковою, Ю.Триус, М.Шишкіною та багатьма іншими). Дослідниками вивчаються різноманітні питання створення, розповсюдження користування широким колом комп'ютерних засобів: освітніх порталів та Web-сайтів, спеціалізованих каталогів, електронних довідників та підручників, тренінгів, навчальних відео фільмів, комп'ютерних моделей, тестових завдань тощо.

Вивчення наукових робіт та досвід власної педагогічної діяльності засвідчують, що реалізація комп'ютерних технологій навчання потребує відповідного матеріального забезпечення, підготовленого викладача та спеціально створених електронних навчальних матеріалів. Впровадження у практику названих технологій дозволяє визначити низку проблем у цій галузі:

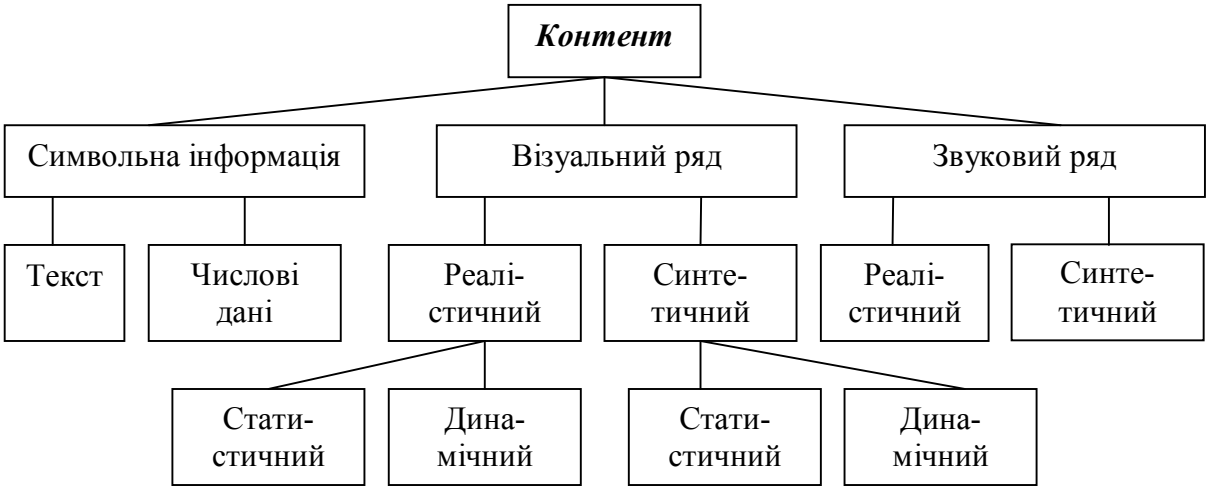
- Навчальний процес вищої школи потребує відповідного матеріального забезпечення як навчальних занять, так і позааудиторної діяльності його учасників. У зв'язку з цим виникає постійна потреба оновлення комп'ютерного парку, ліцензійних програмних засобів, спеціальної підготовки співробітників, що є досить витратною справою. Не зважаючи на те, що навчальні заклади постійно придбають комп'ютери, їх все ж таки ще не достатньо для того, щоб вони були доступними для роботи на кожному навчальному занятті, у кожній аудиторії. Так само, слід вказати, що не усі студенти мають змогу придбати комп'ютерну техніку для самостійної роботи вдома.
- Готовність викладачів до використання у роботі комп'ютерних технологій перебуває на низькому, а іноді й незадовільному рівні. Лише незначна частина викладацького складу може систематично використовувати комп'ютер у організації навчальної діяльності студентів, проведенні власної науково-дослідної роботи, створенні відповідного дидактичного забезпечення тощо. Відсутність спеціальної підготовки гальмує формування відповідної компетентності викладача. У окремих випадках педагоги самотужки опановують певні знання та навички, але часу на цю діяльність у них небагато, що, відповідно, уповільнює процес підготовки до занять, організацію науково-дослідної та методичної роботи.
- На сьогодні гостро стоїть питання про створення спеціальних інформаційних ресурсів забезпечення навчальних курсів. Оволодіння знаннями та практичними навичками роботи зі створення таких ресурсів відбувається переважно ентузіастами, у самостійному пошуку, без належної підготовки і базується лише на їх власному інтересі та свідомому бажанні. У такій роботі

проблемним є не тільки самостійне придбання та опанування прийомів роботи, а й питання захисту авторського права, сертифікації, надання права користування іншим особам, придбання ліцензійного програмного забезпечення тощо.

Не зважаючи на це, життя вимагає переорієнтації діяльності педагога вищої школи, який повинен шукати способи впровадження у власну педагогічну роботу сучасних інформаційних технологій. Одним з таких шляхів є створення інформаційного ресурсу забезпечення навчального курсу, який веде викладач. У науковій літературі рекомендовано створювати такі ресурси із застосуванням можливостей мультимедіа.

Мультимедіа (multimedia) – це інтерактивна система, яка забезпечує роботу з нерухомими зображеннями і «живим» відео, анімаційною комп'ютерною графікою і текстовою інформацією, природною мовою і високим стереозвуком.

А.Осін визначає таку структуру мультимедіа [1]:



Пропонуємо розглянути структуру такого ресурсу та переваги його використання на прикладі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в курсі «Дошкільна педагогіка».

Роботу над створенням інформаційного ресурсу забезпечення курсу «Дошкільна педагогіка» було розпочато у 2004 році. Досвід викладання цього курсу студентам дошкільних факультетів виявив низку потреб, які зумовили пошук оптимізації навчальної роботи зі студентами засобами нових комп'ютерних технологій. З урахуванням структури мультимедіа [1], а також ідеї, запропонованої авторами навчального посібника [2], ми вважали необхідним введення до структури ресурсу розділів, які б дали більш широку інформацію і можливості користування нею як викладачу, так і студенту. Перейдемо до розгляду структури інформаційного ресурсу.

Передмова. Завдання цього розділу – познайомити користувачів зі змістом ресурсу, надати вказівки щодо встановлення відповідного програмного забезпечення з метою отримання можливості повністю користуватися запропонованими матеріалами.

Розробник. Розділ пропонує інформацію про автора (біографічні відомості, особове резюме, контактна інформація). Крім того тут розміщені

посилання на комп'ютерні програми, науково-методичні джерела, якими користувався автор у процесі створення матеріалів ресурсу.

Певні труднощі в роботі виникають стосовно придбання ліцензійного програмного забезпечення. Комп'ютерні програми, в яких є можливість розробляти інформаційний ресурс (Microsoft Office FrontPage, Adobe GoLive CS, Macromedia Dreamweaver та інші), обробки відео (VirtualDub, Ulead VideoStudio та інші), фото і графічних матеріалів (Adobe Photoshop, CorelDRAW та інші), аудіо (Sony Sound Forge, Easy CD-DA Extractor та інші) тощо є досить коштовними для конкретного користувача. З іншого боку недоцільно мати ці програми, наприклад на кафедральних комп'ютерах. Це пояснюється тим, що ресурс створюється індивідуально, і відповідно, потребує персонального володіння ліцензійною програмою на особистому комп'ютері автора-розробника, який переважно працює над розробкою матеріалів за межами кафедрального приміщення. Також потребують певного урегулювання питання користування повними версіями таких джерел, як наприклад, підручники. З одного боку, не можливо перевести в «електронний варіант» такий підручник повністю (оскільки його автор – інша особа, що може пред'явити претензії стосовно порушення законодавства у сфері авторського права), а з іншого – навіщо створювати новий підручник, коли існує рекомендований МОН України.

Програма курсу. Пропонує користувачам інформацію стосовно змісту курсу «Дошкільна педагогіка». Матеріал програми відповідає [3], у зв'язку з чим його структуровано за модульним принципом, що відповідно створює умови для роботи в кредитно-модульній системі організації навчального процесу. Вважаємо доцільним пов'язувати гіпертекстовими посиланнями запитання Програми та інші структурні компоненти ресурсу.

Підручник. На сьогодні даний розділ представлено підручником Т.Поніманської (Київ, 2004). Зрозуміло, що користування цим розділом передбачає дозвіл автора, урегулювання відповідних питань, пов'язаних з авторським правом. У майбутньому передбачено створення оригінальних текстів, які відповідатимуть на кожне із запитань Програми курсу. Тобто, цей і попередній розділи будуть пов'язані гіпертекстовими посиланнями. Також матеріал буде доповнено відео лекціями.

Практикум. Розділ створений як ресурс для проведення практичних занять з курсу і представлений текстовою інформацією, фото, аудіо, відео файлами. Тут і звичні для навчального процесу схеми, графіки, таблиці, класифікації тощо, а також засоби нового покоління – ресурси Internet, навчальні фільми, презентації, слайд-шоу, освітні портали, Web-сайти, системи пошуку інформації тощо. Для їх створення широко застосовуються можливості сучасного комп'ютера з обробки різноманітної інформації і представлення її у такому вигляді, щоб нею можна було користуватися на заняттях, та під час позааудиторного спілкування зі студентами.

Словник. Передбачає роботу як з «паперовими» словниками, а також роботу в Internet з мережевими словниками, довідниками, енциклопедіями, «віртуальними бібліотеками». «Паперові» словники представлено за

систематичним принципом, коли один і той саме термін пропонується з різних джерел з відповідними посиланнями.

Документи. Зміст розділу складають: Конвенція прав дитини; Декларація про права дитини; Закон України «Про освіту»; Закон України «Про дошкільну освіту»; Національна доктрина розвитку освіти; Базовий компонент дошкільної освіти в Україні та Коментар до нього; Програми виховання та навчання дітей дошкільного віку «Малятко», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Малятко-здоров'ятко», законодавчі акти з дошкільної освіти тощо.

Хрестоматія. Розділ містить портретну галерею, біографічні відомості, хрестоматійні матеріали. Матеріали цього розділу тісно пов'язані з Програмою та Підручником даного інформаційного ресурсу перехресними гіперпосиланнями.

Педагогічна практика. Спеціальний розділ з інформацією, що стосується організації педагогічних практик на усіх навчальних курсах. Тут представлено програми практики, методичні рекомендації щодо виконання кожного конкретного завдання практики, схеми аналізу різних видів занять з дітьми, форми звітної документації. Цей розділ тісно пов'язаний як з Підручником, так і з Практикумом.

Форми контролю. У розділі пропонуються тестові завдання з курсу, запитання до курсових заліків та іспитів, рекомендації щодо написання курсової та дипломної робіт. У перспективі передбачається розробка комп'ютеризованої версії тестових завдань та зв'язування гіпертекстовими посиланнями запитань до заліків та іспитів з відповідними розділами Програми та Підручника.

Допомагайлик. Довідковий розділ, що містить каталог фахових періодичних видань (представлений за тематичним принципом), добірку художнього слова для роботи з дітьми, добірку аудіо (дитячі пісні, казки, інструментальна та класична музика), добірку фізкультхвилинок, а також різних видів ігор відповідно віку дітей, «шпаргалку» для дорослих з дитячими запитаннями та відповідями на них, нескладні тести, за якими вихователь може визначити рівень розвитку дитини.

Таким чином, представлена структура на сьогодні задовольняє потреби викладача, що читає курс «Дошкільна педагогіка». Але представлений ресурс на сьогодні перебуває у користуванні лише у його автора. Численні запитання, пов'язані з тиражуванням даного ресурсу не дають можливості запропонувати ресурс у користування іншим особам. Але не зважаючи на це, використання запропонованого інформаційного ресурсу забезпечення курсу «Дошкільна педагогіка» дозволяє визначити його переваги, серед яких:

- *Доступність інформації*. Запропонований ресурс «в одному місці» представляє широкий спектр навчальної, методичної та довідкової інформації. Відповідно до цього відбувається полегшення проведення аудиторних занять, пояснення навчального матеріалу, консультування студентів за межами аудиторії, оптимізується самостійна робота студента. Комп'ютер як засіб збереження, обробки та передачі інформації дозволяє викладачеві значно розширювати і поглиблювати зміст навчання, суттєво впливати на пізнавальні

інтереси студентів, унаочнювати процес навчання, а також робить спілкування викладача зі студентами більш змістовним.

- *Автоматизована обробка інформаційних ресурсів.* Використання комп'ютерних засобів багаторазово скорочує час, що витрачається на обробку інформації. Завдяки автоматизації пошуку інформації, можливості копіювання та тиражування, переведення інформації з одного типу в інший тощо значно зменшує непродуктивні витрати часу як викладача, так і студента.
- *Підвищення ефективності навчального процесу*. Студенти стають безпосередніми активними учасниками навчального процесу. Інформаційні технології приваблюють своїми можливостями, а відповідно, їх використання підвищує пізнавальні інтереси, дозволяє залучити студентів до активної роботи як в аудиторії, так і за її межами. Окрім цього, використання представленого ресурсу дає можливість одночасної репрезентації матеріалів з різних джерел (енциклопедій, довідників, підручників, хрестоматій. методичних матеріалів тощо). Окремо серед них слід відзначити джерела нового покоління (презентації, слайд-шоу, комп'ютерні моделі, відео фрагменти, навчальні фільми тощо).
- *Відповідність навчання реальним потребам галузі.* Технічні можливості, які надає комп'ютер, забезпечують включення студентів у процес міркування завдяки візуалізації навчального матеріалу, засвоєння якого здійснюється в умовах спілкування, спільного обмірковування та формування стилю педагогічної діяльності. Користування Internet надає можливість включення матеріалів мережі як в аудиторні форми роботи, так і у самостійне опрацювання.
- *Можливість багаторазового звернення до певного фрагменту навчального ресурсу*. Процес навчання будується таким чином, що у його змісті пропонуються шляхи розв'язання задач, зміст навчання будується з урахуванням реальних професійних потреб і проблем дошкільної освіти. Так, наприклад, студент, у якого виникла потреба у поверненні до змісту окремої теми, може зробити це самостійно, і стільки разів, скільки йому необхідно. При цьому він робить це незалежно від викладача і всієї групи, у зручний час та спосіб. Аналогічно, перегляд відео фрагментів роботи з дітьми у дитячому садку, дає можливість більш детально проаналізувати, визначити відповідність мети, змісту та методів педагогічної взаємодії з дітьми, зупинитися і повторити певні фрагменти для уточнення і глибшого розуміння тощо. Це певною мірою вирішує проблему, пов'язану з обмеженою кількістю годин практики, неможливістю організації перегляду та аналізу показових видів роботи з дітьми, що надалі забезпечить успішне виконання студентом завдань педагогічної практики, а потім і майбутньої професійної діяльності.
- *Удосконалення та виникнення нових методів навчання.* Викладач перебуває у постійному пошуку удосконалення форм та методів навчання. Використання нових інформаційних технологій призвело до використання таких нових методів навчання, як лекції із застосуванням мультимедіа, лекції-візуалізації, робота з джерелами Internet, перегляд та аналіз відео та фото матеріалів, робота з матеріалами презентацій тощо.

- *Організація інформаційно-комунікативного середовища*. У разі вирішення проблеми сертифікації розробленого інформаційного ресурсу, вбачаємо доцільним його тиражування у декількох варіантах. По-перше, представлення на сайті університету, або окремому предметному сайті. По-друге, видання спеціальної серії навчальних CD або DVD дисків з окремими розділами, що більш повно представлятимуть ту чи іншу складову ресурсу. Вважаємо доцільним самостійне створення навчального відео, використання якого оптимізує процес навчання. Відеотека, в якій зібрано фрагменти роботи з дітьми під час різних режимних моментів, проведення занять, організації різних видів діяльності, а також навчальні відео фрагменти, що розкривають вікові особливості дітей від народження до вступу до школи, суттєво збагатять зміст як самостійної роботи студента, так і вирішать низку проблем організації аудиторних занять.

Висновок. На основі аналізу наукових джерел виявлено проблеми та можливості впровадження інформаційних технологій у навчальний процес вищої школи. З урахуванням структури розкрито зміст та структуру інформаційного ресурсу на основі використання мультимедіа та доведено переваги його використання. у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в курсі «Дошкільна педагогіка».

У межах однієї статті важко висвітлити усі аспекти і проблеми розробки та застосування інформаційних технологій. Тому у **подальших публікаціях** будуть висвітлені результати проведеної нами роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – 320 с.
2. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – С. 248-249.
3. Програми фахових дисциплін з підготовки бакалаврів спеціальності «Дошкільне виховання». – Частина 1. Теоретичні основи підготовки. – К.: РІА «БЛІЦ», 2004. – С. 13-51.

Суржанская В. А. Разработка информационного ресурса обеспечения курсов подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста в высших учебных заведениях.

В статье анализируются возможности создания информационного ресурса для работы со студентами специальности «Дошкольное образование». Раскрыто примерное содержание интерактивного методического комплекса учебной дисциплины «Дошкольная педагогика».

Surzhanskaya V. Creation of an information resource of maintenance of training courses of preparation of the future tutors of children of preschool age in higher educational institutions.

In article analyses opportunities of creation of an information resource for work with students of a specialty «Preschool education». Is an opened content of an interactive methodical complex of a subject matter «Preschool pedagogic».

УДК: 141.7 : [130.3 : 316.485.6]

Сухорукова А.В.
Запорізькій національний університет

ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ

Стаття присвячена проблематиці соціального розвитку в контексті розгляду процесу виховання як одного із засобів формування духовності особистості та суспільства, яка в свою чергу є запорукою ефективності функціонування системи соціальної безпеки. Робиться висновок, що держава за допомогою соціальних програм, спрямованих на виховання певних духовних цінностей, сприяє підтримці соціальної стабільності, а також забезпечує і власну безпеку (тобто безпеку держави), і безпеку суспільства.

Актуальність теми дослідження. Особливістю XXI століття є тенденція до формування полікультурного простору в умовах глобалізаційно-інформаційних змін суспільства. Однак подальший суспільний прогрес нерозривно пов'язаний з рівнем духовності кожної особистості. Із зміною історичних, соціально-економічних та життєвих передумов змінюється духовна сутність людини. Проблема формування духовності здавна є важливим предметом філософського дискурсу, однією з найбільш вагомих проблем та найскладнішим феноменом суспільного поступу. Сучасність обумовлює необхідність зрозуміти й осягнути феномен духовності особистості з позицій вищого рівня складності, яким виступають соціальне середовище, соціально-культурний простір, а також такі інституційні структури, як: освіта, громадські організації (об'єднання), виховання, традиції, сім'я – у комплексному їх поєднанні.

В українському суспільстві XXI століття складні й суперечливі уявлення про духовний розвиток особистості виникають не стільки від різноплановості осмислення об'єкта дослідження, скільки від поступу світового розвитку взагалі і трансформаційних процесів українського суспільства зокрема. В сучасних умовах розвитку України проблема формування духовності все більше відображає історичні процеси укріплення демократичних основ державності й повсякденну увагу кожній особистості. Так, статтею 11 Конституції України проголошено, що держава сприяє консолідації та розвиткові української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвиткові етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України, а статтею 23 закріплено, що кожна людина має право на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей, та має обов'язки перед суспільством, в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості.

Побудова державності в нашому суспільстві сприяє духовно-культурному відродженню нації й особистості з урахуванням вимог сучасності. Разом з тим,

у зв’язку з успадкованим від старої системи занепадом, відповідною деформацією та деградацією етнічної духовності та недостатньою теоретичною розробленістю актуальних питань формування духовності особистості в умовах трансформації українського суспільства, шляхи вирішення цієї проблеми ще залишаються недостатньо ефективними. Розв’язання цієї проблеми постає нагальним завданням соціальної філософії.

Проблема виховання духовності особистості, яка відповідатиме новим вимірам і викликам сучасності, є актуальною і виключно складною через дію багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів, які потребують подальшого аналізу. В унікальному соціокультурному контексті України сила дії факторів багато в чому залежить від можливості людини усвідомити себе й глибини своєї ідентичності, адже будь-які формуючі інституції духовного світу людини, в тому числі і процес виховання, існують не інакше, як у творчій діяльності [3].

Метою є аналіз взаємодії освітньо-виховних чинників і соціальних інституцій щодо формування духовності особистості.

Реалізація поставленої мети досягається за допомогою розв’язання наступних *завдань***:**

– розкрити засади формування основ духовності сучасної особистості;

– проаналізувати сутність пріоритетних освітньо-виховних чинників: соціальне середовище, освіта та виховання, національно-етнічні традиції, інститут сім’ї тощо як мобілізаційний механізм формування духовності особистості;

– визначити зв'язок та взаємозалежність системи соціальної безпеки з духовністю як окремого індивіда, так і суспільства в цілому.

Можна виділити 3 напрямки сучасних наукових досліджень заявленої проблеми: аналіз феномену духовності; дослідження феномену безпеки у різноманітних ракурсах; дослідження проблем взаємозв’язку духовності із розвитком суспільства, виховання духовності та значення цього процесу для особистості.

Проаналізувавши вітчизняну та зарубіжну літературу, використану при дослідженні духовності як детермінанти розвитку особистості та соціуму, можна сказати, що духовність окреслюється через екзистенціали “віра, надія, любов” (В. Шинкарук, С. Кримський), що вияскравлює її як онтологічне осердя людини. В. Андрущенко і М. Михальченко визначають, що духовність органічно поєднує раціональну і чуттєву складові, а її основою є діяльність людей та їх спілкування. М. Головатий і А. Осипов визначають духовність як специфічну людську якість, котра складається з певних цінностей і потреб, зокрема світоглядних, моральних, громадянських, естетичних тощо. Духовність також визначається як свідома життєдіяльність (Є. Бистрицький, С. Пролєєв та ін.). Системний підхід, запропонований В. Абрамовим, дозволяє ефективно дослідити методологію вивчення духовності. О. Козлова пов’язує діяльність соціуму в першу чергу з духовним життям.

В роботах Н. Іордакі, А. Корецької досліджується проблематика виховання духовності, методологія та природа цього процесу. Що ж стосується поняття безпеки, то слід зазначити, що в більшості робіт досліджуються питання міжнародної, національної, військової, економічної, інформаційної й

екологічної безпеки. Але ще не досить глибоко розробляються такі проблеми як соціальні фактори безпеки, що найчастіше зв'язуються лише з економічними проблемами, а також, духовні аспекти безпеки суспільства і методико-теоретичні основи теорії безпеки. Проблематиці соціальної безпеки присвячені роботи В. Горлинського, Р. Авакова, Л. Ільчука, Л. Леонтьєвой та інших.

Виявлений рівень розробленості проблеми духовності як запоруки соціальної безпеки, зроблений на підставі аналізу наукових праць, а також відповідної соціальної потреби в її філософському осмисленні, припускають необхідність подальших теоретичних досліджень із застосуванням нових методологічних підходів у її рішенні.

Сучасне українське суспільство не позбавлено ряду проблем, що є наслідками економічної та духовної кризи. Існування певних загроз функціонуванню соціуму є нормальним явищем будь-якого існування будь-якого соціуму. Але паралельно є важливими питання спроможності даного соціуму протистояти цим загрозам, ефективності такого протистояння, шляхів формування системи безпеки. Мається на увазі соціальна безпека, або безпека функціонування соціуму.

Під поняттям соціальної безпеки ми розуміємо напрямок наукової та управлінської діяльності, який сполучає взаємозв'язок двох підсистем державного управління — національної безпеки та соціальної політики. Практично з усіх важливих показників (безробіття, бідність, соціальна незахищеність, депопуляція населення) Україна переступила небезпечну межу. Але у практиці державного управління в Україні порогові критичні показники соціальної безпеки не використовуються [2, с.66].

Важливим компонентом соціальної сфери та соціального розвитку є: зміцнення моралі (збереження традицій та історичної пам'яті народу, забезпечення морального і фізичного розвитку майбутніх поколінь), розвиток науки і освіти. Іншими словами, призначення соціальної сфери - соціалізація людини і перетворення її у члена суспільства, який приймає її основні цінності. Але якщо соціальна сфера не виконує свого призначення, то негайно з'являються загрози, які спричиняють до її дестабілізації, тобто система соціальної безпеки не виконує своїх функцій збереження соціальної стабільності.

Цінність феномену безпеки формується в широкому значенні, як відношення людини до стану безпеки, як до мети, що спрямована в майбутнє. У такім розумінні феномен безпеки здобуває статус вищої духовної цінності. На відміну від загальних духовних цінностей, об'єктна сторона безпеки несе в собі предметну цінність у якості економічної, політичної, і соціальної значимості і сприймається суспільством як "норма", що забезпечує "нормальне функціонування і життєдіяльність суспільства [1, с.112].

Ведучим елементом соціокультурного рівня нормативно-ціннісного механізму самоорганізації безпеки виступають соціальні інститути: релігія, мораль, право, освіта та виховання, наука, родина та ін., що, прищеплюючи духовність, забезпечують стабільне функціонування суспільства на підставі визначеної нормативно-ціннісної системи [1, с.114].

Концепція стійкого людського розвитку спрямована на збалансування всіх показників життя — економічних, соціальних, політичних, духовних з умовою непорушності людських пріоритетів. Збалансованість показників стійкого розвитку є головним чинником безпеки суспільства і відбиває рівень його цивілізованості. Ідея стійкого розвитку за переконанням багатьох дослідників, виражає корінні інтереси народу України, служить підставою для формування ідеології стабільності, є основоположним соціально-політичним орієнтиром і відповідає цілям досягнення безпечного стану українського соціуму [1,с. 115].

Якщо в процесі розвитку применшується або навіть істотно ігнорується його духовний компонент, розвиваються матеріально-споживчі елементи, це неминуче призводе до занепаду суспільства. А отже, виховання потрібних для суспільства духовних цінностей є не менш важливою задачею, ніж виробництво матеріальних.

В умовах глобалізації модифікується роль держави. Однією з характерних ознак суспільства стає його залежність. В результаті інформаційної революції змінився масштаб людської діяльності, вперше було створено взаємозалежну світову економіку, для якої характерна велика нестабільність. Соціальна філософія говорить про невизначеність як про базову характеристику сучасного суспільства. Невизначеність створює можливості для впливу та формування необхідних для джерела такого впливу позицій. Сучасність є інформаційною. Інформаційні технології стали детермінованою компонентою соціальної реальності, яка здійснює вагомий вплив на всі сфери суспільства. Значною небезпекою стає спотворення духовного світу, стандартизація людської поведінки, перетворення засобів на цілі, перетворення людини на об’єкт маніпуляцій [4,с.156].

За таких умов можливості здійснення інформаційного впливу значно зростають, що при відсутності протидії може мати суттєві наслідки негативного характеру, тобто створити ситуацію небезпеки.

При наявності системи ефективного управління суспільною свідомістю в межах демократичного розвитку держава гарантовано реалізує програму соціальної безпеки. Таке управління свідомістю з боку держави може викликати занепокоєння загрозою встановлення тоталітарного режиму. Але інформаційний вплив є константою розвитку будь-якого суспільства. Якщо держава не буде мати ефективних важелів впливу, цю роль візьме на себе інший соціальний інститут, або ще гірше – інша держава. В такому випадку негативний результат буде більшим, а подолання зовнішнього впливу - важчим.

Процес виховання здатен сформувати в кожному індивіді – члені соціуму такі важливі для соціальної безпеки духовні цінності як толерантність, патріотизм, повага до влади, екологічна та юридична культура, морально-етичні цінності в економіці та політиці. А значить, виховання маже гарантувати державі соціальну стабільність.

Отже, зараз актуальною є необхідність вирішення проблеми створення інформаційно-виховної системи виховання індивіда та виявлення методів та детермінант впливу, які б могли забезпечити адаптацію та життєдіяльність людини в соціумі і відповідно сформувати систему державної безпеки країни.

Таким чином, для формування системи соціальної безпеки держава має взяти на себе регулюючу функцію щодо інформаційного впливу на своїх громадян. І одним зі шляхів реалізації даної ролі і є процес виховання.

Виховання є процесом донесення інформації певного змісту, процесом формування особистості кожного індивіда, а отже і суспільної свідомості в цілому. Саме виховання та освіта є одними з найвагоміших важелів впливу, запорукою результату. Таким результатом може бути гармонійна особистість, що адекватно вписується в рамки соціуму, поважає закон та права інших, здатна робити вибір на користь моралі та протистояти негативному інформаційному впливові, який, як не буде ефективно працювати державна система соціальної безпеки, в будь-якому разі буде присутній в соціальних відносинах.

Соціальні відносини включають в себе сукупність соціальних умов життєдіяльності людини, головними чинниками яких є свідомість, діяльність і спілкування, де освіта, оволодіння технікою, культурний рівень сприяють розвитку особистості.

Різноманітні види матеріальної та духовної діяльності людини реалізуються у суспільстві як реальному середовищі. Вони обумовлені принциповою зміною економічних, політичних, соціальних і духовних передумов. Процеси духовного розвитку людини і середовища взаємозумовлені, взаємопов'язані і взаємозалежні. Сучасна людина живе не ізольовано, а в певному соціальному середовищі (соціумі), яке виступає значним чинником формування духовності особистості, входження її у світ осмислення себе, діяльності, спілкування. У зв'язку з цим наголошується, що сучасна глобальна трансформація суспільства все більше залежить від духовної сфери, її дієвості. У сучасному інформаційному суспільстві наука, знання, культурні цінності стають головним показником особистісного удосконалення, а також різних аспектів матеріального і духовного виробництва. Соціальний статус особистості при цьому визначається рівнем її інформованості.

Тільки завдяки духовності людина можна увійти у світ широкого діапазону цінностей. Цінності при цьому характеризуються не їхніми властивостями самими по собі, а їх залученням до сфери людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин. Критерії і способи оцінки цієї значимості виражені в моральних принципах, нормах, ідеалах, установках, цілях тощо. Цінності є своєрідним орієнтиром у формуванні світогляду, духовного світу особистості, а устремління володіти ними – найважливішою умовою набуття, особливо молодою людиною, необхідного життєвого досвіду в процесі соціалізації [3].

Підкреслимо роль виховання, оскільки завдяки йому особистість здатна проявляти розуміння і самовияв, розвивати аналітичні здібності, здатність експериментувати і робити логічні висновки. Подолання браку духовності, котрий має місце у сучасному житті, можливо через виховання. Виховання має стимулювати ініціативу, самостійність і відповідальність.

Одним з потужних проявів виховання є освіта. Освіта – це відносно самостійна система, завданням якої є формування у членів суспільства потреби оволодіння певними знаннями, моральними цінностями, уміннями, навичками,

нормами поведінки. Освіта забезпечує системність, цілеспрямованість, наукову обумовленість і обґрунтованість у формуванні духовності.

Освіта, найчутливіший суспільний феномен, незаперечно виступає основою інтелектуального, духовного, соціального й економічного розвитку суспільства і держави. Від якості освіти залежить, з якими знаннями, світоглядом і громадянськими принципами увійде до інформаційного суспільства молоде покоління.

Важливим є гуманний контекст, який сприятиме діалогу культур, розширенню комунікації, формуванню вихователя й учителя насамперед як особистості. Таким чином освіта повинна мати широкий, загальний характер і бути тісно пов'язаною зі світовою культурою. Система ж освіти повинна стати обґрунтованою, усвідомленою як сфера буття й формування людини. Сучасна освіта має базуватися на засадах майбутнього антропогенного соціокультурного середовища. Її завданням є формування особистості, яка зможе вижити в умовах соціокультурної невизначеності. Тому важливі не самі знання, а їх завдання в новій конфігурації, з новими акцентами й новими цілями.

Важливим, найпершим, домінуючим середовищем виховання є сім'я. Сім'я як суспільна інституція виконує свою особливу і важливу функцію у формуванні духовності особистості: здійснює первинну її соціалізацію, забезпечує дотримання й трансляцію традицій в усіх їх видозмінах, відіграє важливу роль, зокрема, у формуванні ціннісної, моральної та екологічної культури.

Сім'я є невід'ємним атрибутом життєдіяльності суспільства. Сім'я впливає на відносини в суспільстві, на характер усіх процесів суспільного життя. Сім'ї належить щонайперша роль у системі утвердження національних та загальнолюдських цінностей. Характерна особливість виховного впливу сім'ї на дітей – його стійкість. Найактивніший вплив сім'я здійснює на розвиток духовної культури, на соціальну спрямованість особистості, мотиви її поведінки. Труднощі сучасного сімейного життя можна розглядати не як кризу інституту сім'ї, а швидше як наявність кризових явищ у самому суспільному житті. Як первинна соціальна група сім'я віддзеркалює сучасний стан суспільства і прогнозує його майбутнє. Культура сім'ї залежить, з одного боку, від якості культури суспільства, в якому дана сім'я знаходиться, а з іншого - від рівня індивідуальної культури всіх її членів. Моральні відносини в сім'ї виступають цілісним духовно-культурним світом, що є надзвичайно актуальним у формуванні духовності [3].

Таким чином, що здійснивши аналіз взаємодії освітньо-виховних чинників і соціальних інституцій щодо формування духовності особистості, можна зробити наступні висновки: *виховання – це один із засобів забезпечення духовності індивіда. Саме від процесу виховання залежить якість інформації, що буде поступати у свідомість індивіда, а отже і суспільства, які саме пріоритети та цінності будуть формуватись. Виховання здатне забезпечити:*

- формування авторитетів та їх репутації у суспільстві;
- укріплення ціннісних орієнтацій і традицій суспільства;

- уникнення соціальних протиріч шляхом формування толерантності та об'єктивності поглядів;
- консолідацію суспільства;
- підтримку діяльності уряду та державних установ.

1. Важливим підґрунтям стабільності соціальної сфери є стан духовності суспільства та кожного його члена.
2. Маючи креативно-базовий характер, духовність як здатність до творення культури та самотворення постійно залишається надзвичайно актуальною для будь-якого типу суспільства на конкретно-історичному етапі його розвитку.
3. Особлива роль у функціонуванні сучасного соціального середовища належить інформаційно-виховним процесам, що виступають фундаментальним підґрунтям формування свободи особистості й її входу до інформаційного світового простору.
4. Тільки у комплексному поєднанні цінностей особистості й суспільства можливе формування духовності.
5. Освіта та виховання у сучасному трансформаційному суспільстві виступають основою інтелектуального, духовного, соціального й культурного розвитку особистості. На сучасному етапі розвитку української державності все більш актуальним стає питання не просто навчання, а формування творчої, діяльної особистості, здатної до самовдосконалення і самореалізації.
6. Сім'я як активний, природний і стійкий елемент суспільства у питаннях формування духовності, виступає активним посередником в узгодженні інтересів особистості й суспільства. Саме в сім'ї найперше моральні відносини виступають цілісним духовно-культурним світом людини, здійснюючи її первинну соціалізацію.
7. Такі виховні чинники, як соціальне середовище, цінності, освіта, сім'я тощо, виступають потужним мобілізаційним механізмом формування духовності особистості в період трансформаційних змін.
8. Держава як соціальний інститут має виконувати функцію контролю за тими факторами, які негативним чином впливають на феномен духовності у суспільстві.

Робимо висновок, що держава за допомогою соціальних програм, спрямованих на виховання певних духовних цінностей, сприяє підтримці соціальної стабільності, а також забезпечує і власну безпеку (тобто безпеку держави), і безпеку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горлинский В.В. Аксиологический дискурс безопасности как социального феномена // Практична філософія. – 2004. - №2. – С. 108-116.
2. Ільчук Л.І. Соціальна безпека – безпека людини, суспільства і держави // Актуальні проблеми економіки. –2003. - №5. – С. 65-67.
3. Корецька А.І. Соціально-освітні чинники формування духовності особистості в сучасному українському суспільстві. – Автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. філос. н. // www.nbuv.gov.ua

4. 3Леонтьєва Л.Є. Інформаційно-психологічний вплив у системі державної безпеки // Нова Парадигма. – 2005. - №50. – С. 154-160.

Сухорукова А.В. Воспитание духовности как составляющая системы социальной безопасности.

Статья посвящена проблематике социального развития в контексте рассмотрения процесса воспитания как одного из средств формирования духовности личности и общества, которая в свою очередь является залогом эффективности функционирования системы социальной безопасности. Делается вывод, что государство с помощью социальных программ, направленных на воспитание определенных духовных ценностей, оказывает содействие социальной стабильности, а также обеспечивает и собственную безопасность (т.е. безопасность государства), и безопасность общества.

Sukhorukova A. Education of spirituality as a component of system of social safety.

The article is devoted to a problematic of social development in a context of consideration of process of education as one of means of formation of spirituality of the person and society which in turn is the mortgage of efficiency of functioning of system of social safety. The conclusion is done, that the state by means of the social programs directed on education of certain cultural wealth, assists social stability, and also provides own safety (i.e. safety of the state), and safety of a society. Keywords: spirituality, education, social safety.

УДК 378; 371

Тімець О.В.
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ДО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

Сучасна освіта вимагає високого рівня професійності від учителів. Саме компетентнісний підхід до фахового становлення вчителів географії покликаний озброїти їх міцними теоретичними знаннями, інтелектуальним розвитком й професійною спрямованістю.

Актуальність дослідження.В державних документах: Національній доктрині розвитку освіти, Державній цільовій комплексній програмі „Вчитель”, в Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту” зазначається на перспективах розвитку сучасної освіти для гуманізації та демократизації українського суспільства. Розв’язання цих питань забезпечується високим професіоналізмом вчителя, важливою особливістю якого є здатність до інтеграції загальноосвітніх, спеціальних, психолого-педагогічних, дидактичних

і методичних знань, вмінь, спрямованість на педагогічну працю, виконання культурологічної, розвивальної, дослідницької функції, що сприяє комплексному вирішенню завдань навчання, виховання і розвитку учнів. Ідеться фактично про необхідність створення системи підтримки та формування нових життєвих умінь необхідних вчителеві загальноосвітнього навчального закладу, пошук нових теоретичних і методологічних рішень та наукових розробок у професійній освіті, що дасть змогу освітнім закладам спрямувати психолого-педагогічне забезпечення навчального процесу в необхідному напрямі.

Саме тому науковці, які досліджують питання освіти значну увагу приділяють проблемі розвитку фахової компетентності вчителів. За напрямком нашого дослідження особливої *актуальності* набуває професійна досконаліть вчителя географії як фахівця, який здатний працювати в умовах швидкої зміни суспільних процесів, постійного збільшення кількості наукової інформації, впровадження освітніх інноваційних технологій, інтеграції професійного і особистісного у педагогічній діяльності.

Аналіз літературних джерел за темою дослідження. Психолого-педагогічна і методична література свідчить про досить різноманітні підходи до розуміння сутності фахової компетентності вчителя. Закладання основ професійної підготовки вчителя відбувалося в працях Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського. Психологічні основи діяльності вчителів висвітлено в роботах С.Л. Рубінштейна, Л.С.Виготського, В.А. Семиченко; професійна підготовка вчителя розглядалася В.О.Сластьоніним, Ю.П. Вавиловим, а професійна спрямованість – О.Б. Кагановим, В.В. Волковою, А.А. Орловим та ін. Безпосередньо питанню формування компетентності вчителя на сучасному етапі розвитку освіти присвячені роботи В.К. Сидоренка, Є.С. Азимового, П.К. Волинського, В.Ф. Русенького, О.І Зимньої, Є.Ф. Зеєра, В.А. Болотова та ін. Розвиток професійної компетентності вчителя географії є наріжним каменем в дослідженнях В.П. Корнєєва, В.П. Максаковського, В.С. Преображенського, А.Й. Сиротенка, П.Г. Шищенка, М.В. Елькіна, Т.П. Герасимової, В.П. Замкового, Саюк В.І. та ін. З огляду на сучасний стан в освіті більшість дослідників підтримують думку про необхідність вирішення суперечностей, які лягли в основу потреби в формуванні фахових компетентностей вчителя, що відповідатимуть сьогоденню. Такими невідповідностями є: „між швидкістю суспільних, інформаційно-інноваційних перетворень та рівнем творчого використання наукових досягнень у навчально-виховному процесі; високими вимогами суспільства до психолого-педагогічної підготовки педагогів, їх загальної і професійної культури та недостатнім рівнем професійної компетентності; між сучасними вимогами до вчителя як особистості, суб'єкта освітнього процесу, здатного до саморозвитку та впровадженням інноваційних технологій і неготовністю педагогів до інноваційної діяльності, відсутності потреби у фаховому зростанні" [11]. Саме підвищення рівня фахової компетентності вчителя є основою у їх розв'язанні, де за первинну ланку перш за все визначається єдність теоретичної і практичної готовності вчителя до

здійснення педагогічної діяльності [7], системи знань у дії [4], сформованість позитивної мотивації і ціннісного відношення до неї [9].

Мета статті. Щоб забезпечити високу ефективність професійної діяльності вчителеві географії необхідно оволодіти цілим комплексом компетентностей, адже якщо раніше кваліфікація фахівця передбачала лише перелік знань і навичок, то зараз у ній йде мова про його компетентність, креативність, комунікабельність, психологічну налаштованість тощо. Поняття компетентності ще на має єдиного загальновживаного визначення, хоча з англійської – це „competence" – компетенція, французької – це „competent" – компетентний, латинської – „competent" – здатний. В професійній діяльності вчителя географії виділяються такі види професійних компетентностей як психологічна, предметна (географічна), дидактична, методична, комунікативна, управлінська, проективна [11]. Слід зазначити, що поняття „компетентність" тлумачиться у сучасній психолого-педагогічній літературі не однозначно з виділенням по-перше, функціональної грамотності котра затребувана й аналізується на власне професійному рівні, а по-друге, – це ті її компоненти, котрі можна віднести не стільки до предметного змісту, скільки до якостей особистості, що формуються: відповідальність, творчість, допитливість, настирливість, намагання набути нових знань і, безперечно, до високої моральності, без якої немислимий спрямований професіонал своєї справи" [2]. Формування фахової компетентності вчителя географії як обов'язкової складової його професійного розвитку здійснюється відповідно до пріоритетної тенденції розвитку освіти, спрямованої на гармонізацію відносин: людина – суспільство – природа, і сприяє збереженню і продовженню культурно-історичного розвитку, примноженню соціальних, пізнавальних, виховних можливостей навчально-виховного процесу школи.

Що ж закладається в основу фахової компетентності вчителя географії?

Виклад основного матеріалу дослідження.

Для того щоб дати відповідь на це запитання слід, перш за все, визначитися що несе географія як навчальний предмет в шкільну освіту.

Географія займається вивченням планети Земля, розміщення і номенклатури природних об'єктів, характеристикою населення, галузей виробництва і коментуванням чергових економічних змін. Особлива увага звертається на аналітичний підхід до оцінки стану навколишнього середовища, формування критичного погляду на використання природних ресурсів.

Отже, унікальність географії в тому, що вона одночасно досліджує проблеми навколишнього середовища і суспільства, що розвивається в ньому, які складаються з п'яти тісно пов'язаних між собою компонентів: оцінки й огляду (визначення стану вивченості); досліджень (визначення шляхів вирішення проблеми); моніторингу (власне спостережень); керування станом навколишнього середовища й обмін інформацією.

Досвід останніх років показує, що якість вирішення суспільних і регіональних проблем в області раціонального природокористування нерозривно пов'язаний з тим, як враховані дані сучасної географії.

Ще одним напрямком географічної науки є поглиблення теоретичних основ землезнавства як природничо-наукової бази взаємодії природи і

суспільства і вироблення реальних способів керування природно-технічними системами. Сама постановка цих проблем знову, як це було в древні часи, виводить географію в лідери наук про Землю, звичайно, на більш високому рівні.

Ще один аспект розвитку географії пов'язаний з дефіцитом економічних знань. Розвинуте економічне мислення дозволяє реалістично оцінювати минуле і сьогодення в розвитку країни, світу, що не просто дуже важливо, а життєво необхідно з погляду вироблення правильної громадянської позиції, формування відповідної суспільної свідомості підростаючих поколінь. Науково обґрунтований аналіз подій, що відбуваються, процесів, явищ дозволяє уникнути проявів максималізму, критиканства при їхній оцінці, визначити вибір дій у суспільному житті країни.

Зміни, що відбуваються в географії на науковому рівні, не могли не позначитися на географії як шкільному предметі. Справа в тому, що без знань, які учні повинні одержати на уроках географії, сучасна людина взагалі не може обійтися. Зараз уже мало познайомитися з основами законів природи. Знаходячись на стику з суспільними науками, а часом і з технічними (у питаннях про форми виробництва, особливостях впливу на природу, добування і використання корисних копалин), саме географія і вивчає закони взаємодії між суспільством і природою в різних аспектах: враховуючи глобальні і регіональні проблеми, місцеві особливості, історичні зміни господарства і населення, поділ праці і міжнаціональні відносини. Зміни, що відбуваються в житті суспільства, змінюють напрямки викладання географії в школі.

Метою освіти є пізнання підростаючими поколіннями навколишнього світу, яке відбувається за певними об'єктивними законами, надбання суспільно-історичного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями людей, відтворення освітньої культури, куди входять не тільки знання, але і вироблені суспільні цінності, нормативи, соціально значимі орієнтири. Навчання при цьому розуміється не просто як передача знань для завчання, а як формування особистісних якостей учня. У зв’язку з цим метою шкільної географії є:

І. Розкриття географічної картини світу як складової частини ноосфери Землі, для чого необхідно:

- виробити в учнів наукові погляди на взаємозв'язок природи і суспільства та на просторові особливості цього взаємозв'язку;
- сприяти формуванню в учнів екологічної свідомості, переосмисленню місця і ролі людини в природі, норм поведінки людини, адекватних реальним умовам і можливостям;
- розкрити природничо-наукові, техніко-економічні й соціально-економічні основи суспільного виробництва, охорони природи, і раціонального природокористування для успішної участі у виробництві, громадському житті;
- сформувати в учнів уміння користуватися картами, довідниками, вести спостереження на місцевості;
- підготувати їх до самоосвіти в області географії і суміжних наук;
- розвивати в учнів географічне мислення, навчити їх мислити комплексно і просторово, вирішувати доступні їм географічні проблеми.

ІІ. Орієнтування учнів на розвиток міжнародного співробітництва,

для чого:

- показати шляхи вирішення існуючих конфліктних ситуацій між країнами;
- переконати школярів, що поглиблення міжнародного співробітництва – єдиний шлях створення світу, що гармонійно розвивається в інтересах народів і окремої особистості.

III. Формування в учнів розуміння необхідності засвоєння моральних цінностей людства, моральних норм і правил цивілізованого суспільства та співіснування, для чого:

- засобами географії виховувати небайдужість до расової і національної ворожнечі;
- розвивати почуття патріотизму в безперервному зв'язку з інтернаціоналізмом;
- формувати в школярів географічну культуру, що не дозволить їм використовувати на шкоду людям і природі енергетичні, технічні, хімічні, психологічні, людські можливості;
- допомогти засобами географії задовольняти інтереси і потреби особистості, що розвивається;
- внести вклад у трудове виховання і профорієнтацію, сприяти вибору їх життєвого шляху.

Все сказане дозволяє стверджувати, що компетентному вчителеві географії необхідно мати теоретичну й практичну підготовленість, сформовані вміння й навички, професійно значущі особистісні якості, які обумовлюють його готовність до активного виконання педагогічної діяльності. Тому розвиток фахової компетентності вчителя географії потребує дотримання визначених організаційно-педагогічних умов. До таких умов ми відносимо наявність загальноприйнятої концепції розвитку компетентності вчителя, безперервності освіти, окреслення змісту фахової компетентності вчителів географії, наявність багатоваріантної структури навчальних програм, удосконалення форм і методів їх навчання й здійснення науково-дослідницької роботи, пропорційний розвиток фахової компетентності вчителя географії в складі його життєвих компетентностей.

Саме тому в структурі фахової компетентності вчителя-географа виділяється змістовий компонент, де крім фундаментальних знань з географії, методики навчання географії включено комплекс теоретичних знань з педагогіки, психології, філософії тощо; операційно-технологічний – вміння, навички, практичне володіння сучасними технологіями навчання; особистісний, що включає, перш за все професійну спрямованість як сукупність потреби в педагогічній діяльності, інтересів, нахилів, прагнень; професійно-мотиваційний – професійна усталеність, позитивна мотивація і ціннісне відношення до професійної діяльності; професійно-творчий – креативність, індивідуальний стиль роботи, прагнення до творчої праці; досвідний – це компонент, що визначає рівень набутого вчителем географії педагогічного досвіду, результативності та якості своєї діяльності; інформаційна компетентність – набуття навичок, необхідних для використання у повному обсязі можливостей інформаційного суспільства, здатність до рефлексії.

В рамках вищесказаного слід зазначити, що вчитель географії повинен мати не просто знання, а прагнення до нових знань, усвідомлення необхідності неперервного самовдосконалення, цілеспрямованості в їх отриманні та використанні, необхідна не просто виконавська дисципліна, а здатність працювати творчо, уміння співпрацювати з іншими людьми, толерантність стосовно міркувань і думок інших. Необхідною сьогодні стає компетентність у розв'язанні проблем (визначення проблеми, аналіз, синтез), гнучкість у використанні нових знань у нових умовах, впевненість під час зустрічі з відкритими проблемами, що мають декілька варіантів розв'язань з несподіваними результатами. Важливим стало вміння працювати з різними джерелами інформації, зокрема іноземними та електронними, критично аналізувати ці джерела перед використанням.

Отже, формування фахової компетентності вчителя географії це цілеспрямований, незворотній процес якісних змін у його знаннях, уміннях і навичках, можливостях і якостях та результатах професійної діяльності, є результатом взаємодії мотивації успіху й значної групи особистісних, зовнішніх і внутрішніх, індивідуальних, групових чинників.

Професійні функції як процес визначення стратегії і тактики досягнення заданого кваліфікаційного рівня, прогнозування професійного зростання і самореалізації, залучення його до спеціально організованої різнорівневої науково-методичної роботи є основою для підвищення рівня фахової компетентності вчителя географії. Визначено такі форми і методи науково-методичної роботи, що спрямовані на формування якісно нового змісту професійної діяльності: навчальні тренінги, практикуми, міжвузівські обміни, методичні дебати, професійні екскурсії, дистанційне навчання, індивідуальне консультування; ділові та рольові ігри, захист тематичних проектів, моделювання педагогічних ситуацій. Внаслідок застосування даних видів роботи у майбутнього вчителя географії формуються фахові знання, вміння й навички: передача фахової інформації (географічні терміни, визначення, характеристики тощо); формування загальнонавчальних умінь та навичок учнів; глибоке і вільне володіння навчальним матеріалом; планування власної предметної і навчальної діяльності школярів; підготовка і проведення педагогічного експерименту; здійснення контролю за власним виконанням професійних функцій і навчальною діяльністю учнів.

Фахове становлення вчителя-географа, крім того полягає в здобутті умінь і навичок самостійної роботи, що є однією з передумов ефективності процесу засвоєння предметних знань. Але крім знань, умінь і навичок компетентність вчителя характеризують: різноманітність (множина різних знань про різне); артикульованість (елементи знання чітко визначені та взаємопов'язані); гнучкість (зміст окремих елементів знань і зв'язки між ними можуть швидко змінюватися під впливом об'єктивних факторів); швидкість актуалізації (оперативна і легка доступність знання); категоріальний характер(визначна роль того типу знання, яке подається у вигляді загальних принципів, підходів, ідей); можливість використання знань у різноманітних ситуаціях; оволодіння процедурним знанням; наявність інформації про власне знання [1]; географічна компетентність (об'єднання фізико-географічної, економіко-географічної,

історико-географічної, екологічної та ін. компетентності). Крім вищеназваних сучасне життя потребує вміння створення соціумного культурно-творчого середовища на основі пошуку шляхів розв'язання соціальних проблем та гармонізації освітнього процесу, оволодіння вчителями комунікативною, соціокультурною компетентностями, які в сукупності формують висококваліфікованого географа.

З усіх вищеназваних компонентів, на нашу думку, особливу увагу слід зупинити на професійній спрямованості вчителя географії як психолого-педагогічному явищі особистісної включеності в професію. Спрямованість особистості трактується як комплексне мотиваційне утворення, система потреб, сукупність мотивів, комплекс потягів, нахилів, бажань, інтересів, ідеалів, світогляду, переконань [8]. „У людини прижиттєво формуються функціональні мозкові механізми – „матеріальний субстрат" – специфічно людські потреби спрямованості особистості. Ці новотвори виникають у процесі індивідуального розвитку людей "[6,с.124]. Отже, в процесі саморозвитку відбувається послідовна якісна зміна психологічного статусу особистості вчителя географії, його вибіркове ставлення до дійсності. Його професійна спрямованість може проявлятися в активізації інтересів до педагогічних ситуацій, явищ, фактів, що сприятиме позитивному ставленню до професії, прагненню вдосконалювати кваліфікацію, розвивати фахові (вчителя-географа) переконання.

В даному дослідженні ми базуємося на моделі особистості, яка включає в себе три підсистеми – підсистему направленості, інструментальну і керуючу, акцентуючи увагу на змісті цих підсистем відносно компетентного виконання вчителем фахових обов'язків. При цьому ми базувалися на моделі особистості вчителя (перш за все на сукупності професійно важливих особистісних рис і якостей, соціально-когнітивних і комунікативних умінь, психофізичних якостей вчителя географії, акторських, проективних і організаторських здібностей). Саме тому спрямованість вчителя географії обов'язково включає його активну життєву позицію й досягається в неперервній єдності виховання та самовиховання, в активному постійному прагненні до якнайшвидшого досягнення професійного становлення. Розкрити індивідуальність у педагогічній діяльності, творчо самореалізуватися в ній вимагає усвідомлення своєї унікальності та вміння виявити її. Лише учитель зі сформованою професійною компетентністю, який виробив власну систему дій, пріоритетів і цінностей, може знайти адекватні засоби реалізації.

Професійна спрямованість включає в себе такий показник як особистісна зорієнтованість, в основі якої лежить „прояв індивідуальності, самобутності, самооцінки кожної людини, її розвиток як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктним досвідом" [3]. Сутність особистісно-орієнтованого підходу визначається філософією індивідуального вибору людиною свого життєвого шляху, ціннісної орієнтації на вільне самовизначення особистості. В основі індивідуалізованого підходу до формування особистісної зорієнтованості вчителя географії на професійну діяльність лежать такі етапи. По-перше, це етап адаптації педагога до своєї професії, який характеризується початковим засвоєнням ним необхідних прийомів і технологій. По-друге, це етап самоактивізації вчителя в професії. На цьому етапі іде процес відчуття ним

своїх можливостей, утвердження індивідуального стилю. Виокремлюється етап вільного володіння вчителем географії своєю професією, досягнення ним рівня педагогічної майстерності. В даному випадку вчитель намагається вносити в свою діяльність конкретні зміни, а не лише повторює розробки інших. Обов'язково потрібно виокремити вчителів, які знаходяться на етапі володіння професією на високому творчому рівні. Ці вчителі виступають в ролі учасників та ініціаторів педагогічних інновацій.

Для здійснення фахової підготовки вчителя географії необхідною є наявність певних особистісних характеристик. Деякі дослідники підкреслюють особистісний рівень професійної психологічної підготовки на якому поруч з уміннями постає «Я» вчителя, його когнітивний, поведінковий і екзистенційно-змістовий потенціал. «Те, що є сутністю життєзмінюючої діяльності, – атмосфера і глибина спілкування, повага і контакт, довіра і співчуття, точність і тонкість дій, творчість і мужність пошуку – все це не може бути забезпечене ніякими технологіями і процедурами. Тут на перший план виходять особистісна зрілість і мудрість, великий життєвий досвід і відчуття суб'єктивних аспектів буття» [10].

Особливостями діяльності сучасного вчителя географії є її комплексність і цілісність, творчий характер, поєднання колективної діяльності й колективної творчості. Характерність цілісності виявляється в реалізації її основної функції – в формуванні всебічно розвиненої, гармонійної особистості учня та в комплексному підході до виховання школярів, що забезпечує єдність їх розумового, морального, економічного, естетичного, екологічного, фізичного, трудового виховання; в співдружності педагогічного, учнівського і батьківського колективів; в гармонійному поєднанні різноманітних видів діяльності (навчально-виховної, методичної, самоосвітньої тощо). В ході ряду спостережень нами відмічено, що однією з ознак впливу суб'єктивного фактора педагога на особистість учня є ставлення учнів до вчителя як до професіонала, спеціаліста. Окремо виділяється їх ставлення до предмета, що викладається вчителем, де географія займає, на жаль, одне з останніх місць, що пояснюється звуженою сферою діяльності, можливих професій, спеціальностей сьогодення.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, фахова компетентність вчителя географії визначається логікою діяльності й характеризується професійною спрямованістю, цілісністю і комплексністю, міжпредметністю і ситуативністю, мотивованістю, а також комплексом компонентів, які передбачають результативність педагогічної діяльності, прагнення до творчої праці, здатність реалізувати особистісний потенціал, необхідність професійного зростання та саморозвитку.

Враховуючи, що сходження до професійного становлення – довгий, планомірний процес, варто серйозно, з допомогою сучасних діагностичних методик, **у подальшому** вивчити індивідуальну траєкторію педагогічного росту кожного вчителя і, базуючись на цьому, планувати роботу з удосконалення їх професіоналізму. Тільки орієнтація в цій роботі на такі критерії як особистий і професійний інтерес, особисті і професійні потреби, досягнутий рівень педагогічної компетентності, дозволяють зробити цю роботу більш цілеспрямованою і результативною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: уроки Джеймса Бюджентала. – М.: Прогресс, 2001. – 197с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций), М.: Совершенство, 1998. – 636с.
3. Додонов Б.И. О системе „личность" // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С.36045.
4. Зеер Э.Ф., Семанюк Э.К. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в Росии. – 2005. – №4. – С.23-30.
5. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол. – 2000. – С.17-22.
6. Кондратова Л.В. Процесс обучения в высшей школе. – Кривой Рог: АПЕРС, 2000. – 218с.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584с.
8. Лук'янова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогіка. –2001. – № 10. – С.56-61.
9. Саюк В.І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти: Автореф. ...к.п.н. 13.00.04, К, 2007. –22с.
10. Сластенин В.А. Педагогіка. – М.: Просвещение, 2000. – 512с.
11. Якиманская И., Якунина О. Личностно-ориентированный урок: планирование и технология проведения //Директор школы. –1998. –№ 3. – С.2-6.

Тимец О. В. Компетентный подход к профессиональному становлению учителей географии.

В статье рассматривается вопрос формирования профессиональной компетентности учителя географии как одной из главных составных компетентностного подхода в образовании.

Timets O. The professional competence of geographer teachers in the professions education.

The article deals with the issues concerning the process of training geographer in the system unbroken professions education.

УДК 37.03

Успенська В.М.
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ РОЗВИТКУ ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК – ЕФЕКТИВНИЙ ШЛЯХ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ

Школа відіграє провідну роль у формуванні у дітей життєво важливих компетенцій, необхідних для збереження власного здоров'я. Освіта здоровому

способу життя, що базується на засадах розвитку життєвих навичок, використовує інтерактивні методики навчання.

Найбільшим і найціннішим багатством кожної людини є її здоров'я. Конституція України визнає життя і здоров'я людини найвищими соціальними цінностями. Гарне здоров'я – це умова людського щастя, життєвого успіху, добробуту.

Освіта та здоров'я – взаємодоповнюючі компоненти успішного повсякденного життя дітей та молоді. За визначенням ВООЗ здоров'я – це стан фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад. І щоденні проблеми учнів (самопочуття, якість харчування, гігієна тіла та одягу, очікування контрольної роботи, чи простого опитування вчителя, ставлення вчителів та однокласників, вміння зробити вибір, відмовити тощо) – це свідчення якості якогось певного складника здоров'я.

Як навчити школярів прагнути до задоволення всіх складників здоров'я? Як зробити процес навчання не лише якісним, але й оздоровчим? Як виробити у школярів наміри вести здоровий спосіб життя протягом усього життя? Ці питання – на порядку денному всіх освітян, батьків учнів.

Актуальність теми. Однією з актуальних проблем сьогодні є виховання особистості, здатної обирати здоровий спосіб життя як пріоритетний для досягнення успіху у ньому. Тому важливого значення набуває питання пошуку найдоцільнших методик навчання здоров`ю, які сприятимуть виробленню намірів та ставлень особистості до ведення здорового способу життя протягом усього життя.

Мета дослідження полягає у забезпеченні розуміння зв′язку між розвитком життєвих навичок, зміною поведінки та веденням здорового способу життя. Необхідно переконатися у можливості організації навчання на засадах розвитку життєвих навичок як під час уроків (основи здоров'я, основи безпеки життєдіяльності, валеологія, біологія), так і через певні форми позакласної та виховної роботи.

Президент України, Національна рада з питань охорони здоров'я при Президентові України ініціювали проведення Всеукраїнського форуму "Здорова нація" *з метою запропонувати дієві механізми державної політики з подолання кризи громадського здоров'я в Україні.* У резолюції Всеукраїнського форуму "Здорова нація" (13 вересня 2007 р, м. Київ) визначено, що збереження здоров'я нинішніх, а отже, і майбутніх поколінь має стати пріоритетним завданням всієї соціально-економічної політики держави. Стан громадського здоров'я в Україні свідчить про нагальну необхідність підвищення ефективності реалізації основних положень Конституції України, законодавства щодо збереження та зміцнення здоров'я українського народу, формування здорового способу життя і, таким чином, забезпечення сталого національного розвитку.

На сьогодні в Україні середня тривалість життя громадян на 10-12 років нижча, ніж у країнах Європейського Союзу, а смертність, особливо серед чоловіків працездатного віку, є вищою в 3-4 рази.

Для досягнення зазначених цілей необхідні комплексний підхід та рішучі дії органів влади всіх рівнів, кожного громадянина України щодо зменшення

шкідливого впливу на здоров'я основних факторів ризику: *тютюну, алкоголю, нераціонального харчування, недостатньої рухової активності та інших чинників, а також упровадження соціальної реклами про здоровий спосіб життя.*

Поширеність тютюнокуріння серед дорослих чоловіків в Україні (67%) найвища в Європі. Поширеність куріння серед жінок стрімко зростає і досягла 20%. З 2001 по 2005 рік споживання сигарет в Україні збільшилося з 67 до 84 мільярдів штук. Шкідливо діє на організм як активне, так і пасивне тютюнокуріння**,** особливо серед дітей та підлітків.

Понад 700 тисяч українців мають офіційно зареєстровану в медичних установах алкогольну залежність. За даними кваліфікованого міжнародного дослідження учнівської молоді у 2006 році, майже 1% учнів 6-х класів щодня вживають міцні алкогольні напої. У 2006 році приблизно 13% неповнолітніх злочинців скоїли правопорушення у стані алкогольного сп'яніння (у 2005 р. – 10,8%).

Аналіз рівня охоплення населення організованою руховою активністю у світі засвідчує, що українці в декілька разів поступаються за цим показником провідним країнам. Лише 13% українців долучені до фізичної культури та спорту і тільки один з п’ятидесяти з них бере участь у спортивних змаганнях.

Світовий досвід свідчить, що нераціональне та незбалансоване харчування є одним із найважливіших факторів ризику виникнення серцево-судинних та онкологічних захворювань, діабету, остеопорозу, карієсу, виснаження та інших патологічних станів. Нераціональне харчування, зокрема надмірне споживання жирів тваринного походження, солі та цукру сприяють виникненню багатьох захворювань, які можна попередити шляхом збільшення в раціоні харчування частки свіжих овочів та фруктів, рослинних жирів, білого м'яса та риби.

Широке впровадження соціальної реклами про здоровий спосіб життя забезпечить утвердження в суспільстві ідеології здорового способу життя та подолання стану суспільної байдужості до здоров’я нації, сприятиме перетворення духовності, освіти, культури в дійсно дієві чинники у збереженні здоров’я нації.

Міжгалузевою комплексною програмою “Здоров’я нації” на 2002-2011 роки визначено, що здоров’я людей – це інтегральний показник успішності функціонування держави, усіх її інституцій. Проте саме школа має відігравати провідну роль у створенні умов для здобуття знань, формування ставлення та розвитку навичок, які визначатимуть здоровий спосіб життя, зберігатимуть та зміцнюватимуть здоров’я учнів. У законі України “Про загальну середню освіту” зазначено, що її завданням є “виховання свідомого ставлення до свого здоров’я та здоров’я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров’я учнів (вихованців)”. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді своїм методичним підґрунтям вбачає діяльнісний (власного становлення й розвитку морального і духовного самовдосконалення особистості) та системний (цілісність практичної діяльності, спрямованої на комплексну реалізацію

здорового способу життя) підходи. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. розділ "Освіта і фізичне виховання – основа для забезпечення здоров'я громадян" винесено наперед усього документу, як пріоритетне завдання системи освіти, що передбачає навчання людини відповідальному ставленню до власного здоров'я, та здоров'я оточуючих. Концепцією 12-річної середньої загальноосвітньої школи передбачено створення умов для становлення особистості школяра, що володіє навчальними та життєвими компетентностями, необхідними для успішного життя в суспільстві.

Мета шкільної освіти традиційно визначалася оволодінням випускником певного набору знань, умінь та навичок. Сьогодення вимагає від вчорашніх школярів готовності до самостійного життя, а, значить, практичного рішення життєвих та професійних проблем. Тому метою сучасної шкільної освіти є розвиток компетентної особистості. *Компетентностями* називаються властивості особистості, які надають можливість людині ефективно вирішувати різні проблеми та долати повсякденні труднощі; за визначенням ВООЗ, це, власне, і є життєвими навичками.

Життєві навички (визначення ВООЗ) - не здатність до адаптивної й позитивної поведінки, що робить можливим для осіб ефективно справлятися з вимогами і проблемами щоденною життя.

Автори дають і інші визначення цього поняття. Так, Воронцова Т.В, Пономаренко В.С. визначають *життєві навички як низку психологічних і соціальних компетентностей, які допомагають людині ладнати зі своїм внутрішнім світом і будувати продуктивні стосунки із зовнішнім оточенням* [4,44]. Марі-Ноель Бело робить подібне визначення. *Життєві навички – це здібності, які допомагають нам адаптуватися та відповідно поводитися і ефективно вирішувати проблеми повсякденного життя.* І далі наступне: *психосоціальні навички (їх також називають «життєвими навичками») – це здатність особи ефективно задовольняти свої потреби та вирішувати проблеми повсякденного життя. Вони мають відношення до здатності особи підтримувати відчуття психічного благополуччя і проявляти це в адаптивній та позитивній поведінці під час взаємодії з іншими людьми, з культурою та оточенням* [7,9-10].

Компетентна особистість має додаткові якості, які називаються ключовими компетентностями. Вони формуються на основі предметних компетенцій (суспільно визнаних знань, умінь, навичок, ставлень та ін. в певній сфері діяльності людини). Серед інших є й така важлива компетентність – здоров'язберігаюча, яку, як правило, називають сукупністю життєвих навичок щодо здорового способу життя (ЗСЖ). *Навчання учнів на засадах розвитку навичок* - це підхід у формуванні чи підтримці ЗСЖ, його умов через розвиток знань, ставлень та особливих навичок з використанням різноманітного досвіду навчання, але при цьому до процесу організації навчання залучаються всі його учасники (через впровадження інтерактивних методик).

Здоров'язберігаюча компетентність включає в себе знання, уміння, навички, життєвий досвід, цінності, інтереси, що самостійно реалізуються учнем і використовуються в певній життєвій ситуації. Тому в основі формування життєвих навичок лежать *знання та вміння*, які в процесі

навчальної діяльності формують *ставлення* учня, тобто його уявлення, переконання, оцінки, очікування, мотивації тощо. Останнє сприяє набуттю здатності використовувати набуті знання та уміння в різноманітних життєвих ситуаціях [2,80].

Здоровий спосіб життя – це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку та побуту [9,9]. На наші переконання, формувати здоровий спосіб життя покликана школа, і це може здійснюватися за різними освітніми моделями: однопредметною, багатопредметною і змішаною. За однопредметної моделі навчання здоровому способу життя покладається на спеціально визначені навчальним планом та програмою предмети – основи здоров'я, основи безпеки життєдіяльності, валеологію. Багатопредметна модель реалізується через валеологізацію усіх навчальних дисциплін. Змішана модель, яка є найоптимальнішою, поєднує у собі найкращі надбання обох попередніх моделей, а також виховну та позакласну роботу.

Є підстави вважати, що за якою освітньою моделлю не працював би навчальний заклад, головна умова якісної освіти здоровому способу життя полягає у методах і формах організації навчально-виховного процесу. Формування здорового способу життя на *засадах розвитку життєвих навичок* – пріоритетні питання сьогодення. Протягом останніх десятиріч XX сторіччя поняття "життєві навички" стало використовуватись в документах міжнародних організацій для визначення концептуального підходу до забезпечення психосоціального розвитку дітей і молоді та профілактики соціально зумовлених захворювань (таких як ВІЛ/СНІД, інфекції, що передаються переважно статевим шляхом (ІПСШ), куріння, алкоголізм, наркоманія) на основі формування та розвитку життєвих навичок (англ.: "*life-skills approach", що в перекладі означає – підхід на основі життєвих навичок*). Цей активний підхід виник як альтернатива пасивному інформаційно-просвітницькому, який виявився неефективним у вирішенні завдань профілактики куріння, вживання алкоголю, наркотизації, поширення інфікування ВІЛ та ІПСШ [9,10-11]. На сьогодні альтернативним є компетентісний підхід (знання заради вмінь). Він базується на основі формування та розвитку життєвих навичок, обґрунтовує необхідність формування усвідомлених поведінкових реакцій, що дозволяли б успішно розв'язувати завдання самозахисту від ризикової поведінки, долання життєвих труднощів, повсякденних проблем тощо [6].

Як показує життя, навичка – це організована, добре "відрепетирована" предметна дія. У повсякденному житті під цим розуміється те, що "відлітає від зубів", виконується легко, без контролю та свідомості. *Skills* – "це уміння та здібності, що проявляються у досвіді". На нашу думку, це *реалізовані* вміння, якими людина *активно користується.* Серед них: загальнонавчальні навички, способи поведінки, комунікативні здібності, навички здорового способу життя, уміння раціонально організовувати свою діяльність, способи взаємодії із своїм власним внутрішнім світом.

Освіта в галузі здоров'я на основі навичок є підходом, який передбачає

використання різноманітного досвіду методик навчання, з акцентом на методиці активної участі усіх учасників навчально-виховного процесу. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок – це підхід у формуванні чи підтримці здорового способу життя, його умов через *розвиток знань, формування ставлення та спеціальних навичок,* необхідних для діяльності, спрямованої на створення та дотримання здорового способу життя та умов життя [10].

Сучасна високоякісна освіта – це особистісно орієнтований розвиток людини, формування самосвідомості, системи норм і цінностей, навичок спілкування та прийняття рішень, умінь керувати своїми бажаннями та діями інших, долати перепони, протистояти чужій волі, тиску, це набуття інших звичок, необхідних для успішного інтегрування молодих людей у суспільні відносини та самостійного життя.

Отже, освіта в галузі здоров'я на основі навичок має поєднувати засвоєння необхідних знань, формування певного ставлення та конкретних навичок, необхідних для позитивної поведінки, збереження та розвитку здоров'я. Саме ця тріада **"***знання – ставлення – навички"* визначає зміст навчання в галузі здоров'я на основі навичок [9].

Для розуміння цих складників змісту навчання, необхідно ознайомитись з визначеннями понять [10,18]:

Знання **–** інформація, необхідна для розуміння світу і фактів життя на її основі. Передача знань у процесі навчання може включати як викладення та засвоєння окремих простих фактів, так і розуміння того, як різні факти пов'язані один з одним. *Наприклад: знання шляхів передачі ВІЛ-інфекції є результатом засвоєння простих фактів, але усвідомлення зв'язку між різними шляхами передачі ВІЛ-інфекції дає розуміння того, що сексуальні стосунки із споживачем ін'єкційних наркотиків підвищує ризик інфікування*. Знання є необхідною умовою навички, але не достатньою для її формування. Знання – це інформація, яка може ще не бути переведеною в ранг діяльності. У більшості випадків для формування навички інформація потрібна, але вона рідко виявляється достатньою.

Ставлення – це особистісні погляди, стереотипи, уявлення, переконання, суб'єктивні оцінки суперечностей: що подобається, що сподобається, добре чи погане, важливе чи неважливе, потребує уваги чи не потребує тощо. Ставлення залежать від особистої системи цінностей та соціальних, культурних і моральних норм, які пропагуються в суспільстві. Ставлення на передбачуваному рівні зумовлює певні дії або реакції людини. *Наприклад: повага до свого тіла та висока оцінка важливості догляду за тілом є суттєвим фактором збереження особистого здоров'я, гарного функціонування організму та високого рівня працездатності.*

Навички можна визначити як здатність практикувати конкретні моделі поведінки. Вони включають життєві навички та "інші" навички. Під "іншими" навичками маються на увазі специфічні практичні павички, уміння та техніки, які мають відношення до здоров'я. *Наприклад: надання першої допомоги, дотримання гігієни, правильне використання контрацептивів.*

Життєві навички можна розглядати як групу психосоціальних компетенцій та навичок міжособистісиого спілкування, які допомагають людям приймати поінформоване та обґрунтоване рішення, розв'язувати проблеми, критично та творчо мислити, ефективно будувати соціальні контакти та здорові стосунки, співчувати, продуктивно організовувати своє життя, вести здоровий спосіб миття. Життєві навички можуть бути застосовані людиною у власній поведінці або спрямовані на інших, так само як і на зміну оточення задля того, щоб зробити його позитивним та безпечним для здоров'я.

Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок передбачає високоякісну освіту як таку та високоякісне навчання здоровому способу життя зокрема. Воно спирається на відповідний ефективний зміст, а також інтерактивні методики із залученням учнів [9,15].

Плануючи навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок необхідно визначати *цілі та завдання*, з яких далі слідують *зміст т***а** *методики. Цілі* передбачають проблему (здоров'я чи соціальну, на яку в певний спосіб має бути спрямовано вплив), *завдання* описують конкретні типи поведінки чи умови, які, якщо вини позитивні, значно впливатимуть на досягнення цілі. **Зміст** навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок полягає у чітко окреслених знаннях, ставленнях, навичках, в оволодінні якими учням надається допомога, щоб вони могли прийняти тип поведінки, самостійно зробили вибір позитивної моделі поведінки при реагуванні на різні проблеми здоров'я. Слідком за чітким розумінням педагогом змісту навчання обираються *методики* навчання, і саме вони забезпечать досягнення цілей.

У процесі навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок завжди використовують *інтерактивні* форми роботи, які передбачають відхід від директивних (центрованих на вчителеві) і перехід до конструктивістських (центрованих на учнях) освітніх підходів [4,19].

Загальновідомо, що інтерактивне навчання відбувається за умови активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання, (колективне, групове, навчання у співпраці). Учитель і учень стають рівноправними суб'єктами цього процесу. Педагог виступає в ролі організатора. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язування проблем.

Нами зафіксовані наступні етапи формування життєвих навичок через втілення певного навчального змісту:

Отримання учнями точних **знань**
(*лекція чи інформаційне повідомлення вчителя)*

↓

Вплив на вироблення **ставлень**
(обговорення учнями проблеми через певну інтерактивну вправу)

↓

Розвиток **навичок**
(виконання рольової гри)

Про те, що цілі та завдання визначають зміст і методику навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок розглянемо за адаптованим прикладом, що пропонується навчальним виданням: Навички заради здоров'я. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку життєвих навичок: важливий компонент школи, дружньої для дитини, школи, що підтримує здоров'я. – К.: ЮНІСЕФ, 2004. – 124 с. [10,16].

Уявімо, що наша **мета** – запобігання проблемам, спричиненим вживанням тютюну.

Завдання для цієї цілі можуть охоплювати зменшення кількості вживання молодими людьми тютюнових виробів та зміну умов, що впливають на вживання тютюну, таких як чисельність місць, де не палять, а також вартість і доступність сигарет.

Таким чином **зміст** може стосуватися:

1) *знань щодо ризиків* для здоров'я, пов'язаних із палінням;

2) *усвідомлення оманливої тактики*, якою користуються тютюнові компанії для переконання молоді вживати тютюн та звикати до нього;

3) *ставлення*, що надає захист від заподіяння шкоди своєму здоров'ю та здоров'ю інших;

4) *навички*:

- критичного мислення та вибір рішення відмовитися від вживання тютюну;
- навички спілкування та відмови для опору тиску однолітків;
- навички відстоювання середовища, вільного від паління.

Методики навчання для такого змісту можуть включати:

1) *презентацію*, в якій чітко й переконливо роз'яснюються шкідливі наслідки тютюнопаління, а також, як тютюнові компанії користуються маркетингом для того, щоб споживання тютюну виглядало привабливим;

2) *обговорення та робота у малих групах* з використанням аудіовізуальних матеріалів з метою доведення небезпеки паління;

3) вправу з *дослідження стратегій*, що ними користується індустрія виробництва тютюну для залучення молоді до паління;

4) *рольові ігри* для практики навичок відмови,

5) *розгортання в рамках школи діяльності* на підтримку школи як середовища, вільного від паління.

Як класифікуються життєві навички здорового способу життя?

Чітко визначеного переліку життєвих навичок не існує. Їх налічують близько двадцяти. Немає і єдиної загальновизнаної їх класифікації. У одних програмах, що базуються на розвитку життєвих навичок, їх перелічено у довільному порядку, у інших їх поділяють на психологічні та соціальні. Т.В.Воронцова та В.С.Пономаренко серед навичок виділяють соціальні (міжперсональні) та психологічні (внутрішньоперсональні), які поділяють на когнітивні (інтелектуальні) та емоційно-вольові [4]. До соціальних відносять навички ефективного спілкування, співпереживання, розв'язання конфліктів, протидії соціальному тиску, групової роботи і адвокації. Серед когнітивних навичок виділяють навички самоусвідомлення і самооцінки, аналізу проблем і прийняття рішень, критичного мислення. Емоційно-вольовими визначають

навички самоконтролю, керування стресами, мотивації успіху та гартування волі.

Інші автори (Л.С.Ващенко та Т.Є.Бойченко) відповідно до складників здоров’я життєві навички, що сприяють здоровому способу життя, розподіляють на чотири групи: навички, що сприяють фізичному, соціальному, духовному та психічному здоров’ю [3,9-10].

Життєві навички (компетентності),
що сприяють здоровому способу життя

Життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю

1. Навички раціонального харчування:

- дотримання режиму харчування;
- уміння складати харчовий раціон, враховуючи реальні можливості і користь для здоров'я;
- вміння визначати і зберігати високу якість харчових продуктів.

2. Навички рухової активності:

- навички виконання ранкової зарядки;
- регулярні заняття фізичною культурою, спортом, руховими іграми, фізичною працею.

3. Санітарно-гігієнічні навички:

- навички особистої гігієни;
- уміння виконувати гігієнічні процедури (догляд за шкірою, зубами, волоссям тощо).

4. Режим праці та відпочинку:

- вміння чергувати розумову і фізичну активність;
- вміння знаходити час для регулярного харчування і повноцінного відпочинку.

Життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю

1. Навички ефективного спілкування:

- уміння слухати;
- уміння чітко висловлювати свої думки;
- уміння відкрито виражати свої почуття, без тривоги і звинувачень;
- володіння невербальною мовою (жести, міміка, інтонація тощо);
- адекватна реакція на критику;
- уміння просити про послугу або допомогу.

2. Навички співпереживання:

- уміння розуміти почуття, потреби і проблеми інших людей;
- уміння висловити це розуміння;
- уміння рахуватися з почуттями інших людей;
- уміння виявляти допомогу і підтримку.

3. Навички розв'язування конфліктів:

- уміння розрізняти конфлікти поглядів і конфлікти інтересів;
- уміння розв'язувати конфлікти поглядів на основі толерантності;
- уміння розв'язувати конфлікти інтересів за допомогою конструктивних переговорів.

4. Навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації:

- навички впевненої (адекватної) поведінки, серед яких - застережні дії щодо зараження ВІЛ-інфекцією;
- уміння розрізняти вияви дискримінації, зокрема щодо людей з особливими потребами, ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД;
- уміння відстоювати свою позицію та відмовлятися від небажаних пропозицій, зокрема, пов'язаних із залученням до куріння, вживання алкоголю, наркотичних речовин;
- уміння уникати небезпечних ситуацій і діяти у разі загрози насилля.

5. Навички спільної діяльності і співробітництва:

- уміння бути «членом команди»;
- уміння визнавати внесок інших у спільну роботу;
- уміння адекватно оцінювати свої здібності і свій внесок у спільну діяльність.

Життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю

1. Самоусвідомлення і самооцінка:

- уміння усвідомлювати власну унікальність;
- позитивне ставлення до себе, інших людей, до життєвих перспектив;
- адекватна самооцінка: уміння реально оцінювати свої здібності і можливості, а також адекватно сприймати оцінки інших людей.

2. Аналіз проблем і прийняття рішень:

- уміння визначати суть проблеми і причини її виникнення;
- здатність сформулювати декілька варіантів вирішення проблеми;
- уміння передбачувати наслідки кожного із варіантів для себе та інших людей.

3. Визначення життєвих цілей і програм:

- уміння визначати життєві цілі, виходячи із своїх потреб, нахилів, здібностей;
- уміння планувати власну діяльність, виходячи з аналізу можливостей і обставин;
- уміння визначати пріоритети і раціонально використовувати час.

4. Навички самоконтролю:

- уміння правильно виражати свої почуття;
- уміння контролювати прояви гніву;
- уміння впоратися з тривогою;
- уміння переживати невдачі;
- уміння раціонально планувати свій час.

5. Мотивація успіху і тренування волі:

- віра в те, що ти є господарем свого життя;
- установка на успіх;
- уміння концентруватися на досягненні мети;
- розвиток наполегливості і працьовитості.

Набуття життєвих навичок є поступовим, поетапним процесом, що супроводжує, а в деяких випадках визначає, період особистісного зростання. Для

підвищення ефективності формування навичок цей процес має бути неперервним та несуперечливим. На формування навичок впливає багато чинників, що взаємодоповнюють один одного (родина, школа, позашкільні установи), а також чинників, що протидіють або конкурують (територіальні компанії, асоціальні та дисфункційні родини). Тому до аспектів формування життєвих навичок включається також необхідність вироблення навичок нейтралізації чи мінімізації можливого негативного впливу на підлітка. Позитивну роль у цьому процесі має відігравати робота з батьками учнів. Роз'яснення батькам необхідності та шляхів формування життєвих здоров'язберігаючих навичок у дітей значно полегшить роботу вчителя з учнями [6].

Підсумовуючи вище сказане, можна зробити **висновки,** що формувати здоров'язберігаючі компетентності особистості необхідно здійснювати через навчання на засадах розвитку життєвих навичок. Роботу цю слід проводити комплексно та систематично. Насамперед треба визначити, які життєві навички необхідно формувати у процесі засвоєння певної суми знань. Далі, конструюючи навчальний процес, педагог визначає форми та методики подання доцільної навчальної інформації (змісту), забезпечує обговорення проблем учнями, висловлення ними власної думки, за якою слідуватиме вироблення ставлень та переконань, виконання вправ з моделювання життєвих ситуацій. Результатом цієї роботи стане вироблення намірів та позитивних життєвих навичок.

Подальші дослідження передбачають використання різноманітних методик впровадження навичок здорового способу життя для різних вікових категорій учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко Т., Колотій Н. Викладання курсу "Основи здоров'я" в загальноосвітніх навчальних закладах (Експериментальний навчально-методичний посібник для вчителів). – К.: ДІПСМ, УІСД, 2004. – 244 с.
2. Бойченко Т.Є. Освітні профілактичні програми. – К.: Главник, 2006. – 128 с.
3. Ващенко Л.С. Основи здоров'я: Книга для вчителя / Л.С.Ващенко, Т.Є.Бойченко.- К.: Ґенеза, 2005. – 240 с.
4. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. Основи здоров'я, 5 клас: Посібник для вчителя. – К.: Алатон, 2005. – 264 с.
5. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. Школа проти СНІДу. Профілактика ризикованої поведінки: Посібник для вчителя. – К.: Алатон, 2004. – 256 с.
6. Єресько О.В. Основи здоров'я // Біол. і хім. в шк. – 2005. – №4.
7. Концепція навчання здорового способу життя на засадах розвитку життєвих навичок / Авт.-упор. Марі-Ноель Бело. – К.: Ґенеза, 2005. – 80 с.
8. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді // Основи здоров'я: Книга для вчителя / Л.С.Ващенко, Т.Є.Бойченко.- К.: Ґенеза, 2005. – С. 43-57.
9. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти: оцінка ситуації / О.М.Балакірєва (кер. авт. кол.), Л.С.Ващенко, О.Т.Сакович та ін. – К.: Державний ін.-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 108 с.
10. Навички заради здоров'я. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку життєвих навичок: важливий компонент школи, дружньої для дитини, школи, що підтримує здоров'я. – К.: ЮНІСЕФ, 2004. – 124 с.
11. Страшко С.В., Животовська Л.А., Гречишкіна О.Д., Міненок А.О., Савонова О.В., Гаврилюк В.О. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактикb ВІЛ/СНІДу / За редакцією Страшка С.В. //

Навчально-методичний посібник для викладачів валеології, основ медичних знань та безпеки життєдіяльності, вчителів основ здоров'я, студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – 2-е вид., переробл. і допов. – Київ: Освіта України, 2006. – 260 с.

Успенская В.Н. Обучение на основании развития жизненных навыков – эффективный путь формирования здорового образа жизни учащихся.

Школа играет ведущую роль в формировании у детей жизненно важных компетенций, необходимых для сохранения собственного здоровья. Образование здорового способа жизни, базирующегося на принципах развития жизненных навыков, происходит с использованием интерактивных методик обучения.

Uspenska V. Training of developing of healthy life style skills for students is an effective way to achieve it.

In kids life the school is playing a leading role of developing vitally important skills and habits, critically important to maintain kid's physical health in good standing. The training of study of healthy life style uses an interactive system.

УДК 371.134:94 (5)

Федина В.С.
Львівський національний
університет імені Івана Франка

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАІХВЦІВ-СХОДОЗНАВЦІВ

Оскільки питанню формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-сходознавців на території України не приділялося достатньої уваги, це послужило стимулом до аналізу навчального процесу і виділенню організаційно-педагогічних умов, які забезпечують ефективність формування професійної компетентності.

Становлення незалежної України, спрямованість зусиль держави на створення умов для всебічного розвитку і самоорганізації кожної особистості як патріота і громадянина України **актуалізували проблему** підготовки висококваліфікованого фахівця. Вибір Україною курсу на входження в європейський освітній простір, розширення спектру ділових стосунків з країнами Сходу, підвищує попит на спеціалістів, які б вільно володіли іноземною мовою та культурою іншомовного спілкування. Такі зміни й послужили поштовхом до аналізу ситуації, що склалася по відношенню до підготовки фахівців-сходознавців.

Ключова роль підготовці фахівців відповідного рівня належить вищим навчальним закладам, оскільки саме тут задаються методологічні, змістові та технологічні параметри освіти на всіх її рівнях.

Метою статті є аналіз організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-сходознавців.

Науковці досліджували професійну компетентність у різних аспектах.

Джон Равен розглядає професійну компетентність як специфічну здатність, що є необхідною для ефективного виконання дій і яка включає вузькоспеціальні знання, предметні навики, способи мислення і розуміння відповідальності за свої дії [7].

А. К. Маркова виділяє два види професійної компетентності: а) спеціальну, яка передбачає володіння власною професійною діяльністю, здатністю проектувати свій подальший професійний розвиток; б) соціальну, що означає володіння спеціальною відповідальністю за результати свої професійної діяльності [5].

Науковці Э. Ф. Зеер і В. А. Веденников в поняття "професійна компетентність" включають сукупність професійних знань і володіння способами виконання діяльності [3].

А от такі науковці як Ю. В. Варданян, Т. В. Савинова і А. Н. Яшкова під професійною компетентністю розуміють рівень сформованості у фахівця системи психічних якостей, в яких виражається єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності і здатності відтворювати необхідні для цього дії [1].

Деякі питання формування професійної компетентності щодо фахівців-сходознавців висвітлено у працях Е.М.Косміної, Н.А.Шаматової. Розробленню застосування методів викладання сходознавчих дисциплін у навчанні присвячено праці А.П.Буянової, Т.Х.Халмирзаевої, В.А.Мухамеджанової, З.А.Умарової, С.А.Бахши [2].

Аналізуючи різні розуміння професійної компетентності, беручи до уваги особливості формування професійної компетентності в контексті підготовки фахівців-сходознавців, ми виділили такі організаційно-педагогічні умови за яких процес формування професійної компетентності здійснюватиметься ефективно:

- організація навчального процесу в єдності професійного і соціокультурного компонентів;
- організація навчально-пізнавальної діяльності як вирішення студентами конкретних, практичних, автентичних (природних) завдань;
- залучення студентів до навчального процесу як суб'єктів професійного та особистісного розвитку;
- забезпечення єдності наукових знань, емоційно-ціннісних суджень і практичних дій студентів.

Важливість такої педагогічної умови як організація навчального процесу у єдності професійного і соціокультурного компонентів пояснюється тим, що фахова компетентність сходознавців охоплює знання, ціннісне ставлення до здобутків матеріальної та духовної культури країн Сходу. Необхідність й особливості практичної реалізації цієї умови у процесі професійної підготовки

фахівців-сходознавців обґрунтовані соціокультурною теорією розвитку процесу пізнання й когнітивних процесів (Л.С.Виготський). Згідно з цією теорією соціальні чинники й культура є головними умовами розвитку психічних функцій особистості, її пізнавальної діяльності. Такий підхід підтверджує, що знання є виявом соціоісторичного й культурного розвитку людства. Професійний контекст означає оволодіння науковими знаннями з огляду професійних завдань, своєрідності професійної діяльності, різних спеціалізацій. Проте пізнання наукових явищ набуває сенсу для студентів, стає осмисленим, якщо пов'язане з конкретним соціальним середовищем, певною епохою, досягненнями в системі культури, діяльністю вчених, політичних й громадських діячів тощо.

Оволодіння іноземною мовою для майбутніх фахівців-сходознавців передбачає, насамперед, їхнє проникнення в соціокультурний контекст, оскільки мова є засобом пізнання й розвитку культури. Пізнання мови в соціокультурному контексті забезпечує особистісний сенс мовних одиниць для студентів, розуміння значення слів, виразів, ідіом, сприяє формуванню мислення східною мовою, що дозволяє їм звільнятися від рідномовних зразків, еталонів, механічного перенесення відомих мовних та мовленнєвих структур на іншу мову. Тому в процесі вивчення лексичних, граматичних структур важливо скеровувати студентів на аналіз вживання фонової лексики, слів-реалій, символів, які якраз і служать засобами передання колориту культури і епохи.

Згідно зазначеної педагогічної умови доцільно залучати студентів до виконання навчально-пізнавальних завдань професійної спрямованості різної спеціалізації, що допомагає їх аналізувати соціально-економічні та історичні умови розвитку східних країн, культурні звичаї, традиції. В процесі оволодіння професійними компетенціями (лінгвістичною, соціокультурною, методичною, стратегічною) студенти обґрунтовують їхню наукову сутність, структуру, апелюючи до особливостей культури, менталітету східних народів, що слугує аргументом пояснення об'єктивної логіки наукових знань. Формуванню професійних знань з різних галузей сходознавчої науки (філології, культури, історії, економіки, дипломатії) сприятиме обговорення автобіографій, діяльності видатних осіб, їхніх наукових позицій, історичних подій, літературних творів. Зміст навчальних текстів слугує засобом пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної діяльності, в процесі якої студенти оволодівають науковими знаннями через призму соціокультурного контексту. Володіння студентами певними професійними знаннями дасть їм змогу, згідно з позиційно-дидактичною концепцією, правильно використовувати свої знання у відповідній ситуації [4]. В свою чергу моделювання професійних ситуацій сприятиме набуттю студентами умінь приймати рішення, що також спонукає їх до врахування соціокультурного контексту.

Отже, один з напрямів забезпечення функціонування зазначеної педагогічної умови в навчальному процесі – це організація процесу оволодіння професійними компетенціями шляхом орієнтації студентів на визначення зв'язку між конструкціями, науковою інформацією і особливостями культури Сходу, виокремлення наукового змісту у процесі аналізу здобутків східної культури, діяльності видатних вчених, діячів, окремих персоналій їхніх

досягнень, що дає змогу зрозуміти соціально-історичні умови життя східних народів.

Інший напрям – це знайомство з культурою, традиціями, звичаями країн Сходу. Такий підхід сприяє опосередкованому оволодінню науковими знаннями, мовними й мовленнєвими конструкціями, граматичними структурами через призму обговорення соціокультурної інформації.

Організація навчальної діяльності, спрямованої на вирішення конкретних, практичних, автентичних (природних) завдань є ще однією важливою умовою на шляху до формування професійної компетентності. У процесі виконання цих завдань студенти оволодівають соціокультурними, професійними та індивідуально-особистісними знаннями, уміннями. Водночас вони вправляються у застосуванні цих компетенцій, що засвідчує результативність формування професійної компетентності. Автентичні завдання можуть мати практичну, дослідницьку спрямованість, проблемний характер, вирішення яких передбачає поєднання різних видів навчально-пізнавальної діяльності. Спрямованість завдань є різною, що впливає на мету, зміст, способи їхнього виконання. За змістовою характеристикою це можуть бути завдання спрямовані на: виконання професійних завдань (філологічної, історичної, культурологічної, економічної тощо); організацію громадянської діяльності (проекти, масові заходи, святкування, академічно-громадянське виховання тощо); вирішення практичних завдань (ситуації в банку, магазині, на пошті тощо); прогнозування шляхів розв'язку сучасних актуальних проблем; розв'язання конфліктних ситуацій; організацію дослідницької діяльності.

У процесі суспільно значущої діяльності, студенти мають змогу планувати й організовувати поведінку, спрямовану на досягнення результатів, цінних для інших людей. Окрім цього під час такої діяльності студенти залучаються у різноманітні за змістом й характером взаємини з іншими особистостями, які впливають на формування їхньої життєвої позиції. Громадянська діяльність, що визначається суспільною спрямованістю, відповідністю суспільним, моральним нормам, також сприяє формуванню у студентів мотивів, що відповідають меті цієї діяльності. Ефективність здійснення академічно-громадянського навчання (відвідини дошкільних закладів, шкіл з вивченням східних мов) забезпечується веденням студентами щоденників, обговоренням власного досвіду на заняттях. Осмислюючи, обговорюючи свій досвід, студенти вчаться знаходити зміст і заглиблюватися до сутності проблеми у ширшому соціальному контексті.

Також можна створювати певні гуртки, організації, асоціації студентів сходознавчих відділень, які б могли діяти у реальних ситуаціях. Наприклад, можна створити Асоціацію перекладачів східної поезії для студентів сходознавчих спеціальностей, які б здійснювали художні переклади східних поетів, оскільки перед ними була поставлена мета – долучитися до створення Антології Поезії народів Сходу українською мовою. Також можна перейняти досвід функціонування студентської наукової організації студентів східного факультету у Санкт-Петербурзькому університеті. Ця організація є відповідальною за залучення студентів до сходознавчих семінарів, на яких вирішуються актуальні проблеми сьогодення Сходу і Заходу.

Відповідно до того, на якому курсі навчаються студенти, необхідно застосовувати автентичні завдання, орієнтуючись на специфіку їх складності та характер діяльності. На початкових етапах провідну роль у вирішенні завдань належить викладачеві, який ділиться своїм досвідом із студентами. В даному контексті можна говорити про формуючу підтримку зі сторони викладача по відношенню до студента. Згодом ініціативу беруть студенти і тому на старших курсах варто приділяти увагу організації різного роду автентичних занять, які б мали чітку цілеспрямованість, були б орієнтованими на ініціативу та самостійність студентів, спиралися на усвідомлення ними своїх знань і можливостей [8]. Наприклад, це можуть бути завдання у вигляді проектів [6].

Для оптимального вирішення студентами автентичних завдань, їм необхідно керуватися наступними принципами: принцип історичності, що передбачає глибоке та правдиве вивчення історії країни, народних традицій, національного характеру; причетності, який дає відповідь на актуальні для студентів проблеми, які їх хвилюють; гуманності, що забезпечує інтенсивну внутрішню роботу студента над власним духовним ядром особистості, позитивною Я-концепцією, спричиняє стійке особистісне зростання [9].

Залучення студентів до навчального процесу як суб'єктів професійного й особистісного розвитку зумовлене теоретично-методологічним обґрунтуванням процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців-сходознавців, а також психологічними особливостями становлення особистості у цей віковий період. Передусім, професійну компетентність студенти набувають у процесі навчально-пізнавальної діяльності, що стає засобом їхнього професійного й особистісного розвитку за умови їхньої поведінки як суб'єктів самоорганізації й саморегуляції цієї діяльності. За сучасними філософськими підходами оволодіння професійною компетентністю полягає не у засвоєнні готових знань, а у конструюванні, вироблені знань, умінь, власного розуміння шляхом ознайомлення, застосування, творення стратегій пізнання, що сприяє набуттю професійно й особистісно спрямованого досвіду.

Крім цього, для молодої людини студентського віку характерна специфічна спрямованість її пізнавальної й комунікативної активності на оволодіння професійними знаннями й уміннями, вирішення конкретних професійно зорієнтованих завдань. Саме у цьому віці вона усвідомлює себе як суб'єкта професійного становлення й розвитку власних здібностей, а також як носія суспільних цінностей, як соціально зрілої особистості.

Професійний та особистісний розвиток майбутніх фахівців-сходознавців у навчально-пізнавальній діяльності розглядаємо як єдиний, взаємозалежний та взаємозумовлений процес, що визначається головними характеристиками змістового, діяльнісного, психологічного компонентів такого інтегрального, системного утворення як професійна компетентність. З одного боку, оволодіння професійними компетенціями в галузі сходознавства можливе за умови формування соціально-культурних цінностей студентів й індивідуально-особистісних рис, без яких вони не спроможні набути професійний досвід. З другого боку, особистісна позиція, індивідуальні здібності студентів розвиваються й реалізуються у процесі оволодіння професійними знаннями й

уміннями, виконання завдань професійного спрямування, що вимагає не тільки фахової обізнаності, але й соціальної зрілості.

Залучення студентів як суб'єктів професійного й особистісного розвитку означає, що студенти свідомо ставляться до навчального процесу, розуміючи його роль як засобу їхнього особистісного й професійного розвитку. Їхня позиція як суб'єктів забезпечується, коли студенти усвідомлюють мету кожного виду навчально-пізнавальної діяльності, свідомо обирають способи її організації, регулюють цей процес й оцінюють її результати, тобто свідомо опановують й реалізують кожний компонент навчального процесу. Для професійного й особистісного розвитку студентам необхідно знати особливості професійної діяльності й вимоги, чітко являти професійні й соціальні якості, що необхідні для оволодіння цією професією. Процес набуття компетентністю стає цілеспрямованим і саморегульованим, якщо студенти усвідомлюють власні здібності й якості, визначають їхню відповідність й конгруентність, виокремлюють її риси, уміння, які необхідно здобути. Саме організація діагностичної діяльності за професіограмою сприяє визначенню системи особистісних цінностей й особистісну соціальну позицію, а також ставлення до професії, мотиви вступу у вищий навчальний заклад й вибору цієї спеціальності. Діагностична діяльність дає змогу проектувати шляхи досягнення позитивних змін й формувати необхідні якості.

Для цілеспрямованого регулювання пізнавальної діяльності студентів доцільно скерувати на виявлення власного ставлення до діяльності й змісту, а також значення взаємодії з іншими для досягнення продуктивності процесу. Для того, щоб студент усвідомив себе носієм суспільних, культурних цінностей, важливо надати йому змогу міркувати щодо соціальної позиції особистості, цінностей, обговорювати професійні наміри, життєві цілі, аналізувати зразки моральної і громадської поведінки. Організація ціннісних орієнтацій спрямована на визначення об'єктивного змісту соціальних цінностей на підставі здобутків культури Сходу, їхньої ролі у регулюванні міжкультурних стосунків народів, а також суперечностей між суспільством і особистістю. Вивчення соціального засобами аналізу соціо-культурної інформації у навчальному матеріалі (історичних подій, теорій, індивідуальних бачень відомих діячів тощо) стає підставою студентам визначити особистісний сенс культурних цінностей Сходу й загальнолюдських норм, принципів, усвідомити себе як носіїв цих норм і свою відповідальність перед ними, а також накреслити орієнтири особистісного самовдосконалення. З огляду цих еталонів студенти аналізують власну поведінку, уточнюють зміст і способи її вдосконалення, розвитку.

Педагогічна умова – забезпечення єдності наукових знань, емоційно-ціннісних суджень, практичних дій студентів зумовлена необхідністю формування професійної компетентності майбутніх фахівців-сходознавців як цілісного, системного, інтегративного утворення, що можливе внаслідок єдності педагогічних впливів на свідомість, почуття й поведінку. Узгодження й гармонія цих впливів сприяє розвитку професійної компетентності як цілісного утворення, а також кожного виду компетенції на когнітивному, емоційному, дієво-практичному рівнях.

Педагогічна доцільність й значущість цієї умови пояснюється також тим, що вона забезпечує цілісність навчального процесу, оскільки поширюється й об'єднує головні складові цього процесу (зміст навчальної інформації, організація навчально-пізнавальної діяльності, створення освітнього середовища).

Наукові знання, що є необхідною умовою оволодіння уміннями й навичками, формуються у навчально-пізнавальній діяльності, засвідчують розуміння студентами реальних явищ шляхом аргументації їхньої сутності на підставі наукових доказів: фактів, критеріїв, закономірностей тощо. Рівень їхньої сформованості визначається уміннями студентів виокремлювати критеріальні ознаки, що визначають суть явища, оперувати почуттями, принципами, теоріями для обґрунтування будови , структури явища, логіки його розвитку. Науковість знань виявляється в уміннях студентів обґрунтовувати сутність явища з опорою на результати наукових досліджень, наукові, суспільно-політичні й культурологічні теорії, що представлені у різних видах текстів науковими й соціальними позиціями, особистісними баченнями персоналій (науковців, видатних осіб, історичних, політичних діячів тощо). Наукові міркування визначаються абстрактними й формалізованими категоріями.

Емоційно-ціннісні судження формуються внаслідок оцінної діяльності, в процесі якої студенти визначають не сутність, а об'єктивну й суб'єктивну значущість конкретних явищ, процесів, соціальних і моральних ідей, що втілені в наукових фактах. Хоча ці судження й охоплюють раціональне міркування, загалом вони визначаються емоційним забарвленням. Емоційно-ціннісні судження студентів засвідчують їхнє переживання знань, емпатійне сприймання їх через призму суспільно-історичних подій, явищ, теорій, ідеологій діячів, міркувань окремих осіб як представників східної культури, спільноти. Переживання знань означає емоційний відгук на конкретні події, мислення й поведінку людей, підтримку й підтвердження власного прийняття й розуміння інших осіб, визнання їхніх прав.

Що ж стосується практичних дій, як третього компоненту запропонованої нами умови, то ці дії здійснюються на підставі певних висновків, критеріїв, емоційно-ціннісних суджень. Вони охоплюють не тільки навчальні операції, але й різні форми поведінки. Для формування позитивних практичних дій студентами, необхідно, щоб пізнання в них проходило як знання про певні явища, події або про власні відчуття, переживання. Процес цілеспрямованого, активного відображення дійсності в свідомості студента передбачає формування наукових понять, що базуються на основі конструювання знань, засвоєні попереднього досвіду з метою формування відповідних умінь та навичок для подальшого вирішення поставлених завдань.

З вище наведеного, можна зробити **висновок**, що педагогічні умови слід розглядати як систему, в якій організовується й відбувається навчальний процес, досягається єдність педагогічних впливів викладача й формування необхідних якостей. Ця система визначається не як сума частин, а як спільність, цілісність, доцільна сукупність елементів і зв'язків між різними їхніми властивостями, що роблять систему цілеспрямованою. Тому будь-який засіб у

навчальному процесі студентів набуває доцільності тільки у єдності з іншими ланками у межах цілісної системи.

Надалі необхідно дослідити усі педагогічні умови, що складають цілісність системи формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів – сходознавців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варданян Ю.В., Савинова Т. В., Яшкова А. Н. Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью. – С.- Пб., 2003.
2. Востоковедение. Вопросы филологии и методики преподавания восточных языков. –1976. - № 507.
3. Зеер Э.Ф., Веденников В.А. Психолого-педагогические обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей. – Екатеринбург, 2002.
4. Кондрашова Л.В. Превентивна педагогіка: Учеб.пособие. – К.: Вища школа, 2005. – 231 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1999.
6. Освітні технології. Навч.-метод.посіб./ О.М.Пєхота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., 2002.
8. Селиванов В.И. Проблема воли в современной психологи // Вопросы психологии волевой активности личности колектива. − Рязань, 1984. − С.3 –14.
9. Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. – Тернопіль: Економічна наука, 2004. – 288 с.

Федина В. Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов-востоковедов.

Поскольку вопросу формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов-востоковедов на территории Украины не уделялось достаточного внимания, это послужило стимулом к анализу учебного процесса и выделению организационно-педагогических условий, которые обеспечивают эффективность формирования профессиональной компетентности.

Fedyna V . Organizationally-pedagogical terms of forming of professional competence in future of specialists of orientalistic languages.

As to the question of forming of professional competence in future of specialists of orientalistic languages on territory of Ukraine not spared sufficient attention, it served a stimulus to the analysis of educational process and to the selection of organizationally-pedagogical terms, which provide efficiency of forming of professional competence.

УДК 37.018.4

Чайченко Н.Н.
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

МЕТОДИ І ЗАСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У статті описані методи і засоби організації навчальної діяльності учнів під час засвоєння ними теоретичних знань з хімії, а у деяких випадках і фізики, в умовах особистісно діяльнісного підходу. До них віднесено: опис, пояснення і перетворення.

Актуальність проблеми полягає в тому, що сучасна освіта сьогодні розглядається як соціальний інститут, система, процес, результат, що являє собою єдність навчання і виховання. Вони реалізують основні принципи зміни його парадигми з інформаційної та сповіщаємої на розвивальну самостійну пізнавальну активність учнів. Тому постає завдання, як оптимізувати цей процес в умовах особистісно діяльнісного підходу, який, на жаль, в останній час не знаходить активного використання в школах, хоча усі сповідають особистісно зорієнтовану педагогічну технологію.

Зазначимо, що сучасні погляди на особистісний і діяльнісний компоненти в особистісно діяльнісному підході з позицій педагога та учнів розкриває професор І.О. Зимняя [1].

Мета дослідження – з'ясувати, як відбувається процес формування теоретичних знань школярів пов'язаний з організацією їхньої навчальної діяльності в умовах особистісно діяльнісного підходу на прикладі вивчення хімії. Обидва процеси розглядаємо в єдності тому, що компонентом процесуального блоку навчального предмета «Хімія» є способи діяльності.

Зазначимо, що методика формування й розвитку навчально-пізнавальної діяльності учнів при навчанні хімії розроблена й розкрита російськими методистами з хімії М.В.Зуєвою, Н.Є.Кузнєцовою, М. Пак, а також вітчизняними методистами Н.М.Буринською, Л.П.Величко, Н.Н.Чайченко, Ярошенко та ін. Однак методика навчання учнів найважливішим елементам наукового пізнання: опису, поясненню, способам застосування і використання знань залишається ще недостатньо розробленою.

Ми дотримуємося тієї точки зору [2], що оскільки опис і пояснення є функціями теоретичних знань, методами пізнання і методами навчання, мисленнєвими операціями, то навчити учнів оволодіти ними є першочерговим завданням. Такий багатоаспектний підхід до опису та пояснення дозволяє нам розглядати їх як процедури опису, пояснення та перетворення. Вони використовуються нами з трьох сторін пізнання: опису, пояснення і перетворення та реалізуються у навчальному процесі загальними і спеціальними методами і засобами організації навчальної діяльності школярів як прогностичної [3,с.7-12].

Діяльнісному засвоєнню теоретичних хімічних знань сприяє, на наш погляд, рішення двох послідовних завдань.

Перше завдання - розпізнавання речовин і хімічних реакцій як основних об'єктів вивчення основ хімії, зв'язку та перетворення між ними.

Друге завдання - опис і пояснення властивостей речовин і хімічних реакцій залежно від особливостей будови речовин, складання алгоритмів перетворення (при необхідності).

Для рішення кожного з цих завдань відібрані загальні й специфічні методи і засоби пізнання.

Першому завданню (розпізнаванню) відповідають методи розпізнавання (наша назва):

1) ознак і властивостей речовин і хімічних явищ, що не вимагають доказів, за допомогою спостереження, аналізу й синтезу, порівняння, аналогії, протиставлення, пробних перетворень;

2) видимих зв'язків і відносин між поняттями, окремими речовинами і хімічними реакціями за допомогою спостереження, індукції та дедукції, сходження від абстрактного до конкретного, хімічного експерименту;

3) правил і алгоритмів перетворення за допомогою спостереження, пробних перетворень і знаходження ключа алгоритму.

Отже, дана група методів реалізується в трьох областях застосування: розпізнавання ознак, розпізнавання зв'язків і відносин і складання алгоритмів.

Для розв'язання другого завдання, спрямованого на конструювання, викладання і застосування теоретичних знань, використовується комплекс методів:

1) опису ознак речовин і хімічних явищ, що розпізнали, за допомогою визначення (згорнутого опису) і розповідання (розгорнутого опису);

2) пояснення зв'язків, що утворилися, між теорією й фактами, причинно-наслідковими зв'язками між властивостями речовин і особливостями хімічних реакцій, за допомогою обґрунтування, доведення й хімічного експерименту;

3) алгоритмізації для складання хімічних формул і рівнянь хімічних реакцій, аналізу хімічного елемента й речовини, установлення взаємозв'язку між теоретичними і фактологічними знаннями за допомогою алгоритмів та реалізація їх на практиці різними способами.

Ця група методів також, має свої області застосування: опис, пояснення, створення алгоритму і застосування їх на практиці.

На нашу думку, організації прогностичної діяльності учнів по засвоєнню теоретичних знань основ хімії сприяють два фактори.

Перший фактор - структурування навчального матеріалу таким чином, щоб на основі логічного міркування відбивалися зв'язки між теоретичними й фактологічними хімічними знаннями. Вважаємо, що таке поєднання дозволяє організувати прогностичну діяльність учня, оскільки він може:

• від загального вийти на розуміння й пояснення часткового, від часткового до загального; на основі базового теоретичного або емпіричного поняття виводити інші, формулювати їх; установлювати окремі закономірності та на їхній основі робити узагальнення;

• вийти на інший хімічний об'єкт, знаючи, як він аналізується;

• конструювати знання у своїй свідомості залежно від організації вивчення навчального матеріалу та виражати їх за допомогою хімічної мови, а потім сформулювавши їх, звірити правильність цих знань з підручником хімії.

Другий фактор – це оволодіння методами і засобами пізнання в результаті цілеспрямованої організації вчителем цього процесу.

Нами основна увага зосереджена на методиці навчання учнів процедурам опису та пояснення І це невипадково, бо розумові операції опису та пояснення теоретичних хімічних знань лежать за межами баченого, а тому навчання їм край утруднено.

Розпізнавання ж відноситься до словесно-логічних й предметних операцій, їх легше спостерігати, корегувати, а й, отже, навчати їм. Тому дане питання не розглядаємо.

Вважаємо, що оволодіння учнями процедурами опису, пояснення та перетворення буде сприяти розвитку їхньої прогностичної діяльності. Рівень творчої діяльності учнів у цьому випадку визначається їхніми уміннями самостійно:

• описувати конкретне поняття, закони і теорії, у тім числі давати їм визначення й будувати про них розповідь, а також описувати речовини і хімічні реакції і будувати про них розповідь;

• пояснювати конкретні поняття, закони й основні положення хімічних теорій, а також властивості речовин і особливості протікання хімічних реакцій, встановлюючи причинно-наслідкові зв'язки «склад – будова» і «властивість – застосування»;

• пояснювати хімічні досліди частково пошукового або проблемного характеру;

• складати алгоритми й уміти користуватися ними на практиці.

У пізнавальній діяльності учнів процедура опису перша, з нею учні знайомляться вже з перших уроків хімії, тому вона займає провідне місце. Уміння користуватися нею дозволяє учневі, по-перше, раціонально сприймати, засвоювати, переробляти і викладати матеріал, по-друге, самостійно й, можливо, творчо описувати різні явища. Як і в науці, опис у навчанні хімії виконує дві функції: упорядкування й орієнтування. Процедура опису проявляється у двох формах: згорнутої (визначення понять, законів, положень теорій, складання хімічних формул і рівнянь хімічних реакцій) і розгорнутої (у вигляді розповіді, оповідання).

У навчанні хімії, в основному, використовують згорнуту форму опису. Словесні та логічні операції, що властиві їй, такі: знаходження загальної ознаки у речовинах і хімічних явищах та коротке чітке її формулювання; знаходження характерної або відмінної ознаки, достатнього й необхідного для побудови визначення поняття або висновку. Крім вербального опису, що характерно для перших уроків хімії, на наступних уроках використовують знаковий опис, а саме: хімічні формули й рівняння хімічних реакцій, схеми, таблиці тощо. Поступово, по мірі накопичення теоретичних і емпіричних знань, згорнутий опис переходить у розгорнутий.

Розгорнутий опис характеризується такими операціями:

• указуються усі ознаки подібності й наводяться приклади;

• указуються усі суттєві ознаки відмінності й наводяться приклади;

• при переході від ознаки до ознаки між ними встановлюються зв'язки й будується розповідь.

У розгорнутий опис вплітаються елементи пояснення. Отже, процедура опису містить у собі операції, що утворюють три системи:

1) систему згорнутого опису;

2) систему розгорнутого опису;

3) систему умовнознакового опису.

Процедура опису використовується в основному при формуванні емпіричних понять про речовину й хімічну реакцію або конкретних теоретичних понять на первісному етапі їх вивчення (хімічний елемент, речовина, хімічна реакція та їх класифікація; валентність, хімічна формула й рівняння хімічної реакції, будова атома, кількісні характеристики атомів і молекул тощо).

Вперше ознайомлення учнів із процедурою опису проходить при формуванні знань про хімічну реакцію в результаті виконання лабораторних дослідів, що підтверджують фізичні й хімічні явища. Після порівняння результатів дослідів дається визначення хімічної реакції. Одночасно учитель зосереджує увагу школярів на тім, як вони підійшли до визначення даного поняття, називаючи при цьому основні етапи виконаної операції опису. В результаті бесіди записується припис про те, як спостерігати й описувати хімічні явища в лабораторних умовах. Обговорюється питання можливості використання даного припису для спостережень у природі. Цей припис, а по суті алгоритм, можна вважати першою сходинкою до прогностичної діяльності.

Наведемо приклад процедури опису, яку учні виконують самостійно (домашнє завдання):

Завдання 1. Пророби досліди із цукром: розчини, розплав й спали його. Опиши спостереження та зроби висновок про те, яке з цих явищ фізичне, а яке – хімічне.

Завдання 2. Проведи класифікацію оксидів, формули яких CuO, CaO, SiO_2, Fe_2O_3, CO, P_2O_5. Опиши свої дії або у вигляді розповіді, або заповни таблицю:

1.Цукор	Зміна агрегатного стану (твердий. > рідкий)	а)колір не змінився при розчиненні та розплаві – фізичне явище б) колір змінився при горінні– утворилася речовина чорного кольору і з'явився запах	Горіння – хімічне явище, бо відбулася зміна кольору цукру, отже утворилася нова речовина
2.CuO, CaO, SiO_2, Fe_2O_3 P_2O_5, CO	У складі усіх сполук є елемент Оксиген	До складу сполук CuO, CaO, Fe_2O_3 входять металічні елементи, а сполук P_2O_5, CO, SiO_2 – неметалічні елементи	Оксиди за складом сполуки поділяються на оксиди неметалічних та металічних елементів

Перше завдання являє собою розгорнутий опис, і тому учні, заповнюючи останню графу таблиці, будують розповідь. Якщо учням у ході спостереження важко виділити ознаки, то вчитель задає їм орієнтири для пошуку. Пропонована учням таблиця, як бачимо, нескладна й доступна більшості учнів.

Користуючись таблицею, учні одержують певні навички, і надалі операцію опису вони проводять без таблиці і допомоги вчителя .

Одночасно оформлення результатів у вигляді таблиці свідчить про сформованість уміння виділяти головне внаслідок порівняння й абстрагування.

Навчання процедурі опису вимагає певної затрати часу й здійснюється на спеціально виокремленому уроці та під час уроків, де є опис.

Структурними компонентами уроку опису є: актуалізація знань про досліджуваний об’єкт; ознайомлення із сутністю операції опису, складом і послідовністю дій, які необхідно виконати; застосування прийому опису до конкретних хімічних елементів, речовинам або хімічним реакціям тощо.

Як засоби відпрацювання прийому опису використовуються різні тренувальні вправи репродуктивного та пошукового характеру, різні інтерактивні методи (за умови їх доцільності на даному уроці). Уроки опису можуть супроводжуватися виконанням демонстраційних та лабораторних дослідів. Перевіряються певні уміння також під час виконання практичних робіт.

Навчання процедурі опису є пропедевтикою до навчання процедурі пояснення. Вважаємо, що учень, який володіє достатнім запасом теоретичних знань і володіє процедурою опису, може самостійно встановлювати причинно-наслідкові та генетичні зв’язки в об’єктах, що вивчає, обґрунтовувати їх закономірний характер. Одночасно вчитель навчає процедурі пояснення. Смисл її легше засвоюється у порівнянні з процедурою опису. Порівняння цих процедур видно з таблиці:

Послідовність дій	**Процедури**	
	Опис	**Пояснення**
1.	Знайди загальну ознаку в хімічних об’єктах або явищах	Установи причину і наслідок у результаті спостереження або оперування хімічним об’єктом
2.	Знайди відмінні ознаки в хімічних об’єктах або явищах	Установи причинно-наслідкові або генетичні зв’язки між окремими поняттями або хімічними об’єктами
3.	Зроби висновок або визначення	Укажи межі або умови, в яких діє закон або поняття
4.	Доведи, що визначені причини або зв’язки закономірні	

Порівнюючи процедури опису і порівняння, робимо висновок про те, що на відміну від процедури опису основною ознакою операції пояснення є розкриття причинно-наслідкових зв’язків між будовою і властивостями речовини, властивостями речовини та її застосуванням, а також зв’язки між окремими теоретичними поняттями, теоретичними й емпіричними поняттями, в цілому між теоретичними і фактологічними знаннями.

Робимо висновок: пояснити хімічний об’єкт - це значить розкрити його зв'язок з іншими об’єктами, довести їхню закономірність. Тому найчастіше при поясненні теоретичних положень використовується спосіб виявлення

взаємозв'язку й відносин між складовими частинами явища й обґрунтування їхнього закономірного характеру.

Разом з тим, враховуючи, що категоріальний апарат основ хімії різноманітний, ми вважаємо за необхідне ознайомити учнів з операціями пояснення наукового факту, поняття, закону, теорії:

Елементи теоретичних знань	**Схеми опису**
Науковий факт	1.Опиши спостережуване хімічне явище, використовуючи для цього хімічні поняття, формули й рівняння хімічних реакцій 2. Уведи якісні та кількісні характеристики (якщо це необхідно) 3. Опиши явище у нових наукових поняттях 4. Сформулюй наявні у явищі закономірності
Закон	5. Повністю опиши явище у рамках певного закону або теорії 1. Сформулюй закон 2. Ознайомся зі шляхами установлення закону 3. З'ясуй фізичну суть закону й доведи її
Теорія	4. Установи межу дії та застосування закону 5.З'ясуй галузі застосування закону в хімії та суміжних галузях, на практиці 1.Вивчи, які спільні факти лягли в основу розробки теорії 2. Виокрем основні поняття, положення, принципи теорії 3.Визнач коло явищ, що пояснює і прогнозує теорія 4.Підбери досліди, що підтверджують основні положення теорії і пояснюються нею 5. З'ясуй можливий напрямок подальшого розвитку теорії 6.Розкрий її світоглядне, наукове й практичне значення
Поняття	1.Дай визначення поняттю 2.Запиши поняття в символічній формі, зробивши необхідні пояснення, встановивши одиниці виміру (за необхідністю) 3.Підбери досліди, що підтверджують поняття (по можливості) 4.Установи зв'язок даного поняття з іншими 5.Дізнайся про межу застосування 6.Визнач практичне значення даного поняття

Зазначимо, що усі наведені нами таблиці носять рекомендований характер і тому можуть уточнюватися, змінюватися. Вони є своєрідним засобом у реалізації процедури опису й пояснення.

Вперше з повноцінним проявом процедури описання й оволодінням операцією пояснення учні знайомляться при вивченні періодичного закону й періодичної системи хімічних елементів Д.И.Менделєєва.

Наведемо окремі приклади завдань на пояснення. До кожного з них є роз'яснення.

Завдання 1. Пояснити закономірний характер зміни властивостей хімічних елементів у періодичній системі (1–3 головних підгрупах і малих періодах).

Роз'яснення до завдання. Пояснити закономірність у зміні властивостей хімічних елементів - це означає установити причину й причинно-наслідковий зв'язок. Доказом того, що причина криється в зміні заряду атома є відомий факт про порядок розміщення трьох пар хімічних елементів: телуру та йоду, аргону та калію, кобальту та нікелю у періодичній системі.

Довівши правомірність положення цих хімічних елементів у періодичній системі, простеж закономірний характер зміни їхніх властивостей.

Завдання 2. Пояснити фізичну суть періодичного закону.

Роз'яснення до завдання. З'ясувати фізичну суть періодичного закону можна, якщо встановити зв'язок між положенням хімічного елемента в періодичній системі й зарядом ядра атома.

У міру того, як учні опановують процедурою пояснення, допомога учителя зменшується. Одночасно підкреслюємо її зв'язок з процедурою опису, розглядаючи їх як методи пізнання оточуючої дійсності в хімічних, фізичних і біологічних дослідженнях.

Навчання школярів процедурам опису та пояснення тісно пов'язані так чи інакше з процедурою перетворення тому, що з метою управління навчальною діяльністю учнів ми постійно використовуємо умовні позначення: хімічні формули, рівняння реакцій, схеми, алгоритми тощо. На численних прикладах учні переконуються в тім, що важливо не тільки описати або пояснити закон, теорію, поняття, властивості речовини або особливості протікання хімічної реакцій, але треба навчитися управляти ними в інтересах людини.

Так, наприклад, при вивченні властивостей хімічних сполук учні повинні розуміти, що індивідуальні властивості речовин залежать від природи хімічних елементів, що їх утворюють, а проявляються в характерних для них хімічних реакціях. Розуміння такої об'єктивної закономірності дозволяє учням усвідомлено, а не механічно користуватися алгоритмами характеристик основних класів неорганічних та органічних сполук.

Для виводу понять ми неодноразово прибігаємо до складання алгоритмів, що дозволяє організувати відтворювальну діяльність учнів по засвоєнню правил складання хімічних формул по валентності, структурних і графічних формул неорганічних і органічних речовин, рівнянь хімічних реакцій тощо.

Зазначимо, що алгоритмічна діяльність учнів можлива лише за умови, коли учні точно формулюють теоретичні поняття і розуміють їх. Це дозволяє школярам не тільки користуватися готовими алгоритмами, але й складати їх самостійно. Звертаючись до алгоритму як засобу досягнення поставленої мети, ми, безумовно, не абсолютизуємо його значення.

Використання алгоритмів для характеристик хімічних об'єктів, планів допомагає й учителеві виділяти основні думки при викладанні матеріалу, визначати логіку побудови пояснення, а також здійснювати контроль за якістю засвоєних теоретичних знань, особливо на проміжних етапах вивчення понять. Учням же вони також допомагають здійснювати самоконтроль за засвоєнням теоретичних знань, умінь застосовувати їх на практиці.

Якщо в учнів сформовано уміння працювати з приписами, то вони стають особисто значущими засобами для опрацювання навчального матеріалу з хімії, а також математики та фізики.

Навчання процедурам пояснення та перетворення, так само, як і процедурі опису, вимагає певної затрати часу, тому вчитель може присвятити їм спеціальний урок.

Уроки пояснення є логічним продовженням уроків опису. Їх основна освітня мета складається в навчанні учнів умінням пояснювати хімічні об'єкти, а розвивальна мета - сформувати вміння пояснювати теоретичні поняття.

Структурні компоненти уроку пояснення наступні:

- ознайомлення із сутністю вміння пояснювати;
- перевірка вмінь пояснити теоретичні й емпіричні знання на рівні застосування їх у стандартних умовах;
- перенос знань і засвоєних ним способів дій пояснювати у нові умови.

Навчання школярів процедурі перетворення протікає або в ході уроків опису і пояснення, або на спеціальних уроках, що залежить від складності досліджуваного матеріалу й специфіки умінь, що формуються.

Процедури пояснення і перетворення пов'язані з узагальненням як одним із найскладніших прийомів мислення. У процесі його здійснення розумова діяльність учнів спрямована на формування та формулювання понять, законів і закономірностей основ хімії, виділення найбільш суттєвих ознак, що належать певному класу неорганічних і органічних речовин або хімічним явищам.

У процесі вивчення основ хімії теоретичне узагальнення поєднується з емпіричним, оскільки дієвість теоретичних знань проявляється через уміння учнів застосовувати їх для пояснення або використання фактологічних хімічних знань.

У проведеному педагогічному дослідженні теоретичне узагальнення відбувається на основі аналізу й синтезу істотних ознак у поняттях (наприклад, хімічний елемент, хімічна реакція, хімічний зв'язок, алотропія, ізомерія, гомологія та ін.), законах (наприклад, збереження маси речовин, періодичний закон Д.І.Менделєєва та ін.), теорії хімічної будови органічних речовин тощо.

Зазначимо, що методика узагальнення знань учнів з органічної хімії розкрита у дисертації Ю.В.Ліцман [3].

Підсумкове узагальнення здійснюється на аналітико-синтетичному й творчому рівнях, оскільки з віком збільшується здатність школярів до абстрактного, теоретичного мислення. Якщо в тематичному узагальненні встановлюються, як правило, зв'язок між окремими поняттями в межах теми або між різними темами, то в підсумковому узагальненні - зв'язки між поняттями або законами, або теоріями в межах курсів неорганічної та органічної хімії, або між ними із залученням знань з біології, фізики, літератури тощо.

Навчання учнів узагальненню відбувається поступово, починаючи з емпіричного узагальнення, яке дозволяє порівняти зовнішні ознаки хімічних об'єктів і виділити їх загальні ознаки. Здійснюється воно формально-логічним способом підведення конкретних понять під більш широке, родове поняття. Так, наприклад, учні одержують первісне уявлення про класифікацію простих речовин за їх фізичними властивостями, складних речовин – за складом їх сполук, хімічних реакцій – за кількістю реагентів і продуктів реакції. На узагальнюючому уроці про періодичний закон і періодичну систему хімічних

елементів Д.І.Менделєєва учні ознайомлюються з правилами-орієнтирами проведення узагальнення. Вони наведені у таблиці:

Послідовність дій	Операції емпіричного характеру	Операції теоретичного характеру
1.	Виділити головне поняття у завданні; перевірити, як ти розумієш його смисл	Виділити головне поняття у завданні; перевірити, як ти розумієш його смисл
2.	Відібрати основні, типові факти у матеріалі, що вивчається	Установити зв'язки між поняттями у матеріалі, що вивчається
3.	Виділити спільне, суттєве, порівнюючи факти між собою	Проаналізувати конкретний матеріал з погляду зв'язків, що установлені в матеріалі
4.	Зробити висновок, тобто сформулювати провідну ідею, показати її практичну спрямованість	Зробити висновок, тобто сформулювати поняття, закономірність, закон, основні положення теорії, показати практичну спрямованість

Ми розглядаємо узагальнення також як одну з функцій теоретичних знань. Реалізацію її в навчальному процесі пов'язуємо з розвитком творчих можливостей учнів [4,с. 38-40].

Процесу формування вмінь узагальнювати теоретичні й емпіричні хімічні знання в їхньому взаємозв'язку сприяють спеціально відібрані для цього методи узагальнення, що використовуються залежно від змісту досліджуваного матеріалу, рівня володіння теоретичними знаннями, а також від вікових особливостей учнів. До них відносимо: узагальнююча евристична бесіда, робота з узагальнюючими схемами або таблицями, а у старших класах – рішення пізнавальних завдань теоретичного або емпіричного змісту, системне узагальнення з використанням укрупнених дидактичних одиниць тощо.

Отже, узагальнення в нашому дослідженні спрямовано як на повноцінне засвоєння учнями теоретичних знань, так і на формування вміння застосовувати їх для розв'язання реальних проблем практичного характеру, наприклад, екологічного.

Зв'язок теоретичних знань із практичними, їхнє застосування, на наш погляд, проходить через формування в школярів квазіемпіричних знань [4, с.62] як області опосередкованого зв'язку теоретичних знань з практичними. Це означає, що обговорення питання про застосування конкретних речовин дається на уроці не на рівні інформації або самостійного опрацювання, а на рівні інтерпретації, що забезпечує моделювання ситуації застосування речовини. Учень, зіставляючи теоретичні знання про особливості будови речовини з її властивостями, висловлює припущення про можливе її використання. Потім порівнює своє припущення з інформацією в підручнику або іншому інформаційному джерелі й оцінює зроблений ним висновок. Установлює, яких знань йому не вистачає для повного обговорення даного питання.

Отже, обговорення питання про застосування речовин має таку послідовність: властивість речовини → теоретичне поняття, що її пояснює → хімічні реакції, в яких проявляється дана властивість → моделювання області застосування → зіставлення з інформацією підручника або вчителя →

з’ясування, яких знань бракує для одержання повної відомості про застосування досліджуваної речовини → узагальнення знань про її застосування після одержання всієї необхідної інформації.

Встановлено, що учні опановують квазіемпіричними знаннями, якщо вони вміють користуватися такими прийомами пізнання, як:

• аналіз теоретичного й фактичного матеріалу підручника; встановлення взаємозв'язку «теорія – факт»;

• моделювання ситуації застосування хімічних знань;

• інтерпретація та зіставлення областей застосування знань, що моделюємо, і реальної;

• узагальнення відомостей про застосування конкретної речовини.

Доведено, що формуванню зазначених прийомів сприяє уміння учнів раціонально працювати з підручником хімії, чому вчитель повинен навчити вже з перших уроків. Для того, щоб допомогти учням швидко орієнтуватися в тексті на етапі узагальнення, нами був складений такий припис:

1) переглянь увесь матеріал теми і розподіли його на теоретичний і практичний; визнач для себе форму роботи з теоретичним матеріалом;

2) випиши, користуючись текстом, змістом або предметним покажчиком підручника, поняття, закони, закономірності, теорії (без формулювань), що відносяться до розглянутого питання;

3) запиши типові приклади речовин або хімічних реакцій, за допомогою яких вони розкриваються;

4) визнач структуру теоретичних знань, встановивши зв'язок між їх елементами;

5) установи взаємозв'язок між елементами теоретичних знань і обраними тобою прикладами;

6) постарайся визначити, яку функцію в даному взаємозв'язку може виконати теоретичне поняття;

7) спираючись на встановлений тобою взаємозв'язок, знаючи властивості конкретних речовин, вислови припущення про те, яке практичне значення вони мають;

8) змоделюй область застосування речовини або хімічної реакції і порівняй з реальністю. Подумай, яких конкретних знань тобі не вистачає, про що треба ще дізнатися.

Якщо учень швидко і правильно виконує шостий і сьомий пункти припису, то можна сказати, що він володіє квазіемпіричними знаннями й знає, як застосувати їх на практиці. При такому підході між учителем і учнем установлюються суб’єкт - суб’єктні відносини.

Зробимо висновок, що творча діяльність учнів по засвоєнню теоретичних хімічних знань забезпечена цілеспрямованим відбором і використанням методів і засобів процедур опису, пояснення, перетворення та пов’язаними з ними процедурами узагальнення і застосування знань на різних рівнях їх організації.

Подальший напрямок дослідження вбачаємо у виборі тих прийомів навчання, які дозволять учневі встановлювати взаємозв’язок теорії та фактів в навчальному матеріалі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология:Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005.– 384 с.
2. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий: Кн. для учителя: Из опыта работы. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1989. – 159 с.
3. 3.Ліцман Ю.В. Узагальнення і систематизація знань з хімії учнів профільних класів середньої загальноосвітньої школи: Дис….канд. пед. наук: 13.00.02. – Захищена 11.03.05; затв. 30.06.05.–К.,2005.–211 с.: Бібліогр.: С. 179–191.
4. Чайченко Н.Н. Формування в учнів теоретичних знань з хімії: психолого-педагогічний аспект: (Монографія).– Суми:ВВП „Мрія – 1” ЛТД, 1997. – 155 с. (рус.)

Чайченко Н.Н. Методы и средства организации учебной деятельности учащихся

В статье описаны методы и средства организации учебной деятельности учащихся во время усвоения ими теоретических знаний по химии, а в отдельных случаях по физике, в условиях личностно деятельностного похода. К ним относятся описание, объяснение и преобразование.

Chaichenko N. Methods and Means of Organization of Educational Pupils' Activity

The methods and means of organization of educational pupils' activity during learning the theoretical knowledge of chemistry and sometimes physics are described in this article. They are explained and reformed.

УДК 371.13.001.76:168.522:[78]

Шевченко О.М.
Полтавський державний
педагогічний університет
імені В.Г.Короленка

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ТА ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ

В статті проаналізований стан організації занять майбутніх музикантів-педагогів у контексті культурологічного підходу й інноваційних педагогічних технологій. Показані шляхи поєднання культурологічного підходу та інноваційних технологій.

Актуальність проблеми. Сучасна педагогічна наука і практика наполегливо шукають не лише оновлення та реформування системи освіти і виховання в Україні, але й принципово нові підходи до розв'язання важливого завдання – збереження та розвиток культурного, інтелектуального потенціалу нашого суспільства, в якому найбільшою цінністю є Особистість, культурна унікальність та універсальність.

Криза сучасного соціально-культурного життя суспільства виявляється насамперед у невідповідності знань потребам особистості, суспільним вимогам і світовим стандартам; у знецінюванні соціального престижу освіченості й інтелектуальної діяльності; у відчуженості від культури; у реалізації потворних соціально-культурних потреб; в емоційній убогості деякої частини молоді; у приниженні моральних критеріїв своєї та чужої поведінки.

Система освіти в сучасних умовах є основним механізмом успадкування культури новими поколіннями, ствердження головного призначення культури – відкривати в людині людське. Тому не випадково одним із стратегічних напрямів розвитку освіти в Україні є „відтворення й трансляція культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків" (Україна XXI ст. Державна національна програма „Освіта").

Згідно із пріоритетом загальнолюдських цінностей, що затверджується у суспільстві, значенням особистості в культурно-духовному розвитку людства цінність людини визначається культурою, яку вона несе. У зв'язку з цим багато вітчизняних учених і дослідників (Л.А. Кондрацька, В.С. Маслов, Г.М. Падалка, О.П. Рудницька, Г.Г. Філіпчук) вважають, що в змісті освіти культурологічний компонент є необхідним. Також науковці звертають увагу на питання інновацій у педагогіці (М.С. Бургин, М.В. Кларін, А.І. Пригножин), інноваційної педагогічної діяльності (О.П. Козлова, Л.С. Подимова, В.А. Сластьонін), інноваційних педагогічних технологій (О.М. Пєхота, С.О. Сисоєва), інноваційних процесів у професійній освіті (А.І. Каташов, О.О. Кіяшко). Однак не розв'язаною залишається проблема застосування культурологічного підходу та впровадження сучасних технологій навчання на заняттях майбутніх музикантів-педагогів.

Мета статті – розкрити зміст ключових понять: „культурологічний підхід" та „інноваційні педагогічні технології" та показати шляхи поєднання культурологічного підходу та інноваційних технологій.

Сутність культурологічного підходу до професійної підготовки музикантів-педагогів визначаємо як ступінь культурного розвитку особистості, який проявляється в потребі у самовдосконаленні, розвиненості особистісно комунікативних якостей та забезпечує ефективність професійної діяльності.

Головною метою культурологічного підходу до професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів є:

- формування професіонально-педагогічної культури майбутнього спеціаліста;
- розвиток культуротворчих форм і методів навчання й виховання, що дозволяє забезпечувати випуск фахівців-інтелігентів, які не тільки мають професійну кваліфікацію, але й здатні до цілісного, системного аналізу проблем сучасного життя, культури, цивілізації;
- „побудова цілісного процесу здобування знань, адекватних життю, побудова органічного комплексу гуманітарно-соціально-історичних, природно-наукових і художніх дисциплін, об'єднаних єдністю гуманістичних смислів та духовно-моральних цілей" [1, с.12];
- удосконалення методологій та методик пізнавальної діяльності; удосконалення форм і методів підготовки, направлених на оволодіння різними

технологіями навчання й виховання: діалогу культур, суб'єкт-суб'єктних відносин, рольових і ділових ігор у процесі навчання, тренінгових методик, спрямованих на оптимізацію комунікативної взаємодії педагога зі студентом, а також методик саморегуляції, самокорекції, самодіагностики, конструювання нових педагогічних форм і методів навчання.

„Інноваційна педагогічна технологія – це цілеспрямоване систематичне та послідовне впровадження в практику прийомів, способів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів" [4, с. 119].

Таким чином, під організацією занять зі студентами музично-педагогічних спеціальностей у контексті культурологічного підходу й інноваційних педагогічних технологій розуміємо оптимальне впровадження нових форм і методів організації навчання в умовах застосування культурологічного підходу в професійній підготовці майбутніх музикантів-педагогів, у результаті яких суттєво поліпшується кінцевий результат професійної підготовки (рівень професійних умінь та навичок, особистісні якості, загальний культурний розвиток фахівця).

Існуюча практика організації занять зі студентами музично-педагогічних спеціальностей показує, що залежно від поставлених цілей усі заняття можна розділити на три великі групи: заняття, на яких основний критерій навчання, – досягнення певного рівня сформованості умінь і навичок; заняття, на яких основний критерій навчання – задоволення потреб особистості у саморозвитку, процес формування особистих якостей фахівця; заняття, на яких основний критерій навчання – паралельне оволодіння фахом та процес формування особистісних якостей фахівця.

Проведені нами опитування 90 викладачів музично-педагогічних спеціальностей м. Полтави та області дали такі результати: 65 із них практикують у своїй діяльності заняття першого типу, оскільки вважають, що для фаху передусім потрібні кваліфіковані вміння і навички, а особисті якості потрібно розвивати лише на їх базі; 15 викладачів проводять заняття другого типу, стверджуючи, що лише розвинуті особистості спроможні стати справжніми фахівцями своєї справи; 10 із них практикують заняття третього типу, оскільки не можуть відокремити фаховість від особистісних якостей.

Пояснити такий стан ми змогли, запропонувавши викладачам музично-педагогічних дисциплін дати відповіді на анкету:

1. Дайте визначення поняття „педагогічні технології".
2. Назвіть, які Ви знаєте педагогічні технології.
3. Що таке особистісно орієнтоване навчання?
4. Назвіть принципи особистісно орієнтованого навчання.
5. Розкрийте зміст поняття „культурологічний підхід".
6. Назвіть шляхи впровадження культурологічного підходу в навчальний процес.

Лише 70 % опитуваних змогли розкрити поняття „культурологічний підхід", 25 % респондентів не досить чітко розуміють це поняття, а 5 % не замислювалися над цим поняттям узагалі. 15 % викладачів музично-педагогічних дисциплін орієнтується у розмаїтті педагогічних технологій;

принцип особистісно орієнтованого навчання визнає 55 % респондентів, 30 % опитуваних неповністю володіє інформацією про існування педагогічних технологій. У підготовці музикантів-педагогів наявні спроби реалізувати особистісний підхід (55 % респондентів). Щодо впровадження культурологічного підходу в професійну підготовку майбутніх музикантів-педагогів, то 30 % респондентів не замислювалися над цим питанням узагалі. У такій ситуації при виборі форм, методів і засобів навчання значну роль відіграє суб'єктивізм викладача музично-педагогічних дисциплін. Користуючись неповним набором методів, важко домогтися добрих результатів, а відсутність інших методів компенсувати майстерністю й ентузіазмом викладачів удається не завжди.

Застосування культурологічного підходу та впровадження інноваційних педагогічних технологій навчання передбачає новий рівень відносин між його учасниками – студентом і викладачем. Вони повинні розвиватися разом, уміти працювати самостійно над собою й своєю культурою і тим самим змінювати якість навчального процесу.

Ще існує така проблема: студент навчального закладу I-II рівнів акредитації – вчорашній школяр, який має неповну базову середню освіту. Тому самостійно студент не вміє ставити навчальну мету, складати план її досягнення. Викладач музично-педагогічних дисциплін – це або досвідчений педагог (понад 30-35 років стажу), або випускник музичних консерваторій без досвіду педагогічної роботи. Перші з них знають особливості роботи у мистецьких навчальних закладах, працюють за давно налагодженими методиками і не завжди схвально ставляться до будь-яких нововведень. Другі – використовують у роботі методи своїх наставників або ж переймають їх від досвідчених колег у ході першого року роботи. Додавши до цього низький рівень поінформованості щодо можливостей впровадження культурологічного підходу та інноваційних педагогічних технологій у процес професійної підготовки майбутніх музикантів-педагогів, відсутність фінансування для стажування, можна зробити невтішний висновок, що не зовсім доцільно викладачеві вносити корективи у свою роботу, змінювати методику, яка дає позитивні результати професійної підготовки навіть у такій ситуації.

На підставі вищевикладеного, зробимо висновок: основні суб'єкти навчального процесу в музично-педагогічних навчальних закладах I-II рівнів акредитації не повною мірою готові до впровадження культурологічного підходу та інноваційних технологій у навчальний процес.

Розглянемо інший аспект проблеми. Ідеї культурологічного підходу в професійній підготовці майбутніх музикантів-педагогів зумовлені об'єктивним зв'язком педагога з культурою. Студент розвивається і формується як професіонал не лише на базі засвоєної ним культури, а й уносить до неї дещо принципово нове, бо стає творцем її нових елементів. А це свідчить про його становлення як творчої особистості. Тут доцільно розглянути можливості побудови занять на основі культурологічного підходу із застосуванням педагогічних інновацій. Доцільно заняття із загальноосвітніх дисциплін проводити, застосовуючи модульну технологію. За такої організації навчального процесу викладач та студент працюють з інформацією у вигляді модулів, які є закінченими і самостійними, а

сукупність модулів становить єдине ціле при розкритті навчальної теми (модулі цільові, інформаційні, операційні, перевірні тощо). Технологія модульного навчання є одним із напрямів індивідуалізації навчання, що дозволяє здійснювати самонавчання, регулювати темп роботи. Наприклад, на заняттях з іноземної мови студентам пропонуються довідники з докладною інформацією щодо опрацювання кожного тематичного модуля, подається матеріал, який містить інформацію про культуру інших країн (США, Англія, Канада й ін.).

Досить ефективно можна застосовувати на заняттях із загальноосвітніх дисциплін (зокрема з іноземної мови) метод проектів. Особливістю проектної методики навчання іноземних мов полягає в тому, що студенти вивчають мову під час виконання проблемно-пошукових завдань, які вони отримують згідно зі своїми інтересами, здібностями та рівнем володіння мовою. Ці завдання орієнтовані на досягнення певного особистісно значущого для студента результату. Виконання всіх завдань передбачає усне і писемне спілкування іноземною мовою з метою одержання певної інформації (інтерв'ю, листування, опрацювання літератури тощо), яке набуває рис реальної комунікації завдяки інтегрованому використанню студентами знань з інших предметів. Комплексною ознакою проектів є метод збирання інформації для виконання проекту, джерело інформації і типи презентації виконаної роботи. За цією ознакою розрізняють такі типи проектів: 1) виробничі проекти: діяльність учасників такого проекту чітко орієнтована на соціальні інтереси самих учасників і має конкретні практичні результати у формі письмових документів або виготовлених студентами матеріалів; 2) інформаційно-дослідницькі проекти: студенти індивідуально або у невеликих групах повинні відшукати інформацію, працюючи з різними джерелами інформації, наприклад, у довідниках у бібліотеці, та викласти її у формі письмових звітів, добірки фотографій, виставки або усних презентацій; 3) проекти-огляди: спочатку студенти готують питання анкети, потім роздають її певній кількості людей і, нарешті, збирають й аналізують результати; 4) організаційно-ігрові проекти: учасники беруть на себе різні ролі, зумовлені характером і змістом певного проекту – літературних персонажів або вигаданих героїв. Результатом застосування методу проектів, із позиції педагога, є зміна рівня сформованості професійних умінь та навичок, які демонструє студент. Із погляду впровадження ця технологія потребує спеціальної підготовки студентів та інтенсивної пошукової праці викладача.

Доцільно застосовувати технології розвивального навчання. Головною метою такого навчання при культурологічному підході є формування активного, самостійного творчого мислення студента, яке поступово переходить у самостійне навчання. Цей процес є тривалим і потребує планомірної роботи викладача на кожному занятті. При цьому потрібно: формувати у студентів мотиви навчання, перевіряти оволодіння ними новою культурологічною інформацією, визначати рівень узагальнення умінь та навичок. Завдання педагога – вдосконалення розумових процесів з урахуванням можливостей кожного студента. Застосування цієї технології навчання можливе лише за умови відповідної підготовки викладача і лише для фахівців таких спеціальностей, де можна проявити свою творчість, фантазію, креативність [3, с. 54].

Викладач може також застосовувати кейс-технологію. Це технологія, за якою навчально-методичні матеріали збираються у спеціальний набір (кейс) і надаються студентам для самостійного вивчення з періодичними консультаціями у викладача. Навчання за допомогою „кейсів" сприяє формуванню проблемно-пошукових умінь. Використовуючи навчальний „кейс", викладач може попросити студентів проаналізувати подію та її результат або запитати про те, що вони зробили б у такій ситуації. Завдання цієї технології – навчити справлятися з унікальними й нестандартними ситуаціями, з котрими має справу будь-який фахівець у реальному житті. Центр уваги під час кейс-технології зміщується з процесу передавання знань на розвиток навичок, аналізу, рефлексії та прийняття рішень.

Використання кейсів створює умови для залучення кожного студента до активного пізнавального процесу, застосування здобутих знань на практиці й чіткого усвідомлення, де, яким чином і для яких цілей ці знання можуть бути використані. Кейс-технологія вимагає постійного випробування інтелектуальних, фізичних, моральних сил студента для опису проблем та вміння їх розв'язувати спільними зусиллями, виконуючи різні соціальні ролі. Упровадження кейс-технології у навчальний процес не є складним для будь-якої спеціальності, коли враховувати, що в умовах існуючої класно-урочної системи занять ця технологія найбільш легко вписується в навчальний процес, не торкається змісту навчання, який визначений стандартами і разом із тим дає можливість формувати необхідні навички рефлексії [3, с. 55].

Добрий результат дає застосування технології групової навчальної діяльності. При такому навчанні на заняттях студенти об'єднуються в малі групи, які поєднує загальна навчальна мета при опосередкованому керівництві викладача. Стосунки між ними набувають характеру співпраці, оскільки викладач втручається у роботу груп лише в тому випадку, якщо виникають запитання або студенти самі звертаються за допомогою. Це їхня спільна діяльність. Групова навчальна діяльність дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці. Вона розвиває планування, рефлексію, самоконтроль, взаємоконтроль, уміння працювати у колективі. Студенти демонструють високу результативність у засвоєнні професійних умінь та навичок, виконують більший обсяг роботи за однакові проміжки часу за рахунок правильної мотивації [3, с. 53].

Хочемо зазначити, що викладачі ефективно можуть використовувати інформаційні технології. Сьогодні можливості комп'ютерів здаються майже безмежними – у нашому розпорядженні й колір, і звук, і рух, і тривимірне зображення. Кольорові монітори відтворюють малюнки, відео, а акустична стереосистема забезпечує високоякісний музичний, звуковий та мовний супровід.

На сьогодні ніхто не стане заперечувати той факт, що використання інформаційних технологій впливає на зміст, форми й методи навчання. Методи навчання мають тісний зв'язок із характером подання та сприйняття інформації як для тих, хто навчає, так і для тих, хто навчається. У зв'язку з цим варто зазначити, що використання мультимедійних технологій істотно впливає на характер подання інформації, а отже, і на методи навчання. Всі ми по-різному засвоюємо нові знання: одні легше запам'ятовують матеріал, читаючи підручник, інші на слух, скажімо, під час уроку або лекції.

Але, без сумніву, найкращий результат досягається, якщо сприймати інформацію одночасно всіма органами чуття, і цю можливість надають нам засоби мультимедіа. Вони змінили процес вивчення різних предметів, зокрема іноземних мов. Комп'ютер пише кожне слово та його переклад рідною мовою. За бажанням він вимовить це слово стільки разів, скільки вам потрібно, щоб воно міцно збереглося в пам'яті. Сучасні програми дозволяють записати власну вимову, а потім, прослуховуючи запис, порівняти з правильним. Значення кожного слова буде пояснювати картинка, студент почує докладний коментар, перегляне короткий відеофільм. А в кінці заняття комп'ютер перевірить, наскільки добре студент засвоїв урок.

Навчання за допомогою мультимедіа володіє безперечними перевагами.

Один компакт-диск може зберігати зміст книг, які зайняли б цілу книжкову полицю. На пошуки потрібної інформації піде набагато менше часу: не треба гортати сторінки, натискайте кнопку миші – й потрібні відомості перед вами.

Ще одна перевага такого навчання полягає в тому, що з комп'ютером можна „розмовляти": одержати відповідь на своє запитання. Ставить запитання і комп'ютер, тим самим він, як справжній гід, підводить вас до нової теми, показує, де ще можна знайти інформацію щодо проблеми, яка цікавить вас [2, с. 20]. Завдяки мультимедійним технологіям, а саме використанню програми розроблення презентацій як студенти, так і викладачі можуть підготувати цікаві виступи.

Крім того, надзвичайно важливу роль відіграють інформаційні технології у процесі самоосвіти студентів і викладачів. Досить поширеними серед методичних прийомів можна вважати електронні дискусії, тобто прийом спілкування за допомогою комп'ютерних технологій.

Використання інформаційних технологій забезпечує додаткову мотивацію студентів до опанування фахом, формує вміння й навички пошуку та представлення інформації, розвиває творчі ініціативи, стимулює творчу діяльність. Упровадження інформаційних технологій дозволяє не лише підтримувати традиційні форми і методи навчання, а й створювати варіативні методики. Основна проблема реалізації інформаційних технологій – недостатня матеріально-технічна база та відсутність спеціальної підготовки викладачів.

Таким чином, зробимо **висновок:** впроваджуючи культурологічний підхід у професійну підготовку майбутніх музикантів-педагогів досить доцільно застосовувати інноваційні технології.

Основна проблема, яку необхідно вирішити у **подальшому** під час реалізації інформаційних технологій – забезпечення матеріально-технічної бази та спеціальна підготовка викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя: Монография. – К., 2005. – 282 с.
2. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам. – М., 1981. – 100 с.

3. Стечкевич О. Інновації на уроках виробничого навчання: реалії та перспективи // Педагогіка і психологія професійної освіти: Науково-методичний журнал. – 2006. – № 1. – С. 49-56.
4. Суровцева Р.Ф. Проблема інноваційної діяльності в педагогічній теорії та практиці // Наука і освіта. – 2001. – № 6. – С. 116-120.

Шевченко Е. Н. Культурологический подход и инновационные педагогические технологии в профессиональной подготовке музыкантов-педагогов.

В статье проанализировано состояние организации занятий будущих музыкантов-педагогов в контексте культурологического подхода и инноваційнных педагогических технологий. Показаны пути соединения культурологического подхода и инноваций.

Shevchenko E. Cultural development and innovative pedagogical technologies in the teaching of music teacher

The state of organization speciality students lessons in the context of cultural development and innovative pedagogical technologies is analyzed. The ways of their introduction and the possible ways of their contact are described.

УДК 371.213.8:004

Ших Н.В.
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ ЗАСОБІВ ПОБУДОВИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

В умовах побудови інформаційного суспільства і входження України у світову спільноту сучасна система освіти повинна бути переорієнтована на використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобів для підготовки кваліфікованих фахівців.

Актальність проблеми. Основним завданням України у XXI столітті стає входження у світову спільноту і побудова інформаційного суспільства. Інформаційне суспільство – це суспільно-економічне середовище, що характеризується: розвиненою інформаційно-комунікаційною інфраструктурою та прискореним розвитком високотехнологічних галузей економіки; широким доступом громадян до інформації, освіти, культурного надбання, можливостей роботи і спілкування; новими вимірами прав і свобод громадян; високими темпами економічного зростання [7].

Основними характеристиками інформаційного суспільства є:

- збільшення ролі інформації і знань у політичному, економічному, соціальному та культурному житті суспільства;

- зростання обсягу інформаційно-комунікаційних продуктів і послуг у валовому внутрішньому продукті;

- створення глобального інформаційного простору, що забезпечує: ефективну інформаційну взаємодію людей; їхній доступ до світових ресурсів; задоволення їхніх потреб у інформаційних продуктах та послугах [6].

Мета статті – висвітлити підходи до використання інформаційно-комунікативних технологій в процесі підготовки кваліфікованих фахівців.

Якнайшвидше впровадження тих або інших рис інформаційного суспільства в теперішню суспільно-економічну систему стає сьогодні головним завданням у найбільш розвинутих країнах Європи, Америки, Азії. У той же час, головною проблемою інших країн стає так званий «цифровий розрив» (інформаційна нерівність) – розрив у можливостях та способі життя між державами, що будують інформаційне суспільство, та рештою держав. Особливо загрозливим «цифровий розрив» є для пострадянських країн, які ще не завершили соціально-політичну трансформацію, до яких належить і Україна.

Поряд з певними успіхами, процес інформатизації вищої освіти в Україні та країнах СНД виявив цілий комплекс споріднених проблем, серед яких головною є відсутність єдиного підходу в обґрунтуванні і формуванні напрямів застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для вдосконалення системоутворюючих елементів освітньої діяльності у ВНЗ. Це виражається в наступному:

- недостатній рівень врахування можливостей використання сучасних ІКТ при визначенні змісту освітніх програм і структури державних освітніх стандартів за напрямами і спеціальностями вищої і післядипломної освіти;

- недостатня кількість, якість і слабка інтегрованість спеціалізованих і загальносистемних програмно-технічних засобів та інформаційних ресурсів для застосування в освітній діяльності;

- недостатнє врахування можливостей використання сучасних ІКТ при створенні і відновленні навчально-методичного забезпечення освітньої діяльності;

- недостатнє і несистемне використання сучасних ІКТ під час удосконалення освітніх програм [11,с.4] .

Також слабо розвинені форми застосування ІКТ в управлінні освітою на місцевому і регіональному рівнях і відсутній діючий механізм накопичення, узагальнення і поширення передового досвіду використання ІКТ в освітній діяльності ВНЗ. Ще однією проблемою є неповна відповідність діючих у галузі інформатизації освіти міжуніверситетських науково-технічних програм основним положенням Концепції інформатизації сфери освіти України та відсутність цільового бюджетного фінансування створення інформаційних, освітніх і наукових ресурсів.

Зниженню якості освіти також сприяють: невідповідність у багатьох випадках вимог державних освітніх стандартів до змісту вищої освіти сучасним проблемам використання ІКТ у майбутній професійній діяльності студентів та

недосконаліть нормативно-правового забезпечення використання ІКТ в освіті, особливо дистанційних форм навчання.

Ще одну проблему на сьогоднішній день становить недостатньо розвинена система контролю якості електронних засобів навчання й освітніх інформаційних технологій, у тому числі дистанційних, що може привести до зниження якості освіти. Також у більшості ВНЗ відсутні цілеспрямована робота з формування у студентів інформаційної культури та ефективна система перепідготовки і підвищення кваліфікації керівних кадрів і професорсько-викладацького складу щодо використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі [11, с.4].

Для подолання відставання України від розвинутих країн у галузі впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій Президент та Кабінет міністрів ухвалили ряд законів та нормативно-правових актів. Це, зокрема, закон України «Про національну програму інформатизації» (від 04.02.1998 №74 зі змінами від 13.09.2001 № 2684-III), закон «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» № 537-V від 09.01.2007, «Концепція Національної програми інформатизації» (проект від 23.04.2007).

Згідно з цими документами однією з головних умов успішного розвитку інформаційного суспільства є забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві. Для цього необхідно:

- розвивати національний науково-освітній простір, який ґрунтуватиметься на об'єднанні різних національних багатоцільових інформаційно-комунікаційних систем;
- розробити методологічне забезпечення використання комп'ютерних мультимедійних технологій при викладанні шкільних предметів та дисциплін, врахування в системах навчання студентів педагогічних вищих навчальних закладів і перепідготовки вчителів особливостей роботи з ІКТ;
- вдосконалити навчальні плани, відкрити нові спеціальності з новітніх ІКТ, втілити принцип «освіта протягом усього життя»;
- забезпечити на відповідному рівні навчальні заклади та наукові установи сучасними економічними та ефективними засобами ІКТ і необхідними інформаційними ресурсами;
- забезпечити вільний доступ до засобів ІКТ та інформаційних ресурсів, особливо у сільській місцевості та важкодоступних населених пунктах;
- забезпечити розвиток національної науково-освітньої інформаційної мережі та інформаційних ресурсів за головними галузями знань, її приєднання, зокрема, до європейських науковоосвітніх мереж.

Згідно цього планується розробити відповідну систему мотивації населення щодо впровадження та використання ІКТ, яка передбачає:

- забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності як основи розбудови інформаційного суспільства та сприяння розвитку людського потенціалу
- створення системи адміністративних, правових та економічних механізмів, які стимулюватимуть попит на інформаційну продукцію;

- сприяння підвищенню рівня життя кожної людини за рахунок використання ІКТ, зокрема суттєвого розширення номенклатури надання відповідних електронних послуг населенню;

- підвищення рівня комп'ютерної та інформаційної грамотності державних службовців, проведення їх періодичної атестації і заохочення працівників, які активно використовують ІКТ у професійній діяльності;

- вивчення та оприлюднення результатів використання інформації та ІКТ у повсякденному житті людини, що дасть змогу своєчасно приймати певні політичні рішення, вносити необхідні корективи до відповідних стратегій і програм розвитку [4].

Одним з пріоритетів побудови інформаційного суспільства є інформатизація освіти. З точки зору системного підходу цей процес можна розглядати як множину процесів, спрямованих на задоволення освітніх інформаційних потреб (організаційних, економічних, наукових, технічних, виробничих, управлінських та навчально-методичних) всіх учасників навчально-виховного процесу. В контексті запропонованого підходу інформатизація освіти розглядається як процес створення комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища на базі сучасної обчислювальної і телекомунікаційної техніки, яка дозволяє використовувати у навчально-виховному та освітньо-організаційному процесах інформаційні системи, мережі, ресурси та технології [2, с.35].

Процес інформатизації системи освіти передбачає:

- впровадження інформаційних ресурсів і технологій у навчальний процес і в організацію позанавчальної діяльності;
- впровадження інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій у процес управління на всіх рівнях системи освіти;
- забезпечення механізмів підтримки актуальності інформаційних ресурсів.

Перспективне впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) ставить перед науково-педагогічними працівниками чимало проблем. Це і освоєння комп'ютерної техніки, і підготовка програмного забезпечення й користувача програмних засобів, і організація психолого-педагогічних досліджень з ефективності використання ІКТ у навчальному процесі та інші, розв'язанню яких, як показує аналіз, приділяють значну увагу. Зокрема, були проведені великомасштабні експерименти з визначення функцій, які можуть бути покладені на інформаційні технології в навчальному процесі (Г. Балл, Т. Гергей, В. Глушков, А. Довгяло, А. Єршов, М. Жалдак, В. Монахов, І. Підласий, С. Смирнов та ін.); досліджено видозміни в діяльності та особливості спілкування «педагог-учень» з використанням інформаційних технологій (А.В. Брушлінський, Т.Б. Габій, А.М. Матюшкін, Є.І. Машбиць, О.К. Тихомиров та ін.); створюються теорії навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [10, с.121].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій та їх засобів в освіті має такі особливості:

- специфіка освітньої інформації відповідає певним дидактичним вимогам: інформаційні потоки багатоструктурні, що спричинено багатогранністю освітніх процесів;

- високий рівень методичної підготовки вчителів, викладачів до використання інформаційних засобів і технологій у своїй професійній діяльності;

- застосування різних інформаційних засобів та технологій обґрунтовано з погляду його доцільності, ефективності, економічності й безпечності [8, с. 202].

З урахуванням цих особливостей можна визначити такі основні напрями діяльності з використання комп'ютерної техніки і інформаційно-комунікаційних технологій у середніх і вищих закладах освіти:

- використання комп'ютерів для спрощення ведення діловодства, збереження баз даних, складання розкладу занять, ведення бухгалтерських справ тощо;

- комп'ютеризація навчальних закладів; організація вивчення комп'ютерних навчальних дисциплін засобами комп'ютерних технологій;

- використання комп'ютерів під час проведення лабораторних і практичних робіт, виконання графічних побудов;

- фрагментарне використання комп'ютерів під час читання лекцій, проведення семінарських занять (узагальнюючі таблиці, схеми, малюнки тощо);

- комп'ютеризація контрольних зрізів (індивідуалізація і автоматизація перевірки);

- розробка електронних текстів лекцій, семінарських і практичних занять, поступовий перехід від механічного записування студентами лекційного матеріалу до організації його сприймання і осмислення на основі готових текстів;

- психолого-педагогічне обґрунтування суті інформаційно-комунікаційних технологій, особливостей їх застосування під час організації засвоєння навчальних дисциплін;

- напрацювання навчально-методичного програмного забезпечення для засвоєння знань;

- психолого-педагогічне й технічне забезпечення застосування інформаційно-комунікаційних технологій у дистанційному навчанні;

- комп'ютеризація бібліотечної справи, вільний пошук інформації за допомогою Інтернету [9,с.33-34].

Розглянемо специфічні особливості інформатизації вищої освіти. За визначенням Ю.В Триуса, під інформатизацією вищої освіти слід розуміти сукупність взаємопов'язаних процесів (організаційних, управлінських, науково-технічних, навчальних, виховних), що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб усіх учасників освітнього процесу (студентів, викладачів, співробітників ВНЗ), розвитку їх інтелектуального потенціалу, самореалізації і самовдосконалення, на забезпечення підготовки до повноцінної професійної діяльності і життя в інформаційному суспільстві на основі створення, розвитку і використання сучасних інформаційно-комунікаційних систем, мереж, ресурсів та технологій [11, с.3].

Модернізація системи освіти відкриває нові горизонти і можливості, але разом з тим висуває підвищені вимоги до професійної компетентності вчителя. Прискорення процесу появи нових знань вимагає від майбутнього вчителя готовності до постійного оновлення і неперервного удосконалення своїх професійних можливостей [5, с.77].

В умовах подальшої інформатизації всіх сфер суспільного життя першочергового значення, на нашу думку, набувають проблеми комп'ютерної грамотності та формування інформаційно-комунікаційної культури (ІКК) майбутнього вчителя. На розв'язання цих проблем орієнтується і система педагогічної освіти.

Слід зазначити, що оволодіння комп'ютерною грамотністю хоч і важливий, проте не єдиний напрямок інформатизації системи освіти. Все більш широкого застосування у всьому світі отримують ідеї і методи використання комп'ютерів як засобу навчання, який вносить докорінні зміни в систему навчально-виховної діяльності.

Інформаційна культура студента є запорукою реалізації освітнього потенціалу інформаційних технологій у навчальному процесі педагогічного вузу і майбутньої професійної діяльності педагога. До найважливіших компонентів основ інформаційної культури сучасного педагога М.І. Жалдак відносить світоглядні – «розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі в процесі пізнання навколишньої дійсності та творчої діяльності людини, в управлінні технічними і соціальними процесами, в забезпеченні зв'язку живого із оточуючим середовищем; здатність людини, яка володіє необхідним інструментарієм, передбачати наслідки власних дій, вміння підкоряти свої інтереси тим нормам поведінки, яких необхідно дотримуватися в інтересах суспільства, свідоме прийняття всіх тих обмежень і заборон, які будуть вироблятися колективним інтелектом», загальноосвітні – «розуміння проблем подання, оцінки і вимірювання інформації, її сприймання і розуміння, сутності формалізації суджень, зв'язку між змістом і формою, абстрагування від змісту і виділення лише семіотичної сторони, ролі формалізації змістових суджень та інформаційного моделювання в сучасних інформаційних технологіях; володіння знаряддєвими застосуваннями ЕОМ, систем опрацювання текстових, числових і графічних повідомлень і даних, баз даних і знань, предметно-орієнтованих прикладних систем, телекомунікаційних систем; вміння добирати послідовність операцій і дій у діяльності, розробляти програму спостереження, досліду, експерименту», професійні – «вміння використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для підготовки, супроводу, аналізу, коригування навчального процесу, управління навчальним процесом і навчальним закладом; вміння добирати найбільш раціональні методи і засоби навчання, враховувати індивідуальні особливості учнів, їх запити, нахили, здібності; вміння ефективно поєднувати традиційні методичні системи навчання із новими інформаційно-комунікаційними технологіями»[1, с.6].

Теоретичний аналіз сучасного стану системи формування інформаційно-комунікаційної культури фахівця на всіх етапах неперервної освіти показав загострення суперечностей між:

- потребою суспільства у фахівцях, які володіють ІКТ, і можливостями освітніх установ задовольнити ці потреби (наявність необхідної матеріально-технічної бази, висококваліфікованого викладацького складу і т.п.);

- змістом і технологіями професійної підготовки фахівців в галузі інформаційно-комунікаційних технологій;

- вимогами до рівня інформаційно-технологічної підготовки на поточному ступені ієрархічної освітньої структури і вхідного контролю на наступному етапі освітньої траєкторії;

- стратегією розвитку освіти і традиційними формами та методами навчання і ін.

Пошук підходів до послаблення вказаних суперечностей є підставою для дослідження методологічних основ і технологій формування інформаційно-комунікаційної культури фахівця в системі безперервної освіти.

Багаторічна педагогічна практика в освітніх системах різних рівнів (дитячий садок – школа – ВУЗ – система підвищення кваліфікації) показала, що процес інформаційно-комунікаційної підготовки фахівця в системі неперервної освіти буде найбільш ефективним, якщо методологічною основою процесу інформаційно-комунікаційної підготовки фахівця на всіх етапах системи неперервної освіти є системнодіяльнісний і ціннісний підходи. Процес формування інформаційно-комунікаційної культури фахівця повинен бути неперервним і починатись з дошкільного віку і при цьому повинна зберігатись спадкоємність в змісті і технологіях інформаційно-комунікаційної підготовки на всіх етапах системи неперервної освіти, починаючи з дошкільного виховання і закінчуючи післявузівською підготовкою.

Орієнтація змісту навчання на індивідуальні освітні потреби особистості та реалізація змістовного аспекту інформаційно-комунікаційної підготовки на всіх етапах системи неперервної освіти здійснюється за допомогою активних освітніх технологій, відповідно до вікових і психолого-педагогічних особливостей тих, хто їх вивчає, також дадуть змогу підвищити ефективність формування інформаційно-комунікаційної культури майбутніх педагогів.

На нашу думку, навчання ІКТ повинно проводитись на основі комплексного використання трьох взаємозв’язаних компонентів: об’єкту вивчення, інструменту вивчення різних дисциплін, елемента активних освітніх технологій. Також необхідно внести зміни у зміст базового курсу інформатики, проектованого з урахуванням профілю майбутньої професійної діяльності, виділивши інваріантний (включає фундаментальні методологічні і світоглядні знання в даній предметній галузі) і варіативний (стосується вивчення специфічного програмного і технічного забезпечення комп’ютерної техніки) блоки. З метою підвищення професійної інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього фахівця в навчальні плани повинні бути включені прикладні курси, орієнтовані на предметну галузь і професійне середовище діяльності фахівця.

Для підвищення ефективності освіти у процесі інформаційно-технологічної підготовки фахівця особлива увага повинна надаватись питанням достатності інформатизації навчального і наукового процесів, інтеграції загальноосвітніх, спеціальних і інформаційних дисциплін, формуванню професійно-

орієнтованого інформаційного середовища і єдиного інформаційного простору [3].

Висновок. Дослідження використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті підтверджує, у цілому, позитивні впливи названих технологій на інноваційні процеси в освіті, що виражається у виникненні нових організаційних форм і методів навчання та виховання, зміні змісту та структури навчальних планів і програм, формуванні сучасного навчального середовища закладів освіти, підвищенні рівня наукових досліджень у галузі педагогіки та педагогічної психології, поступовому удосконаленні системи управління освітою тощо.

У подальшому слід науково обґрунтувати і спрогнозувати процес інформатизації вищої освіти, встановити критерії, які визначають загальний рівень інформаційної культури, моральні та професійні якості членів інформаційного суспільства, особливо його еліти – фахівців з вищою освітою, формування змісту їхніх інформаційно-комп'ютерної підготовки, адекватний вибір методів, засобів і форм цієї підготовки, а також детальний опис інфраструктури і механізмів, які забезпечують процес інформатизації ВНЗ [11, с.4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Жалдак М.І. «Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики» // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Зб. наукових праць – К.:НПУ ім..М.П.Драгоманова.- Випуск 7.- 2003.- 263с.
2. Жук Ю.О. Системні особливості освітнього середовища як об'єкту інформатизації // Післядипломна освіта в Україні. - 2002. - №2. – С. 35-37.
3. Жуковская З.Д., Листрова Л.В. Концептуальные основы формирования информационно-коммуникационной культуры (ИКК) специалиста в системе образования // Вопросы интернет образования (электронный журнал). - №32.
4. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» № 537-V від 09.01.2007. // http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=537-16
5. Кораблев В.А. Основные условия формирования умений у будущих учителей использовать ИКТ в профессиональной деятельности. // Інформаційні технології у навчальному процесі. Зб. наукових праць. – Одеса. – 2007. – С.76-78.
6. Парламентські слухання з розвитку інформаційного суспільства в Україні 21 вересня 2005 року.- К., 2005.- 64 с.
7. Про невідкладні заходи щодо розвитку інформаційного суспільства в Україні. Доповідь Президенту України. // Форум «Інформаційне суспільство України» Київ, 2005. – http://www.ict-forum.in.ua/kb.php?mode=article&k=15.
8. Рак В. Інформаційні засоби і технології в освіті. // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2001. – Вип. 15. – Ч.2. – С.201-205.
9. Сікорський П.І. Комп'ютерні технології навчання: сутність та особливості впровадження. // Педагогіка і психологія. – 2004. - №4. – С.29-35.
10. Тверезовський В. До проблеми впровадження інформаційних технологій у вищій школі. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – №2. – С.121-125.
11. Триус Ю.В. Інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі ВНЗ. //. Вища школа України: проблеми модернізації навчально-виховного процесу. Збірка Матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. - Черкаси: Видавництво ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. - С. 3-5.

Шых Н.В. Внедрение информационно-коммуникационных технрлогий как одно из основних средств построения информационноно общества

В условиях построения информационного общества и входа Украины в мировое сообщество современная система образования должна быть переориентирована на использование информационно-коммуникационных технологий как средств для подготовки квалифицированных специалистов. При этом первоочередное значение приобретают проблемы компьютерной грамотности и формирования информационно-коммуникационной культуры студентов.

Shykh N. Introduction of informative and communication technologies as one of basic facilities of construction of informative society

In the conditions of construction of informative society and entrance of Ukraine in world association the modern system of education must ereorientovana on the use of informative and communication technologies as facilities for preparation of skilled specialists. Thus primary the value is acquired by the problems of computer literacy and forming of informativeand communication culture of students.

УДК 37.108.51.047

Шиян Н.І.
Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г.Короленка

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Актуальність дослідження. Зміна пріоритетів соціально-економічного розвитку українського суспільства, котра відбулася за останнє десятиріччя, суттєво загострила освітні проблеми в селі, які нагромаджувалися роками, наочно показала відставання сільської школи від міської у розв'язанні пріоритетних завдань навчання і виховання підростаючого покоління. Якщо прослідкувати останні зміни в сфері освіти, то можна сказати, що в містах практично кожен учень одержав можливість особисто визначати свою освітню траєкторію, вибираючи або відповідну своєму профілю школу, або клас у школі, де він навчається. У набагато гіршому стані виявилися учні сільських шкіл. Зміни в системі освіти сільської місцевості відбуваються дещо стихійно і визначаються не лише необхідністю, але в основному й можливостями. Наприклад, школи сільськогосподарського профілю, як правило, формуються в сильних господарствах. Школи-гімназії та школи-ліцеї створюються на основі великої школи райцентру чи великого села, віддаленого від звичайних сільських шкіл. Це призвело до того, що більшість учнів сільських шкіл не мають можливості здобувати знання, які відповідають вибраному ними профілю, адже переважна більшість сільських шкіл продовжує функціонувати як традиційна загальноосвітня школа, не враховуючи сучасні тенденції в освіті.

Слід також відзначити, що в публікаціях останніх років простежується негативна тенденція на орієнтацію школи сільської місцевості на сільськогосподарський профіль. Зокрема, багато шкіл сільської місцевості вибирають технологічний напрям, готуючи в школі водіїв, трактористів, інших спеціалістів сільськогосподарського виробництва. Але у сільській місцевості в останні роки змінюється специфіка ринку праці. Якщо в недалекому минулому сільськогосподарське виробництво потребувало працівників з невисокою кваліфікацією, які виконували значні обсяги важкої ручної праці, то нинішні соціально-економічні й політичні зміни в сільському соціумі привели до зміни вимог до кваліфікації працівників. Сучасна сільськогосподарська техніка, автоматизація виробничих процесів вимагають працівників високої кваліфікації. Нові вимоги ставляться й до працівників соціальної сфери, які повинні певною мірою змінити сільський устрій життя, надавати широкий спектр послуг працівникам сільськогосподарського виробництва. Адже становлення постіндустріального суспільства вимагає зниження обсягів матеріального сектора на користь росту інформаційної сфери та сфери послуг. Підтвердженням цього є той факт, що на початку XX століття в сільському господарстві США працювало майже 75% робочої сили, у середині XX століття – 20%, за останні 50 років ця частка зменшилася ще в 8 разів і складає сьогодні від 2,5 до 3%. Подібні процеси йдуть і в більшості європейських країн. Так у Франції лише 4% населення зайняті сільськогосподарською працею порівняно з 30% у 1954 році. У той же час у торгівлі та сфері послуг у Франції зайняті сьогодні 69% всіх працюючих, тоді як у 1954 році ця цифра становила 40% [4].

Інший чинник становлення постіндустріального суспільства – зростання значимості інформації та знання, що ставить освіту в число головних пріоритетів життя і розвитку суспільства. Тобто в розвинутих країнах різко зростає кількість людей, які прагнуть одержати підвищений освітній ценз. Так у 1890-их роках лише 1% американців після школи йшов у коледжі, в 1940 р. – менше 15% випускників шкіл, до середини 70-их років – уже 50%, а в 1993 р. – 62% [4]. У Корейській Республіці біля ⅓ всіх випускників середньої школи вступають в університети, у Тайвані – понад 30%. [2] Саме фактор пріоритетності освіти лежить в основі „азіатського економічного чуда”.

Значимий фактор, який вимагає пошуку нових шляхів організації профільного навчання і збереження старшої сільської школи – це зниження народжуваності дітей в Україні. Конкретні приклади вікового розподілу сільських жителів, одержані нами в ході експериментальної роботи, вказують на „старіння” села. Так у селі Книшівка Гадяцького району Полтавської області у 2004 році дітей віком до 7 років нараховувалося 33, тоді як у віці старше за 60 років – 263 чоловіки. У селі Сватки цього ж району дітей віком до 7 років – 63, мешканців віком за 60 років – 528 чоловік. Такий віковий розподіл характерний і для інших сіл регіону. Середня наповнюваність класів у загальноосвітніх школах сільської місцевості України становить 16,6. Найвищий цей показник у Автономній республіці Крим – 21,2 і найнижчий у Чернігівській області – 12,8. У Полтавській області середня наповнюваність класів у сільських школах становить 15,5. Отже, профільне навчання, навіть розглянуте в найбільш загальній постановці, – проблема не самостійна. Вона – похідна не лише від

запитів особистості, а й від структури суспільства, його потреб: економічних, технічних, оборонних, організаційних та ін.

Мета дослідження – обґрунтувати варіативні моделі профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості. Адже кожна сільська школа має свої специфічні особливості, своє соціокультурне середовище, своє „обличчя", що вимагає різних підходів до організації профільного навчання. Л.В. Байбородова і Л.Н. Серебренніков [1] виділяють наступні фактори, що впливають на організацію профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості: особистісні – особистісні та професійні інтереси школярів, їх потреби і можливості (інтелектуальні, моральні), рівень здатності до навчання і навченості школярів, підготовленість і професіоналізм педагога; соціальні – інтелектуальний і культурний потенціал соціального оточення, замовлення на освітні послуги, престижність професій у суспільстві, конкретному соціальному середовищі, сім'ї; територіальні – місце розташування школи, віддаленість від інших освітніх і професійних навчальних закладів, районного, обласного центрів; матеріальні – матеріальна база школи, місцевого господарства, наявність транспортних засобів, наявність культурно-освітніх центрів і стан їх матеріальної бази; організаційні – взаємодія школи з іншими освітніми структурами, професійними і навчальними закладами.

Але, як показала експериментальна робота, щонайбільше специфіка навчального процесу в загальноосвітній школі сільської місцевості зумовлена малою наповнюваністю класів, що має як позитивні, так і негативні наслідки. Серед позитивних виділимо наступні: 1) доброзичлива атмосфера в класі; 2) підвищена увага вчителя, інтенсивність педагогічного спілкування; 3) довірливі взаємовідносини з учнями, оперативна педагогічна допомога їм; 4) співробітництво і співтворчість з учителем; 5) надання переваги самостійній навчально-пізнавальній діяльності; 6) повнота та об'єктивність оцінки знань.

Але мала наповнюваність класів у загальноосвітній школі сільської місцевості має й певні недоліки. У класах з малою наповнюваністю інколи відсутні лідери. У зв'язку з цим часто навчальний процес збіднюється, відсутність високого емоційного настрою негативно впливає на працездатність учнів. Навчальна діяльність школярів в умовах малої наповнюваності класів постійно знаходиться під контролем учителя. Поряд з перевагами такої роботи, учні часто перебувають у напруженому стані протягом усього навчального дня, що зумовлює підвищену втомлюваність, яка проявляється до кінця уроків. Цей фактор може негативно впливати на прагнення навчатися і, як наслідок, на глибину знань. Крім того, особливості навчально-виховного процесу в сільській школі істотно впливають на формування загальнологічних умінь учнів. Мала кількість дітей у класі, як правило, негативно позначається на розвитку культури мовлення школярів. Із зменшенням кількості учнів, які постійно взаємодіють, їх мовлення значно збіднюється, розширення кругозору уповільнюється, звужується сфера повсякденних інтересів, повільніше нагромаджується життєвий досвід. Найбільше це проявляється в затримці розвитку вміння ясно й чітко виражати свої думки, в погіршенні запам'ятовування змісту навчального матеріалу. А це вимагає використання у навчальному процесі загальноосвітньої школи сільської місцевості активних

форм та методів роботи, які б дозволили школярам більше спілкуватися на уроці як з учителем, так і з однокласниками.

Розглядаючи інформаційний аспект людського спілкування, психологи виділяють таку якість, як інформативність**,** розуміючи під нею здатність однієї особистості служити джерелом інформації для іншої. Мала наповнюваність класів збіднює спілкування, в учнів зникає інтерес до бесіди, з'являється нудьга. Крім того, інформованість кожної дитини багато в чому залежить від інформованості тих осіб, з якими вона щоденно спілкується. А тому велика роль у навчанні й вихованні, особливо в сільській місцевості, належить оточуючому соціальному середовищу, яке в багатьох випадках збіднене. Як констатує О.М. Коберник, „особливості духовного життя сільських мешканців пов'язані в першу чергу з їх більш низьким загальноосвітнім рівнем. ... На 1000 чоловік приходиться з вищою, середньою і неповною середньою освітою в сільській місцевості 492 чоловіки, а в місті 723". Таке соціокультурне оточення сільської школи знижує ефективність і виховну дію позашкільного спілкування школярів, не стимулює прагнення до самовдосконалення.

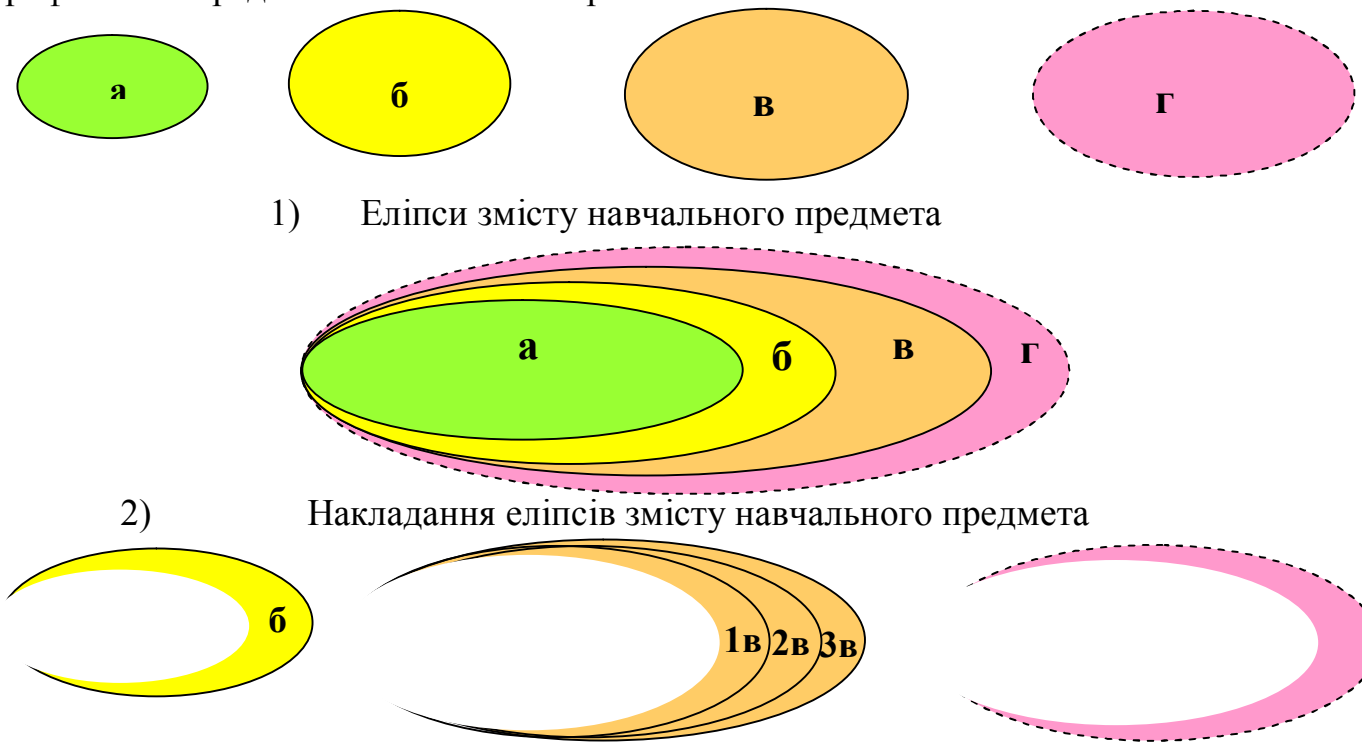
Отже, особливості загальноосвітньої школи сільської місцевості вимагають інших підходів до організації профільного навчання. Сільська школа не повинна наслідувати міську, а йти своїм шляхом, можливо, навіть притаманним лише цій школі. Системоутворюючим чинником профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості за даними нашого дослідження є учитель, педагогічний колектив, глибоке розуміння вчителями необхідності та сутності профільного навчання, бажання знайти найефективніші шляхи задоволення освітніх потреб кожного учня, власна ініціатива, творчість. Адже реформувати освіту лише урядовими постановами неможливо, ініціатива повинна йти від учителя, конкретного педагогічного колективу.

Урахування всіх цих чинників вимагає пошуку шляхів організації профільного навчання в класах з невеликою наповнюваністю учнів. Адже якщо йти шляхом створення однопрофільних шкіл у сільській місцевості, то нівелюється сама ідея профільного навчання, адже індивідуальні освітні запити школярів у таких школах не можуть бути задоволені. Якщо ж ідею профільності навчання реалізувати лише шляхом зовнішньої форми організації профільного навчання – створення опорної старшої школи, яка „виконує роль „ресурсного центру" в об'єднанні кількох загальноосвітніх навчальних закладів", то враховуючи наповнюваність класів у сільській школі ресурсний центр буде однопрофільним, у кращому випадку матиме два профілі навчання, що не дозволить задовольнити освітні запити всіх школярів.

Ураховуючи специфіку сільської школи, ми дійшли висновку, що зміст освіти в загальноосвітньому навчальному закладі сільської місцевості повинен бути варіативним, багаторівневим, що зумовлено, по-перше, неможливістю створення різних профільних класів, по-друге, великою різноманітністю природних задатків, інтересів, нахилів, здібностей, здатності до навчання школярів у одному класі. У процесі експериментальної роботи ми розробили різнорівневі модульні програми, які включали інваріантні, додаткові й елективні модулі. Інваріантні модулі будувалися на основі базового курсу предмету; змістовий компонент додаткових модулів складали теми, що не

входили в базовий курс, але вивчалися в профільному і були обов'язковими для учнів, які вибрали даний предмет як профільний; змістовий компонент елективних модулів дозволяв розширити і поглибити знання з певної теми і вибирався учнями на основі їх нахилів та уподобань – курси за вибором.

Перш за все у структурі змісту програми з окремого предмета виділили інваріантну частину, яка входить до складу програм рівня стандарту, академічного і профільного (а) і варіативну складову: перша варіативна складова, що є лише в програмах академічного рівня (б) і друга варіативна складова, що є лише в програмах профільного рівня (в). Причому друга варіативна складова складалася з трьох частин: одна частина – додатковий матеріал, що вивчається на навчальному занятті (1в); друга частина – теми, що вивчаються на додаткових заняттях лише з учнями, які працюють на профільному рівні (2в – додаткові модулі), третя частина – курси за вибором (3в – елективні модулі). Враховуючи різні навчальні можливості школярів у загальноосвітній школі сільської місцевості, виділили ще одну варіативну складову змісту освіти (г), яка не обмежувалася програмними рамками і дозволяла кожному учневі розширювати і поглиблювати зміст вибраного профільного предмета – поглиблений рівень.



1) Еліпси змісту навчального предмета

2) Накладання еліпсів змісту навчального предмета

3) Виділення варіативної складової змісту навчального предмета

Рис. 1. Механізм конструювання різнорівневого змісту навчального предмета

Вимоги до засвоєння змісту рівня стандарту будувалися на основі рівневої диференціації і включали два рівні – С і В.

Проведене дослідження дозволило обґрунтувати міні-модуль як найбільш доцільну форму організації навчання в сільській школі. Поняття „міні-модуль" трактується як основна одиниця освітнього процесу, що характеризується певною завершеністю пізнавальних операцій з визначеного обсягу матеріалу (первинне засвоєння знань, вивчення та застосування їх у стандартних умовах,

творче перенесення знань і навичок у нові умови з метою формування вмінь) та оптимальним поєднанням у його здійсненні індивідуальної, групової й фронтальної роботи. Тривалість навчального заняття в різних експериментальних моделях була не однаковою: 90 і 70 хвилин. Доцільність 70-хвилинного міні-модуля продиктована низькою наповнюваністю класів у загальноосвітній школі сільської місцевості й можливістю скорочення різних етапів навчального заняття. Така тривалість міні-модуля дозволяє виділити години для додаткових профільних і елективних індивідуальних та різновікових групових занять з кожного предмета, що планувалися у розкладі в другій половині дня.

Базуючись на дослідженні В.І. Загвязінського [3] та В.А. Ясвіна [5], даних експериментальної роботи, використовуючи власні підходи та досвід, розробили базову інтегровану структурно-функціональну модель профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості (рис. 1).

На основі розробленої базової моделі теоретично обґрунтували та експериментально перевірили педагогічну ефективність п’яти основних моделей профільного навчання: 1) модель профільного навчання на основі індивідуального вибору школярем рівня вивчення предмета, яка має три варіанти: внутрішньошкільна, міжшкільна, позашкільна; 2) ресурсний центр як модель опорної старшої школи; 3) територіальне шкільне об’єднання; 4) очно-заочна профільна школа; 5) дистанційна модель селективного та елективного профільного навчання.

Суть моделі профільного навчання на основі індивідуального вибору школярем рівня вивчення предмета можна виразити в таких положеннях:

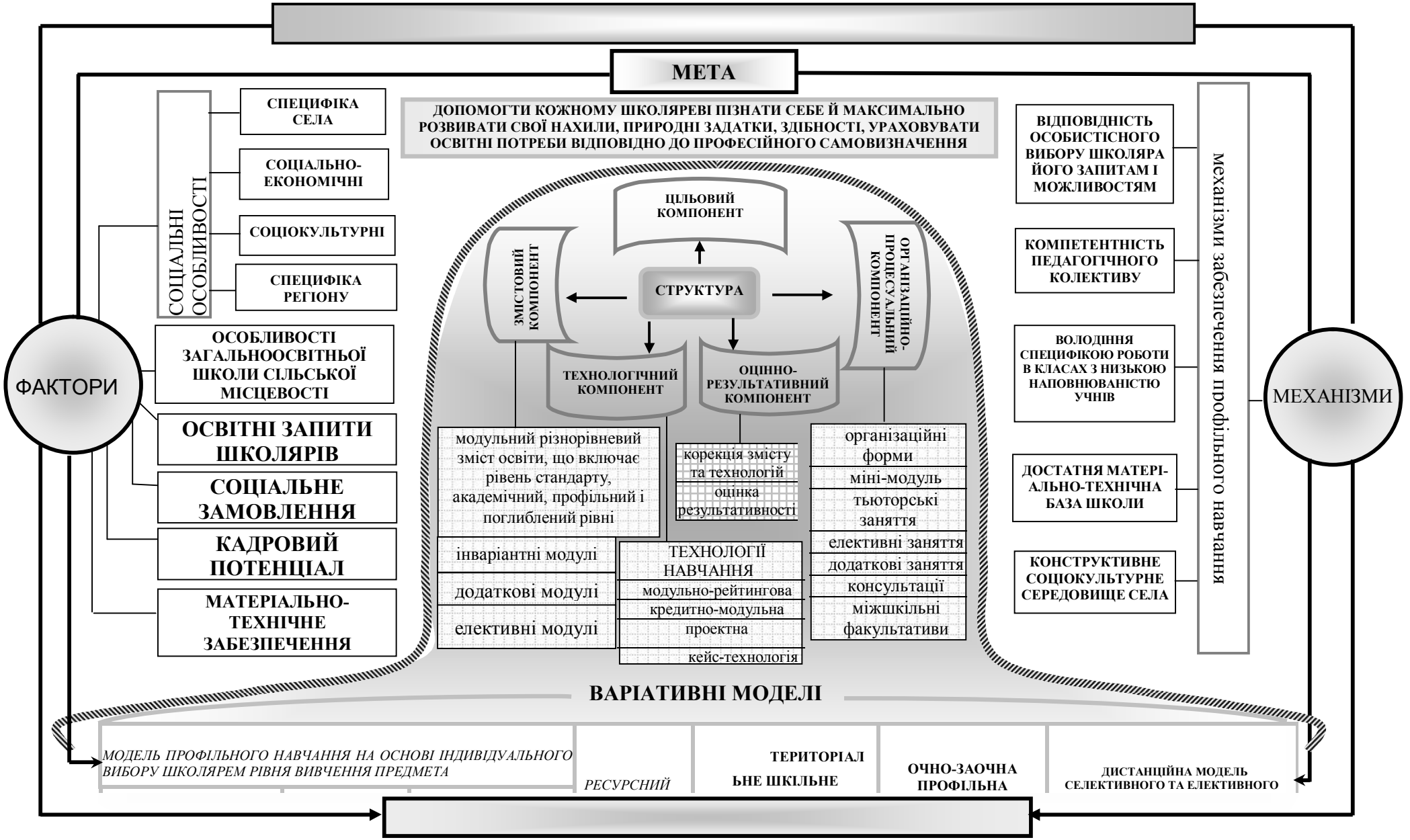


Рис. 1. БАЗОВА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

1. Весь шкільний курс певного предмета має модульну побудову і ділиться на інваріантні, додаткові та елективні модулі:

–інваріантні модулі побудовані на основі базового курсу предмета;

–змістовий компонент додаткових модулів складають теми, що не входять в базовий курс, але вивчаються в профільному і є обов'язковими для учнів, які вибрали даний предмет як профільний;

–змістовий компонент елективних модулів дозволяє розширити і поглибити знання з певної теми, набути необхідний набір умінь з профільних предметів, допомогти учневі шляхом практичної діяльності оцінити свої можливості і вибирається учнями на основі їх нахилів та уподобань – курси за вибором.

2. У старших класах сільських шкіл з предметів, які окремі учні вибирають як профільні, виділяються динамічні групи: рівня стандарту, академічні і профільні.

3. На навчальному занятті кожен учень опрацьовує одну й ту ж тему на своєму рівні: стандарту, академічному чи профільному („м'яка" диференціація навчання).

4. Додаткові та елективні модулі вивчаються школярам профільних груп самостійно (кейс-технологія) або на додаткових профільних заняттях, які вводяться в розкладі в другій половині дня чи в спеціально визначений день за рахунок годин, вивільнених при скороченні навчального заняття з 45 до 35 хв., чи з 90 до 70 хв. Таке скорочення у школі сільської місцевості виправдане, адже невелика наповнюваність класів дозволить зекономити час на різних етапах уроку. Крім того, не можна не враховувати одержані дані П. Урбетісом та В. Валентіновічюсом щодо зміни працездатності школярів у ході уроку: з 1 по 4 хвилину уроку діти здатні засвоїти біля 60% інформації, з 5 по 23 – біля 80%, з 24 по 34 – біля 45-50%, із 35 й до кінця уроку – до 6%. Таким чином, скорочення тривалості уроку в кожному класі можна вважати дидактично виправданим, воно дозволить проводити додаткові профільні заняття у одновікових чи різновікових групах. Ці заняття проводяться не з усіма школярами, а лише з тими, хто вибрав конкретний предмет як профільний.

4. Для формування життєвих компетентностей учнів позаурочна діяльність школярів будується на основі проектної технології навчання.

5. Поглиблення обраного профілю навчання та соціалізація школярів відбувається у міжшкільних факультативах, літніх профільних таборах, секціях МАН, міжшкільних наукових товариствах тощо.

Модель „Територіальне шкільне об'єднання" характеризується тим, що школи, які мають незначну територіальну віддаленість, об'єднуються на добровільній договірній основі в асоціацію самостійних юридичних осіб, орієнтованих на горизонтальне партнерство. У кожній школі об'єднання на основі „м'якої" диференціації вивчаються інваріантні модулі, а додаткові та елективні модулі опрацьовуються у школах об'єднання, які мають достатнє матеріально-технічне забезпечення та кадровий потенціал з певної освітньої галузі.

У моделі „Ресурсний центр" освітній простір створюється шляхом об'єднання в єдиний освітній заклад опорної школи з структурними

підрозділами – школами-філіалами. Години варіативної складової з шкіл-філіалів делегуються ресурсному центру, який забезпечує профільний рівень вивчення вибраних предметів.

Модель „Очно-заочна профільна школа" об'єднує ресурси загальноосвітньої школи та закладів додаткової освіти. Очні заняття проводяться у вихідні та канікулярні дні на базі позашкільних установ (у нашому варіанті – еколого-натуралістичного центру), розширення кола спілкування сільських школярів відбувалося також у літніх профільних таборах, робота яких поєднувала відпочинок з навчанням за проектною технологією.

Дистанційна модель профільного навчання будується за типом „учень – дистанційна освіта – учитель" з використанням досліджень А.В. Хуторського, чи за структурою – „автономна навчаюча система", де до уваги брався доробок Є.С. Полат.

Тобто, нами були розроблені моделі профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості, концептуальною основою яких було визнання за учнем права вільно творити себе, виходячи із власних здібностей, як повноправного суб'єкта процесу навчання, що мотивує його прагнення до самореалізації, прояви самостійності в навчальній діяльності. Педагогічний експеримент дозволив зробити висновок про доцільність усіх розроблених моделей профільного навчання. Але слід зазначити, що для школи сільської місцевості найбільш ефективною й доступною виявилася модель профільного навчання на основі індивідуального вибору школярем рівня вивчення предмета.

Моделі профільного навчання будувалися на основі поєднання інваріантного та варіативного різнорівневого змісту освіти, репродуктивних і творчих методів навчання, різних видів діяльності, до яких залучаються школярі й були орієнтовані на природо- й культуродоцільний розвиток усіх сфер людської діяльності. У навчальному процесі утверджувалася доктрина „освіта як творення", що визначала напрям методології і методики профільного навчання, забезпечувала організацію навчального процесу відповідно до можливостей і потреб особистості, коли індивідуальна діяльність за вибором школяра, а не педагога стає провідною у взаємодії „вчитель-учень", традиційна парадигма освіти „учитель – підручник – учень" змінюється на нову – „учень – підручник – учитель", позиція вчителя перебудовується, у процесі навчання відбувається рух із „предметом до дітей", а не „з дітьми до предмета", розвиток обдарувань і нахилів школяра має особистісну й соціальну спрямованість, домінує над вузькими цілями навчальних предметів, які виступають засобами розвитку його особистості, ураховують педагогічні особливості навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі сільської місцевості при виборі змісту, організації, засобів навчання, соціокультурний і економічний потенціал села.

Висновки. Таким чином, основою організації профільного навчання в загальноосвітній школі сільської місцевості є реалізація кожним учнем індивідуальної освітньої траєкторії, яка починається з вибору рівня вивчення предмета на навчальному занятті, засвоюється на додаткових профільних та

елективних заняттях і доповнюється шляхом поглиблення вибраного профілю навчання у міжшкільних факультативах, літніх профільних таборах, секціях МАН. Тобто, школа сільської місцевості надає можливість кожному учневі відповідно до його індивідуальних запитів і можливостей конструювати власну технологію освітнього простору. Така технологія не нав'язує учневі готовий жорсткий пакет предметів, а надає можливість кожному розробити власний освітній маршрут, а на його основі формувати профіль власного навчання, що дозволяє забезпечити для сільських школяр максимальну гнучкість профілів навчання.

У школі сільської місцевості профільне навчання об'єднує в собі загальні й специфічні риси, зумовлені сільським соціумом. Вивчення соціокультурного й економічного потенціалу села, поліфункціональність діяльності вчителя, безальтернативність освітнього простору, одно- чи малокомплектність школи, низька наповнюваність класів і водночас підвищена увага до кожного учня, суб'єкт-суб'єктна навчальна взаємодія дозволяють зробити висновок про доцільність меншої уніфікованості профільного навчання в школі сільської місцевості ніж у міській. Тому моделі профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості мають бути варіативними, зміст різнорівневим, організація територіально зумовленою, а система засобів різноманітною й особистісно спрямованою. Тобто, профільне навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості – вид диференційованого навчання, що базується на врахуванні специфіки роботи в класах з низькою наповнюваністю учнів і характеру соціокультурного середовища села, передбачає задоволення освітніх потреб, нахилів та здібностей кожного школяра, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується шляхом уведення варіативних моделей, різнорівневого змісту, територіально зумовленої організації і комплексу організаційно-методичного супроводу. При такому підході школа сільської місцевості матиме власний шлях розвитку, але метою її стане загальна мета сучасної освіти – створити найкращі умови для самопізнання, саморозвитку а потім і самореалізації власної сутності кожної особистості.

Проведене дослідження не вирішує повністю проблеми профільного навчання. **Подальшого вивчення потребує** обґрунтування методики підготовки та перепідготовки вчителя сільської школи до забезпечення профільного рівня вивчення предмета, форми і методи професійного самовизначення школяра.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Концепция профильного обучения сельских школьников // Школьные технологии – 2003. – № 5. – С. 47-62.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов – СПб: Питер, 2001. – 304 с.
3. Загвязинский В.И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования. // Моделирование социально-педагогических систем: Материалы региональной научно-практической конференции (16-17 сентября 2004 г.) – Пермь, 2004. С. 6-11.
4. Пинский А. Реформофобия: уничижение паче гордыни // Народное образование – 2002. – № 8. – С. 27-38.

5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

Шиян Н.И. Профильное обучение в общеобразовательной школе сельской местности: проблемы и перспективы

В статье раскрыта специфика рынка труда в сельской местности, особенности сельской школы, положительные и отрицательные стороны низкой наполняемости классов и пути решения проблемы обеспечения профильного обучения в сельской школе.

Shyian N. Professional education in the secondary countryside school problems and perspectives

In the article the specific of labour-market is exposed in rural locality, feature of rural school, positive and negative sides of low filled of classes and ways of decision of problem of providing of the type teaching at rural school.

УДК 378.14

Якименко С.І.
Миколаївський державний университет
імені В.О. Сухомлинського

АВТОРСЬКА ІННОВАЦІЙНО-ІНТЕГРОВАНА МОДЕЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ ЗОШ І СТ. ЯК СКЛАДОВА ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ

Стаття присвячена проблемам інновацій в освіті, автор представляє результати дослідження по впровадженню інтегрованої особистісно-орієнтованої технології на Миколаївщині.

Актуальність дослідження зумовлюється концептуальними положеннями та державними вимогами реформування освіти в Україні спрямованими на становлення особистості учня, розвиток його здібностей і обдарувань, наукового світогляду, про що зазначається в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, законі України «Про освіту», законі «Про дошкільну освіту», в «Базовому компоненті дошкільної освіти», в Державному стандарті початкової освіти [1]. Вона також зумовлена практичною потребою–формування світогляду дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Підвищення ефективності навчально-виховного процесу на засадах гуманістичної педагогіки набуває особливого значення для початкової школи, де закладаються основи світогляду дитини.

Проблема формування світогляду особистості вивчалася в різних аспектах: філософському Р.Арцешевський, В.Буянов, В.Шинкарук психологічному Л.Божович, І.Бех, Н.Менчинська, Т.Мухіна, Л.Виготський [2,3,4].

У низці праць Д.Ельконіна, Р.Жуковської, О.Запорожця, Н.Кудикіної наголошується на розробці таких форм та способів які сприяли б вияву внутрішнього потенціалу молодшого школяра, формуванню його світогляду.

У той же час аналіз теоретичних і практичних аспектів досліджуваної нами проблеми вияв об'єктивно існуючі протиріччя між зростанням актуальності формування світогляду молодшого школяра та відсутності апробованих методик, технологій здійснення цього процесу.

Нами була поставлена **мета** теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити авторську інтегровану особистісно орієнтовану технологію.

Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:

- побудова навчально-виховного процесу в ЗОШ І ст. на основі інтеграції багато компонентного змісту;
- готовність вчителів початкової школи до формування світогляду в дітей молодшого шкільного віку;

Ми виходили з того, що у шкільному віці дитина вже усвідомлює власну суб'єктивність, реалізує себе на діяльнісному рівні й навіть прагне до розширення сфери цієї реалізації. Проте їй традиційно бракує потреби у конструктивній самозміні та психологічної готовності до неї.

Моделювання умов для всебічного розвитку особистості може реально взяти на себе тільки навчальний заклад, що сповідує принципи педагогіки діяльнішого розвитку, природовідповідності, гуманізму, успіху та є національним за суттю. Концепція Українського гуманітарного навчального закладу передбачає його становлення як національного навчально-виховного і науково-методичного центру, головною метою якого є якісна освіта і виховання здібної молоді, формування свідомих громадян України, формування їх життєвої компетентності.

В умовах експериментальної діяльності школа вибудовується як інтегрована система освітньо-технологічних впливів, що стимулюють та активізують процес успішної творчої самореалізації особистості учня.

Її важливими чинниками є:

- конструювання ефективної мотиваційної сфери саморозвитку;

моделювання освітнього діяльнісного середовища, що відповідає вимогам;

- проблемно-пошукового характеру,
- інтерактивної організації;
- креативної спрямованості.
- актуалізації застосування набутих знань, умінь, навичок;
- розвитку необхідних психологічних якостей (ініціативність, здатність до вмотивованого ризику, адекватна самооцінка, висока працездатність тощо);
- емоційної насиченості;
- естетизму;
- права вибору та відповідальності за прийняте рішення;

- розробка та впровадження нового змісту освіти, що відповідає потребам застосування сучасних освітніх технологій, вимогам науковості, толерантності та активного соціального пошуку;
- узгодження психолого-педагогічних впливів кооперативного та індивідуалізованого підходів до пробудження і розкриття природних творчих потенцій особистості;
- широке використання розвивально-проективних форм освітньої діяльності;
- створення єдиного інформаційного простору навчання, виховання, розвитку та самореалізації творчої особистості.

Метою управлінського супроводу дослідно-експериментальної роботи школи з питання практичного впровадження "Інтегрованої особистісно-орієнтованої технології в ЗОШ І ступеня (директор школи Дячук В.І.) в 2006-2007 навчальному році було визначено формування високого рівня професійної компетентності вчителя-експериментатора. Мотивацією даного напрямку роботи адміністрації школи стала пріоритетна роль особистості вчителя у впровадженні авторської інтегрованої технології. З цією метою були забезпечені методико-психологічні умови для стимулювання самоосвіти вчителя експериментатора в напрямку його педагогічної реалізації ролі вчителя орієнтованого на кожну дитину в класі.

Учитель як модель ролі.

Через свої запитання, коментарі, свій науковий метод організації навчально-виховного процесу в класі, його змістовне забезпечення , стиль керівництва класним колективом, учитель моделює свої ролі, створюючи власну організаційну структуру своєї діяльності та моделює для учнів роль відповідної поведінки і ставлення до інших (рис. 1). У класі орієнтованому на дитину вчителеві важливо створити таку навчальну структуру, яка передбачає можливість вибору для учнів.

Саме на реалізацію цих проблем в школі були створені методико-педагогічні, психологічні заходи стимулювання самоосвіти педагогів експериментаторів.

Рис. 1. Модель професійної компетентності вихователя/вчителя

Адміністрацією школи проведено систему заходів щодо мотивації пошуково-дослідницької діяльності (за авторською інтегрованою особистісно-орієнтованою технологією професора МДУ С.І. Якименко .).

Забезпечено інформаційний супровід експериментальної діяльності та реалізовано систему управлінських заходів з теми експерименту щодо вироблення вмінь педагогічної рефлексії власного досвіду вчителів (Бахшиєвої Л.В. та Драгальчук Н.І.).

Проведення практичних семінарів для педагогів міста, області.

Методичною та психологічною службою школи проведено роботу спрямовану на підвищення кваліфікації та розвиток методологічних знань, дослідницьких умінь вчителів-експериментаторів:

а) розвиток умінь педагогів здійснювати самоаналіз готовності до пошукової діяльності, самооцінювання та само реакція (виявлення особливостей власної технології, можливостей підвищення інноваційного потенціалу);

б) проведення методичного навчання з проблеми експерименту та педагогічних досліджень.

5. Організаційно-координуюча діяльність адміністрації школи:

а) створена творча група вчителів-експериментаторів "Обдарована дитина";

б) проведено консультацію для вчителів на етапі конструювання плану індивідуальної пошукової діяльності;

в) надано методичну допомогу вчителям Бахшиєвій Л.В. та Драгальчук Н.І. в розробці програми педагогічного дослідження;

г) забезпечено сприятливий психологічний клімат для діяльності педагогів-дослідників, стимулювався інноваційний пошук: науково-методична підтримка, репрезентація досвіду вчителів Башиєвої Л.В., Драгальчук Н.І. освітянам міста, області, висвітлення проміжних результатів експерименту на засіданні педагогічної ради.

6. Створено управлінські умови для закріплення результатів пошукової діяльності вчителів-експериментаторів.

З цією метою забезпечено творчу співпрацю між колективом ЗОШ №50 та науковцями Миколаївського державного університету ім. Сухомлинського, кафедрою педагогіки та психології ОІППО та експериментальними закладами регіонального рівня: ЗОШ №28, №46, дошкільними навчальними закладами №132, №50. Основними напрямками співпраці були: обмін досвідом експериментальної роботи, спільна підготовка та участь у науково-практичних семінарах, консультації наукових співробітників, засідання творчої групи.

Експериментальна діяльність адміністрації школи полягала у :

- співставленні проміжних результатів експериментальної діяльності педагогів з прогностичними результатами автора технології (професора С.І. Якименко .).
- аналізі виявлених практичних результатів роботи школи з теми експерименту та проектування реалізації завдань на 2008-2009 навчальний рік.

- рефлексії з вчителями-експериментаторами їх власної моделі інтегрованого навчально-виховного процесу.
- педагогічному та психологічному моніторинзі рівня розвитку та рівня навчальних досягнень учнів експериментальних та контрольних класів.

Вирішити проблему наступності між дошкільною та початковою освітою можливо лише, якщо буде реалізована єдина лінія розвитку дитини на етапах дошкільного і початкового шкільного дитинства. Тільки такий підхід може надати педагогічному процесу цілісності, послідовності, перспективності, і тільки в такому випадку два початкових ступенях освіти будуть діяти не ізольовано, а в тісному взаємозв'язку, що дозволить школі спиратися на розвиток дитини, який вона отримує в дошкільному закладі.

Зміст навчально-виховного процесу в ДНЗ та школі І ступеня має бути побудований на єдиних підходах і принципах, а саме: неперервність і наступність педагогічного процесу з врахуванням підвищення дитячої компетентності;

- інтеграція програмних областей знань, які дозволяють засвоїти не тільки конкретний зміст, але і цілісну картину світу;
- розвиваючий характер навчання, який базується на активності дитини в експериментуванні, рішенні проблемних ситуацій, засвоєння узагальнених способів дій;
- раціональне поєднання різних видів діяльності;
- співпраця між учнями і педагогами;
- забезпечення психологічного комфорту, підвищення уваги до здоров'я дітей;

Психолого-педагогічне проектування навчально-виховного процесу в експериментальних класах передбачає проектування особистісно-розвивальної взаємодії вчителя і учнів як системи, компонентами якої є:

- психолого-педагогічна діагностика фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку учнів;
- постановка педагогічних завдань;
- організація (самоорганізація) діяльності учнів;
- моніторинг (відстежування) динаміки рівнів їх соціальної активності;
- регулювання (саморегулювання) і корекція (самокорекція) відхилень у фізичному, психічному, соціальному і духовному розвитку та поведінці учнів, а також міжсуб'єктної особистісно-розвивальної взаємодії у педагогічних системах;
- аналіз і прогнозування навчальних ситуацій міжсуб'єктної взаємодії на індивідуальному і груповому рівнях.

При цьому проект має враховувати, що виховні впливи педагога можуть і повинні здійснюватися у процесі найрізноманітніших видів діяльності, що останні певним чином позначаються на виборі цих впливів.

Ядром у проектуванні навчально-виховного процесу є проектування педагогічних завдань, що розв'язуватимуться під час організації (самоорганізації) навчальної діяльності учнів: предметно-практичної,

навчально-пізнавальної, соціально-комунікативної й орієнтаційно-оцінної діяльності на основі результатів психолого-педагогічної діагностики.

Постановка педагогічних завдань має здійснюватися у контексті:

а) визначення педагогічно доцільної форми стилю управління навчально-виховним процесом і взаємодії з учнями; б) добору, ранжування дидактичних, розвиваючих, виховних завдань з метою диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу; в) планування життєдіяльності класу при безпосередній участі учнів, школи в цілому на основі структурування, персоналізації, нормування, моделювання основних видів діяльності, добору форм особистісно-розвивальної взаємодії;

г) підготовки методів і процедур для проведення моніторингу розвитку учнів та засвоєння ними знань, умінь та навичок в основних видах діяльності, добору форм особистісно-розвивальної взаємодії:

д) проведення на основі результатів психолого-педагогічної діагностики рівня розвитку учнів класу, корекції відхилень у розвитку і поведінці та визначення разом із психологом шляхів і засобів їх усунення.

Учитель-експериментатор забезпечує:

1. Гуманістично зорієнтовану побудову навчально-виховного процесу.

2. Прилучає дітей до радості пізнання.

Організує такий навчальний процес, який підвищує інтерес до пізнання завдяки:

а) створенню умов до самостійного здобуття знань проблемні ситуації ситуації винахідливості, дослідництва,

3. Учителями-експериментаторами

- оптимізується педагогічне забезпечення індивідуально-пізнавального процесу учнів.

Інтегрована особистісно орієнтована технологія забезпечує високу якість початкової освіти.

Ми спостерігаємо:

а) ріст розумових потенцій учнів завдяки:

- високій пізнавальній активності учнів;
- підвищення рівня мотивації навчальної діяльності учнів;

ефективності розвитку вищих психічних процесів у учнів на уроці:

- сприйняття,
- спостережливості, уваги, пам'яті, мислення, уяви, емоційно-вольової сфери;

б) розвиток творчих здібностей учнів.

Психологічною службою школи внаслідок проведеного моніторингу встановлено, що навчання учнів за інтегрованою особистісно орієнтованою технологією дає змогу проникнути у тайники психіки учня, вступити з нею у спілкування, осягнути разом з учнем найвищі людські цінності.

Уже з перших років навчання учнів з використанням зазначеної технології діти активно створюють свій власний світ. Вони відкриті, відверті, доброзичливі, безпосередні, легко контактують з учителями, виявляють високу активність у навчанні, із задоволенням беруть участь у розв'язанні проблемних

ситуацій, допитливі, люблять дитячу енциклопедичну літературу, дружать із словниками, їхня мова сповнена синонімів, порівнянь.

У молодших школярів навчання за інтегрованою особистісно орієнтованою технологією сприяє розвиткові центрального психологічного новоутворення даного віку — основи теоретичної свідомості та мислення на основі пов'язаних з ним психологічних здібностей (рефлексії, аналізу, синтезу, абстрагування, планування).

Якісний аналіз проведеного діагностування дає можливість встановити зони актуального розвитку учнів, намітити зони найближчого розвитку.

В експериментальних класах учні мають краще розвинену увагу, пам'ять, уяву, сприймання, мислення, волю; вони краще запам'ятовують і виконують інструкції, значно швидше виконують завдання.

У даних класах переважна більшість учнів має об'єктивну самооцінку; такі учні більш організовані і дисципліновані.

Під керівництвом вчителів учні швидко приходять до високого рівня позитивного відношення до свідомого, відповідального навчання.

Навчання за даною технологією сприяє вирішенню завдань формування високого рівня пізнавальної мотивації навчальної діяльності, позитивної "Я - концепції" особистості кожного учня.

Вчителі, працюючи за "Інтегрованою особистісно орієнтованою технологією в середній загальноосвітній школі І ступеня" мали змогу творчо реалізувати завдання:

- навчання учнів діяльності - вмінню ставити цілі, організовувати свою діяльність для їх досягнення та оцінювати результативність дій;
- формування особистісних якостей - розуму, волі, почуттів, емоцій, творчих здібностей, пізнавальних мотивів діяльності;

формування цілісної картини світу, адекватно сучасному рівню знань і рівню освітньої програми.

Проведена нами робота свідчить, що інтегрована особистісно орієнтована технологія реально забезпечує психолого-педагогічні умови для саморозвитку особистості.

Узагальнюючи існуючі погляди на визначені поняття, можемо зробити **висновок,** що:

- Інтегрована особистісно орієнтована технологія показала нам, як оптимізувати розвиваючу взаємодію між учасниками педагогічного процесу, базуючись на дослідженнях соціально-психологічної ситуації розвитку особистості.
- В центрі технології — особистість. Особистість дитини і особистість педагога. Технологія забезпечує умови для їх самоактуалізації і самореалізації.
- Інноваційна діяльність з проблеми експерименту створює умови для творчого та професійного росту вчителів.
- Інтегрована технологія є ефективним педагогічним рішенням забезпечення якості початкової освіти.
- Інтегрована особистісно орієнтована технологія реалізує ідеї інтеграції та гуманітаризації у змісті і методах навчання.

- Робота школи в режимі експерименту створює творче освітнє середовище для учнів та вчителів.
- Інтегрована особистісно орієнтована технологія формує світогляд дитини та її життєву компетентність.
- Включення школи в експериментальну діяльність дає можливість їй прогресивно розвиватись.

У подальшому нам належить розв'язати такі проблеми:

1. Необхідність створити системні програми підвищення фахового рівня психологічної компетентності вчителів-експериментаторів.

2. Розробка шкільної програми для психолого-педагогічного всеобучу батьків: "Моя дитина навчається в експериментальному класі".

3. Продовження проведення індивідуальної і групової корекції з учнями експериментальних класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України " Про освіту ".-К.:" Гіпотеза", 1996.
2. Менчинская Н.А. Мухіна Т.А. «Формування научного мировозрения как предмет психологических исследований»//Советкая педагогіка. – 1976. – № 10. – С. 4-9.
3. Буянов В.С.Научное мировозрения.Социально философский аспектю – М., 1987. – С.8
4. Бех І.Д. Інтеграція як освітня перспектива//Початкова школа. – 2002. – № 5. – С.5-6.

Якименко С.И. Авторская инновационно - интегрированная модель деятельности соош I ст. как составляющая гуманной педагогики

Статья посвящена проблемам инноваций в образовании. Автор представляет результаты исследования по внедрению интегрированной личностно ориентированной технологии на Николаевщене.

Yakimenko S. Author innovative computer-integratedmodel of activity of zosh i is item as constituent of humane pedagogics

The article is devoted the problems of innovations in education, an author presents research results on introduction of the integrated personality oriented technology on Mikolaivschini.

Зміст

Артюшкіна Л.М.
ПОДОЛАННЯ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ
У ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ
У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА…….5

Башавець Н.А.
МОЛОДЬ В ОСВІТНІХ
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ІННОВАЦІЯХ……13

Башкатова І.В., Захарова І.О.
ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ
СТВОРЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО
СЕРЕДОВИЩА…….…....20

Безкоровайна О.В.
СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ
ОСОБИСТІСНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ
В РАННЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ……...27

Бродська Л.В.
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АКТИВНОГО
НАВЧАННЯ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ СТАНУ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ……..34

Гавриш І.В.
РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ОСВІТИ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ
МОДЕРНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ
ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯНСЬКИХ КАДРІВ У XXI ст……..41

Гиря О.О.
ДИДАКТИЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
ВПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС……..…49

ГончаренкоВ.Н., Тарасов Л.В., Тарасова Т.Б.
ПРОФИЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ
"ЭКОЛОГИЯ И РАЗВИТИЕ"……..……..57

Горбатюк Р.М.
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОСНОВА ОСОБИСТІСНО
ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ……..…..65

Гурняк І.А.
СВІТОГЛЯДНА ФУНКЦІЯ ПОНЯТТЯ
«ХІМІЧНЕ ЯВИЩЕ» В КОНТЕКСТІ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ……..…72

Дудко Н.В.
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
ІНІЦІАТИВИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ…….…79

Єфремова Г.Л.
ПРОФЕСІЙНИЙ МЕНТАЛІТЕТ СОЦІАЛЬНИХ
ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ……..86

Жуков С.М.
ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ДОХОВНОСТІ І ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ…….…….93

Кайдановська О.О.
ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ
ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ…….101

Клочко О.О.
ДО ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЇ
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У ПЕНІТЕНЦІАРНІЙ СИСТЕМІ……...….110

Клюніна Н.В., Герман С.О.
РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ
ШЛЯХОМ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ
ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……117

Кода С.В.
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ
В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ……..…125

Коркішко О.Г., Саяпіна С.А.
ПОЛІТІНФОРМАЦІЯ ЯК МЕТОД ВИХОВАННЯ
ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ УЧНІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ…….…….132

Коростіль Л.А.
САМООСВІТА ОСОБИСТОСТІ ЯК
СОЦІАЛЬНЕ ТА ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ……..138

Кравченко Г.Ю.
СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ ІННОВАЦІЙНОЇ

ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ З
АГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ……146

Крамаренко Л. Д.
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ
МОЛОДІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА.ПРОБЛЕМА……..153

Курчій О.В.
ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ВИСВІТЛЕННЯ
ПРОБЛЕМ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У
ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРЕСІ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ У
СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ……161

Лобода Ю.Г.
ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ДО
ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНО-ІНТЕГРОВАНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ……..167

Матковська М.В.
ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ЯК ПРОЦЕС І РЕЗУЛЬТАТ
СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У ЯКОСТІ СУБ'ЄКТА КУЛЬТУРИ…….175

Нагорнюк Л.Є.
СТВОРЕННЯ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ЖУРНАЛІСТА ЯК УМОВА
РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ З
АГАЛЬНООСВІТНІХ ПРЕДМЕТІВ НА
ФАКУЛЬТЕТАХ ЖУРНАЛІСТИКИ……..……181

Нечипорук Л.І.
ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ
МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ
НООСФЕРНОЇ ОСВІТИ……..……189

Олексюк Н.С.
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
ДО РОБОТИ З ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ І ЇХ СІМ'ЯМИ……..…..…196

Перець О.М.
УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ……204

Попов М.А.
УМОВИ КОРЕКЦІЇ ТА ПРОФІЛАКТИКИ
ВІДХИЛЕНЬ У ПОВЕДІНЦІ
ВАЖКОВИХОВУВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ…….…….211

Попова Т.М.
НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ІНТЕГРОВАНОГО СПЕЦКУРСУ „
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ФІЗИКИ І
ТЕХНІЧНОЇ КУЛЬТУРИ” (ДЛЯ XI КЛАСУ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ)…….217

Рабець К.В.
КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК
їЗАПОРУКА КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ…….……227

Садова Т.А.
ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ……237

Светова А.О.
РОЛЬ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫМ
ПРОЦЕССОМ В СПОРТИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
СИСТЕМАХ…….....….245

Сєрих Л.В.
ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ
ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ…….……..250

Слесик К. М.
УЧНІВСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ В
КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ……..…258

Семеног О.М.
НАУКОВО-ДОСЛІДНА ЛАБОРАТОРІЯ:
ПРОДУКТИВНИЙ ДІАЛОГ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА……..….266

Суржанська В.А.
РОЗРОБКА ІНФОРМАЦІЙНОГО РЕСУРСУ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ……...….272

Сухорукова А.В.
ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ ЯК
СКЛАДОВА СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ…….279

Тімець О.В.
КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ……..…….286

Успенська В.М.
НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ РОЗВИТКУ
ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК – ЕФЕКТИВНИЙ ШЛЯХ
ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ…….294

Федина В.С.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-СХОДОЗНАВЦІВ…….……305

Чайченко Н.Н.
МЕТОДИ І ЗАСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ……..……313

Шевченко О.М.
КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ТА
ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ……..……..323

Ших Н.В.
ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-
КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК
ОДИН З ОСНОВНИХ ЗАСОБІВ ПОБУДОВИ
ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА……..……..330

Шиян Н.І.
ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ
ШКОЛІ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ:
ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ……..…….338

Якименко С.І.
АВТОРСЬКА ІННОВАЦІЙНО-ІНТЕГРОВАНА
МОДЕЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ ЗОШ І СТ.
ЯК СКЛАДОВА ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ……..348

Наукове видання

Педагогічні науки

Збірник наукових праць

Матеріали видані з авторських оригіналів,
поданих до оргкомітету, в авторській редакції.

Відповідальний за випуск В.В.Бугаєнко.
Комп'ютерний набір Ю.В.Демчук, Т.О.Редько.
Комп'ютерна верстка Ю.Є. Крюк.

40002, м.Суми, вул. Роменська, 87
СумДПУ ім. А.С. Макаренка

Підписано до друку 27.03.08.
Формат 60х84 $^{1}/_{16}$. Папір офсетний
Гарнітура Таймс. Друк ризограф.
Ум. - друк. арк. 21,15. Обл..- вид. арк. 19,95.
Тираж 100 прим. Вид №35. Зам. №1010.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої
продукції ДК № 231 від 02.11.2000.

Віддруковано у ВАТ «СОД», м. Суми, 40021
вул. Кірова, 215. Тел. 62-61-16.