

74
В 53

ВІСНИК

ПРИКАРПАТСЬКОГО

УНІВЕРСИТЕТУ



Педагогіка

Випуск XV–XVI

Частина 1

Івано-Франківськ – Горлівка
2007

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

**ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Педагогіка

**ВИПУСК XV–XVI
Частина I**



ИБ ПНУС



801835

Івано-Франківськ – Горлівка
2007

В 53 Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. 2007. – Випуск XV-XVI. Частина I: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції “Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном” / Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов. 8-9 листопада 2007 р. Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету, 2007. – 336 с.

У віснику висвітлено результати наукових досліджень з актуальних проблем педагогіки: теоретико-методологічних і методичних засад формування народознавчої компетентності особистості в умовах сучасних навчальних закладів України.

Вісник розрахований на науковців, викладачів, аспірантів, педагогів, студентів, а також усіх тих, хто цікавиться означеними проблемами.

In the bulletin the results of scientific researches on the problems of the modern Pedagogics are reflected: theoretical-methodological and methodical principles of the forming of the ethnological competence of a personality in the conditions of modern educational establishments of Ukraine.

The bulletin concerns research workers, teachers, graduate students, students, and also all those, who are interested in the noted problems.

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Редакційна рада: д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*); д-р філол. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, проф. В.І.Матвійшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; канд. пед. наук, проф. Б.А.Бондарук; проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. В.К.Мадарода; канд. пед. наук, проф. Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.І.Літвинюк; канд. пед. наук, проф. В.Д.Хрущ.

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

№

Адреса редакційної колегії:

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ

Прикарпатського національного університету, 2007.

Тел.: 59-60-50.

Лилия Горюнова. Предпосылки формирования мобильного специалиста...

УДК 37.046.16

ББК Ч 74.58 (4 УКР)

Лилия Горюнова

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ МОБИЛЬНОГО СПЕЦИАЛИСТА В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Автор аналізує передумови формування професійно мобільного спеціаліста освітньої сфери та визначає основні види професійної мобільності вчителя.

Ключові слова: професійна мобільність, професійна підготовка вчителя.

Как известно, мобильность не является неотъемлемой частью профессионального образования. Однако данное образование выступает как средство обеспечения профессиональной мобильности. Одно из условий этого – получение необходимой квалификации. Поэтому, осуществляя профессиональную подготовку специалиста, при выстраивании модели выпускника нельзя обойтись без его мобильных характеристик. Многие ученые отмечают, что следует внести в модель специалиста педагогического профиля положение о его мобильности. С.Я. Батыев отмечает необходимость выдвижения в системе профподготовки специалистов педагогического профиля на первый план их профессиональной мобильности как способности самостоятельно приспосабливаться к быстро меняющимся условиям осуществления профессиональной деятельности. Кроме этого, необходимо в данной системе уделить особое внимание опережающей подготовке специалистов, поскольку уровень их профессионализма должен опережать процесс развития науки, техники и производства.

В области профессиональной подготовки конкурентоспособного учителя, педагога накопилось большое количество вопросов. В чем проявляется мобильность учителя, педагога? Есть ли необходимость в подготовке будущих учителей, способных к профессиональной мобильности?

Учитель, по определению В.И. Даля, – это «наставник, преподаватель, профессор, обучатель», а педагог – это «человек, посвятивший себя этому предмету» (педагогике) [1, с.528]. Проблемы социального положения и престижа данной профессии исследовались учеными-социологами. В.А. Тумалев вводит такое понятие, как «учительская стра-та», которая представляет собой специфическую часть общества, профессионально реализующую наиболее значимые социальные и культурно-личностные общественные цели, ориентированные на процесс развития людских ресурсов и производительных сил. Для данной стра-

ты, по мнению ученого, характерны обязательные (присущие группе интеллигенции), специфические (отличающие учительство от других групп), сугубо специфические (отличающие подгруппы внутри страты) признаки. Обращают на себя внимание специфические признаки учительской страты – «дискриминирующие». Они включают в себя следующие признаки: «постоянное обновление и коррекцию знаний, педагогических технологий»; «высокую работоспособность в ситуации постоянного общения, интеллектуального и психического напряжения» (т.е. в нестабильной, постоянно меняющейся ситуации) [4, с.36].

В советский период отмечался рост численности учителей и высокая дифференциация учительских профессий. И сегодня мы можем наблюдать такие явления. Приведем пример: человек получил диплом учителя технологии и предпринимательства, а работает воспитателем группы продленного дня. Это свидетельствует о том, что профессия учителя имеет разнообразную направленность. На наш взгляд, данный факт подтверждает необходимость вести подготовку учителя, способного к профессиональной мобильности внутри своей профессии. Этот вывод подтверждается и словами В.А. Ядова, который говорит о «профессиональной полифонии», или смешении многих профессий в одной более общей области, как, например, преподавание. Профессиональная полифония характеризуется размытием одной области знаний во множестве специальностей (например, знания педагогики). Все это приводит, как считает ученый, к тому, что в обыденной жизни люди говорят уже не о профессии, а о работе, занятии, призвании. Мы можем сделать вывод, что профессиональная мобильность учителя, осуществляемая им внутри своей профессиональной страты, должна входить в «идеологию» профессионализма учителя.

Т. Парсонс понимал под профессией «категорию роли». Роль – это ожидаемое поведение, которое обусловлено статусом. Человек, имеющий статус учителя, по-разному ведет себя с учащимися, коллегами, родителями, администрацией. Совокупность ролей, соответствующих статусу, называется «ролевым набором». В.А. Ядов в своих исследованиях отмечает, что объективные социально-экономические закономерности детерминируют изменения во внешне наблюдаемых типах поведения людей, т.е. смену ролей. Таким образом, современный учитель должен с наименьшим ущербом для себя и окружающих менять тип своего поведения под влиянием внешне заданных условий, что является частью мобильности учителя.

Г.Г. Дилигенский утверждает, что социальная природа человека предполагает его стремление к включению в общность. В то же время

эта природа способствует выделению человека из социума в качестве индивидуальности. Найти свою общность, определиться в ней и действовать – вот ключевая проблема современного человека. Социально-культурная идентичность – это сознание, ощущение, переживание своей принадлежности к различным культурам и социальным общностям. Следует выделить необходимость разработки подходов, которые позволят определить механизмы самоидентификации учителя в многообразных группах. Осознание учителем самого себя как части социальной общности ведет к качественным изменениям в восприятии им социально-профессионального пространства.

Последние годы можно охарактеризовать как годы перехода человечества в новую фазу своего развития – «общество знаний» (knowledge society). В.Л. Макаров под экономикой, базирующейся на знаниях, понимает определенный тип экономики, где сектор знаний играет решающую роль, а производство знаний становится источником роста экономики. К особенностям экономики знаний можно отнести: дискретность (прерывистость) знания; доступность всем; знание – информационный продукт, который после потребления не исчезает. Эти особенности определяют необходимость изменения государственного, корпоративного и массового сознания граждан для того, чтобы все субъекты социума понимали суть происходящих преобразований. Развитие страны должно базироваться на экономике знаний, а не на экономике эксплуатации природных ресурсов. Учеными разработана система индикаторов, характеризующих экономику знаний. Одним из них выступает повышенная мобильность ученых и специалистов, особенно высокой квалификации, а также мобильность студентов. Как считает президент Академии общественных наук КНР профессор Ли Тейн, «душа экономики знаний – непрерывное стремление к новшествам, а источник ее силы – образование» [3, с.507]. Именно образованию, на наш взгляд, необходимо уделять больше внимания со стороны государства и общества, изменяя систему через развитие институциональной среды для поиска, обмена, презентации, мониторинга перспективных проектов.

Основной задачей нашего исследования является выявление предпосылок формирования профессионально мобильного специалиста сферы образования и определение основных видов профессиональной мобильности учителя.

Для достойного ответа на новый вызов и прорыв в будущее России необходима иная образовательная система, ориентированная на потребности общества знаний и на общественные ценности. Для этого необходима коррекция содержания образования, основанная на переходе от подго-

товки человека, востребованного обществом, к подготовке человека, призванного создавать общество знаний. Необходимо изменить общий стиль обучения, воспитания и развития подрастающего поколения. Для этого уже сегодня нужны специалисты в области образования, способные эффективно действовать в меняющихся экономических, социальных, политических условиях; учителя, способные осваивать новое информационное поле, сохранять и приумножать достижения образования и культуры. Следовательно, в эпоху перемен на передний план выходит профессиональное образование учителей, направленное на упреждающее совершенствование преподавательского состава как школ, так и вузов.

Изменившаяся парадигма образования требует от учителя нового мышления, при котором могли бы быть созданы условия для развития индивидуальных способностей всех обучающихся, их самостоятельной познавательной активности по конструированию и углублению знаний. Мышление современного педагога должно быть творческим, способным чутко реагировать на изменения окружающей среды, готовым к решению возникающих проблемных ситуаций, вариативным и нестандартным, гибким и способным адаптироваться к новым условиям, толерантным к социальным факторам, устойчивым к психологическим раздражителям, валеологически и психически стрессоустойчивым. Оформление новой педагогической парадигмы образования заставляет переосмыслить содержание тех компонентов деятельности педагога и его личности, которые повсеместно в общественном сознании объединяются в понятие «талантливый», «выдающегося» преподавателя. Педагогическая деятельность – это уникальное, ни с чем не сравнимое явление, опирающееся на разнообразие знаний и требующее от преподавателя наличия специфических способностей, особого типа мышления и системы жизненных смыслов. В связи с этим следует определить, какие компоненты, составляющие в своей совокупности профессиональную модель учителя, могут обеспечить высокий результат его деятельности, опережающее развитие самой модели по отношению к окружающим педагога социальным процессам.

Происходят изменения в парадигме педагогического мышления: от направленности на передачу определенной суммы знаний из поколения в поколение образование переходит к формированию проектно ориентированного сознания, которое позволит постоянно модернизировать знания, умения и навыки, свободно ориентироваться в новых ситуациях. Традиционное образование на данном этапе не успевает за темпами развития информационных технологий, поэтому выпускник, получивший образование в рамках привычной парадигмы, уже не кон-

курентоспособен, будучи носителем устаревших знаний. Основой новой концепции является идея «образования в течение всей жизни» (lifelong education). Новая цель требует значительного изменения в области форм и методов обучения. Существенные сдвиги видны уже сейчас. Так, в процессе профессиональной подготовки используются иные технологии обучения, позволяющие развивать в человеке те качества, которые обеспечат ему конкурентно выгодное положение на современном рынке труда.

Современный учитель, играя значительную роль в формировании нового информационного типа общества, должен являться для окружающих примером в постоянном стремлении к обновлению знаний, в овладении передовыми технологиями, в развитии своего творческого, гуманитарного мышления. Т.Е. Исаева в своем исследовании выделила следующие роли преподавателя в образовательном процессе: руководитель, наставник, образец, консультант, помощник, друг, информатор, социальный работник. Безусловно, можно добавить еще несколько ролей, но для нас интересен тот факт, что эти роли преподаватель может осуществлять в одном временном периоде в достаточно короткий срок, переходя от одной роли к другой. Именно наличие необходимости играть такое большое количество ролей, обусловленных основными функциями современного преподавателя, определяет развитие его профессиональной мобильности, реализуемой в поле вышеперечисленных ролей.

В данный период становления общества знаний необходима личность креативная, гибкая, пластичная, адаптивная. Педагогической системе, которая утверждается в новом обществе, соответствует и определенный тип педагога, способного к профессиональной мобильности. Именно такой педагог может подготовить поколение, которое станет опорой для нового общества – общества знаний.

Педагогическая наука и образование обеспечивают «связь времен» (освоение прошлого культурного опыта), вводят в «свое время» (дают необходимые ориентиры адаптации личности, в том числе и профессиональные), реализуют «метод» познания. Все это способствует саморазвитию человека. В этом смысле педагогика и образование «образуют» личность в соответствии со сложившимися социальными нормами.

Анализируя историю развития цивилизации, И.А. Колесникова в своем исследовании выделяет три типа педагогических цивилизаций: природная, репродуктивная (нацелена на «линейное» развитие человека), креативная («объемное» системно-целостное видение развития человека). Рассматривая более подробно последнюю, следует отметить, что она предполагает наличие качественных изменений самого педагогическо-

го процесса. «Педагогика мероприятий уступает место педагогике бытия, в которой главная роль отводится рефлексивной культуре» [2, с. 85]. Развитие креативной педагогической цивилизации возможно при условии становления в обществе новой модели образования – полифункциональной. Для того чтобы учитель смог эффективно существовать и работать в данной модели, он должен быть мобильным при переходе из одной функциональной деятельности в другую, обусловленную меняющимися условиями образовательного процесса. Стремление человека к саморазвитию является необходимым условием образовательного процесса. Следовательно, способности учителя, его активность, динамизм, культура и, наконец, мобильность могут выступать в качестве социальных индикаторов и показателей эффективности образовательной системы.

Социальная жизнь общества в нынешних условиях претерпевает постоянные изменения, которые влияют на процесс социального самоопределения человека. Современные люди ищут себя в ряде других сообществ и групп. Современный же учитель в новой социальной ситуации должен овладеть способами существования современного бытия. Учитель живет и существует как бы в двух пространствах. Пространство его внутреннего мира состоит из суммы индивидуальных способностей, которые при определенных условиях развиваются. Факторы же пространства внешнего мира могут способствовать или тормозить развитие внутреннего потенциала учителя. В связи с этим мы считаем, что учитель должен углублять знания о себе, своей деятельности, окружающем мире, тем самым формировать у себя новые способности и выбирать пути собственного развития, а осуществить это может только рефлексивно мыслящий мобильный человек.

Такие процессы современности, как глобализация, интеграция, выступают факторами, определяющими поиск новых стратегий социализации человека, его воспитания и обучения. В.С. Степин считает, что такой стратегией может выступить парадигма выживания человечества, так как именно человек создает самого себя, выступая творцом собственной истории, изменяясь и модернизируясь во времени и с течением времени. Человек, постоянно углубляя знания о самом себе, окружающем мире, может развивать новые способности. Жизнь человека – это пространство, а направление движения своего развития, или вектор своего развития, он выбирает сам. Поэтому учитель должен помогать и способствовать подобным преобразованиям своего ученика. Для реализации этой миссии он сам должен владеть способами и механизмами подобного преобразования и модернизации. Кроме этого, учитель обязан уметь видеть себя с различных позиций, понимать сложность, многообразие мира, оказывающего суще-

ственное влияние. Рефлексия, будучи важнейшим механизмом саморазвития человека, обеспечивает учителю движение к новым знаниям, к пониманию себя, своих учеников.

К сожалению, в абсолютном большинстве школ одним из решающих факторов для обретения авторитетного положения до сих пор остается стаж работы, а не реальные профессиональные достижения учителя. Поэтому следует изменить систему оценивания уровня качества осуществления учителями профессиональной деятельности, при этом одним из показателей качества профессиональной готовности учителей может выступить степень их профессиональной мобильности. На наш взгляд, это обусловлено тем, что школа – это государство в миниатюре. Это микрокосмос, который отражает в себе макрокосмос государства. В настоящее время многие молодые люди стремятся к получению высокого заработка и к осуществлению головокружительной карьеры. Проводя опрос среди выпускников школы, мы получили следующие результаты. На вопрос «С какой целью Вы хотите получить высшее образование?» около 70% учащихся ответили, что образование им необходимо для трудоустройства на высокооплачиваемую работу. Более 80% учащихся мечтают о том, чтобы их продвижение по карьерной лестнице шло в более высоких темпах, чем у их родителей, и для этого им необходимо получить высшее образование. Мы можем сделать вывод, что современный выпускник школы понимает необходимость и важность получения образования, поскольку именно высшее образование в настоящее время выступает средством обеспечения карьеры и высокого заработка. Однако выпускники абсолютно не имеют представления о том, для чего нужны им карьера и заработок. К сожалению, они не понимают ни общего смысла человеческой жизни и деятельности, ни ценностей, с которыми они должны соотноситься. Поэтому необходимо на уровне государственной политики в области образования изменить отношение к образованию, возродить веру людей в его гуманистическую ценность, в способность образования что-то изменить в жизни самого человека и общества. Естественным образом должна измениться и деятельность учителя, осуществляющего ее в новых условиях. Создание новой системы образования при наполнении ее старым содержанием, старыми педагогическими идеями принесет больше вреда, чем пользы. Все это ведет к потребности в развитии механизмов связи педагогической науки и практики, к необходимости возникновения и усовершенствования новых педагогических идей и открытий, осуществляемых людьми, работающими в сфере образования. Работать в инновационном режиме современный учитель будет более эффективно при условии развития его способности к профессиональной мобильности.

Следует отметить, что в связи с проведенными в последние десятилетия реформами образования в системе среднего образования произошли существенные изменения, связанные с появлением достаточно большого количества различных типов образовательных учреждений, таких как гимназии, лицеи. Это привело к тому, что подготовка выпускников проводится неоднородно, а требования к учителю стали отличаться в зависимости от типа образовательного учреждения. Поэтому современный выпускник педагогического вуза должен быть способным к профессиональной мобильности, обеспечивающей ему успешное трудоустройство в различные типы образовательных учреждений.

Я.В. Дидковская рассматривает в своем исследовании с точки зрения социологии такой феномен, как «престиж профессии», и приходит к интересному выводу. Престиж профессии, по ее мнению, подвижен во времени, т.е. иерархия профессий в общественном сознании меняется, а это связано с изменениями потребностей рынка труда. Следовательно, престиж профессии, пользующейся в данный момент спросом на рынке труда, обеспечивает привлекательность факультетов и вузов, а значит, и дисциплин, выносимых на вступительные испытания. Выпускник школы ориентируется на повышенную подготовку по тем дисциплинам, которые обеспечат ему получение престижной специальности. Поскольку престиж профессии является величиной переменной, то и дисциплины, обеспечивающие поступления, также меняются. Учитель должен быть готов к тому, что в ближайшие годы у учеников будет повышенный интерес к изучению его дисциплины. Опираясь на свою профессиональную мобильность, учитель должен обеспечить и удовлетворить эти потребности учеников.

Из материала исследования мы видим, что современное образование сталкивается с различными проблемами. В связи с этим мы выделили ряд предпосылок, которые обусловили необходимость подготовки профессионально мобильных специалистов сферы образования. Первая группа предпосылок связана с процессом смены парадигмы образования. Она направлена на формирование новой концепции образования, соответствующей потребностям личности и динамично развивающегося общества в условиях внедрения новых технологий обучения и воспитания. Вторая группа предпосылок характеризуется процессом развития информационного общества, что связано с увеличением объема производимой информации, с увеличением информационного потребления, развитием новых информационных технологий и т.п. Третья группа связана с интеграционными процессами в образовании, что характеризуется развитием системы непрерывного

образования и высоким уровнем преемственности уровней образования, модернизацией учебных дисциплин и внедрением новых предметов, сформированных на основе интеграции, и т.д. И последняя группа связана с проблемами качества образования. Среди них следует выделить следующие: повышение требований к уровню профессионализма преподавателей; изменение ожиданий, возлагаемых на образование; расширение образовательных возможностей личности и др.

Опираясь на группы предпосылок, определяющих необходимость подготовки профессионально мобильных специалистов сферы образования, попытаемся выделить возможные основные виды профессиональной мобильности учителя. Прежде всего, это профессиональная мобильность в поле одной профессии – профессии учителя (учитель физики, учитель математики, учитель информатики – иногда одно и то же лицо в школе). Второй тип профессиональной мобильности – это мобильность в поле осуществления педагогической деятельности. Педагогическая деятельность в нестандартных ситуациях и постоянно меняющихся условиях детерминирует необходимость приспособления и постоянной адаптации, смены типов поведения и ориентации в многообразии выполняемых ролей. Третий тип профессиональной мобильности – профессиональная мобильность в поле повышения профессионализма (постоянное обновление и модернизация знаний, умений, навыков, способность переучиваться и осваивать новые технологии). И последний тип мобильности – это профессиональная мобильность в поле устойчивого развития системы образования (участие в инновационных образовательных проектах, творческая активность).

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Т. 4. – М.: Русский язык, 1980. – 683 с.
2. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84-89.
3. Ли Т. Размышления об экономике знаний / Поиски направлений реформы и политики открытости. – М.: Документация общественных наук, 2002. – Т. 2. – С. 503-510.
4. Тумалев В.А. Учительство в ситуации социально-политических перемен. Ч. 1. – СПб.: СПбФЭУ, 1995. – 42 с.

The premises of specialists' professional mobility formation in the province of education are envisaged in the article and the main aspects of professional mobility of master have been defined.

Key words: professional mobility, professional teachers' training.

**МАГІСТРАТУРА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕТАП
ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВНЗ**

У статті розкрито загальні проблеми підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”, зроблено наголос на необхідність пошуку шляхів вдосконалення їх підготовки до викладацької роботи, яка включає: загально-педагогічну діяльність куратора студентської групи, викладача однієї зі спеціальних навчальних дисциплін, а також науковця. При цьому кожен із вказаних блоків повинен забезпечувати загальноосвітню, фахову підготовку магістра, а також формувати самодостатню, демократичну, вільну особистість та її духовний світ, духовність як провідну якість особистості.

Ключові слова: *підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр”, загально-педагогічна діяльність, діяльність куратора студентської групи, діяльність викладача однієї зі спеціальних навчальних дисциплін, діяльність науковця.*

Сьогоднішній етап формування нових зовнішньополітичних та економічних реалій суспільства, вільний обмін інформацією, розширення міжнародних зв'язків, активізація наукового обміну веде до необхідності значних змін у системі сучасної освіти, які диктують принципово нові тенденції розвитку вищої школи та формування особистості майбутнього спеціаліста.

Уже більше семи років європейське освітнє співтовариство живе під знаком так званого Болонського процесу. Його суть полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, названої Зоною європейської системи вищої освіти, яка ґрунтується на спільності фундаментальних принципів функціонування. Однією з ключових позицій, які виконуються в рамках Болонського процесу, є перехід на дворівневу вищу освіту (бакалавратуру, магістратуру). А це, в свою чергу, означає, що пропонується ввести два цикли навчання, що передбачає присвоєння відповідно академічних ступенів: бакалавр і магістр.

Зокрема, магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста набув поглиблених спеціальних умінь та знань інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у певній галузі народного господарства.

Зміст сучасної підготовки з тієї чи іншої спеціальності представлений у кваліфікаційній характеристиці – нормативній моделі компетентності,

Тетяна Завгородня. Магістратура як важливий етап підготовки...

яка відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок. Кваліфікаційна характеристика фахівця, в даному випадку магістра, – це зведені узагальнені вимоги до нього на рівні його теоретичного і практичного досвіду. До основних компонентів професійної компетентності відносять професійні та практико-методичні знання. Перші характеризуються: комплексністю, яка передбачає зв'язок знань з різних сфер науки і практики; системністю, яка забезпечує цілісність і єдність розвитку особистісного і професійного компонентів; дієвістю, що передбачає здатність їх переведення в практичну діяльність. Другі – безпосередньо обслуговують практичну діяльність, яка починається з навчальної, навчально-виробничої і виробничої практик магістрантів.

Магістр повинен мати широку ерудицію, фундаментальну наукову базу, володіти методологією наукової творчості, сучасними інформаційними технологіями, методами отримання, обробки, збереження і використання наукової інформації, бути спроможним до плідної науково-дослідницької і науково-педагогічної діяльності.

Метою пропонованої статті виступає аналіз сутності, особливостей, змісту та технологій підготовки магістрів у системі освіти України з огляду на приєднання до Болонського процесу.

Тут виникає ціла низка питань. По-перше. До кінця законодавчо чітко не визначено статус і функції магістра у порівнянні, наприклад, зі спеціалістом. По-друге. Для кого, чи для яких типів навчальних закладів ми їх готуємо. З одного боку, спостерігається багаточисельність випускників магістратури, для яких читаються такі дисципліни, як “Педагогіка вищої школи”, “Вища школа і Болонський процес”, “Основи управління навчально-виховним процесом у вищій школі”. Разом з тим, реально магістри знайшли своє місце в загальноосвітніх або середньо-спеціальних навчальних закладах. У такому разі ми свідомо повинні їх готувати до роботи в так званій “продвинутій школі” (коледжі, ліцеї, гімназії, класи з поглибленим вивченням окремих предметів або циклів). Якщо ж говорити про вищі навчальні заклади, то мова може йти тільки про I та II рівні акредитації. Від відповіді на ці питання залежить зміст навчання в магістратурі. Необхідно або підвищити увагу до профільного навчання і до методик викладання в середній школі, або до методів викладання у ВНЗ. Ми ж розглядаємо магістра як у майбутньому викладача ВНЗ.

Взагалі підготовка фахівця-магістра – складний і багатограний процес. Магістерська освітньо-професійна програма включає в себе дві приблизно однакові складові – освітню і науково-дослідницьку. Обов'язковою складовою процесу освітньої складової підготовки фахівців

у магістратурі вищих навчальних закладів є асистентська практика, яка проводиться на визначених за фахом кафедрах ВНЗ, а також на підприємствах і в організаціях освіти різних рівнів акредитації. Під час неї майбутні викладачі перевіряють свої знання, вміння і навички, набуті в університеті. Практика дає можливість активно проявити себе як організатора, викладача, науковця тощо і одночасно під час її проходження майбутні магістри як потенційні викладачі повинні працювати над вдосконаленням педагогічних здібностей, що передусім передбачають відповідну спрямованість особи (світоглядну, політичну, моральну), ділові якості (спеціальне педагогічне вміння, навички, досвід), риси характеру (вміння спілкуватися з людьми різних вікових категорій, емоційна врівноваженість), необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення [4, с. 176-177].

При підготовці викладачів необхідно посилити такий напрямок роботи, як введення в навчальні плани магістратури інтегруючих предметів, у процесі вивчення яких максимально повно реалізується контекстне навчання. До змісту діяльності повинні бути введені прямі аналоги педагогічної діяльності, для чого можуть бути використані такі методи навчання, як ділові ігри, тренінги, розв'язання психолого-педагогічних ситуацій тощо.

У вимогах Болонського процесу, до якого приєдналася Україна, закладено формування індивідуальної траєкторії набуття знань в університетах. Тому необхідно, в першу чергу, перейти від колективно зорієнтованих форм і методів роботи до індивідуальних, чітко персоналізованих.

Сучасне суспільство стає все більш глобалізованим. І щоб сприйняти його виклики ВНЗ повинні готувати фахівця, який вміє постійно самостійно оновлювати свої знання. Тому одним з головних завдань ВНЗ, що підніме не тільки якість освіти, але й нашу країну, є навчити студентів навчатися. Тому перед викладачем постає завдання навчити студента самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, виробити потребу в навчанні впродовж життя. Тобто стати людиною, для якої, за висловом В. Кременя, "отримання знання стає сутнісною рисою способу життя" [3, с.2].

Особливо актуалізується проблема організації самостійної роботи студентів на етапі введення кредитно-модульної системи навчання, що пояснюється збільшенням у навчальних планах годин на цей вид навчальної діяльності. Показниками сформованості вміння студента навчатися можуть бути: вміння планувати свою діяльність, бачити варіативні шляхи досягнення поставленої мети і знаходити найбільш оптимальний з них, володіння швидкісним читанням; вміння виділяти го-

ловну думку в здобутій інформації; навички компактного, скороченого подання інформації, якою володієш; спроможність виконувати різні види фіксації отриманої інформації (тези, виписки, цитування і т.д.); дотримання вимог оформлення бібліографії тощо). Враховуючи, що до організації самостійної роботи ставляться жорсткі вимоги (обов'язковість щоденної самостійної праці студента, опосередковане керівництво нею викладачами вищої категорії, відсутність годин на його здійснення тощо), ефективно здійснити її професорсько-викладацький склад навчального закладу може тільки при постійному спонуванні студентів – майбутніх магістрів до вдосконалення загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок.

Одним із шляхів формування в студентів потреби у виробленні таких умінь і навичок може стати запровадження у ВНЗ певної схеми вивчення дисциплін: 1) ознайомлення майбутніх фахівців з конкретним етапом виробничого процесу безпосередньо на базовому підприємстві; 2) самостійна робота студента з аналізу побаченого на основі самостійного вивчення рекомендованої літератури; 3) теоретичне обґрунтування викладачем тем, з якими ознайомилися студенти в процесі відвідування базового підприємства, із залученням їх до розповіді, дискусії тощо.

Важливою формою поєднання навчання з науковим, інноваційним процесами, індивідуалізації фахової підготовки є практика. Особливо не стоєть асистентської практики, яка є складовою процесу підготовки фахівців у магістратурі. Зміст цієї практики передбачає фахову діяльність у таких напрямках роботи: 1) психолого-педагогічний – підготовка студента до забезпечення загально-педагогічної діяльності, куратора студентської групи у ВНЗ; 2) методичний – підготовка магістранта як викладача однієї зі спеціальних навчальних дисциплін; 3) науковий – підготовка майбутнього викладача як науковця. При цьому кожен із вказаних блоків повинен забезпечувати загальноосвітню, фахову підготовку і вдосконалення соціально значущих якостей.

За результатами спостережень і власного досвіду автора, вдосконалення педпрактики студентів магістратури можливе за таких умов: підвищення рівня їх психолого-педагогічної та методичної підготовки до проведення викладацької, вихованої та науково-дослідної роботи зі студентами; сформованості у студентів уміння співпрацювати зі студентами, викладачами та методистами, уникати конфліктів; оновлення змісту предметів педагогічного циклу; збільшення годин на вивчення "Педагогіки вищої школи" з обов'язковим плануванням практичних занять; введення у навчальний план підготовки магістрів предметів за вибо-

ром, які сприяли б покращенню підготовки випускників до життя в соціумі та виконання ними опікунсько-виховної функції (“Опіка дітей і молоді в період трансформації суспільного устрою”, “Нові освітні технології у ВНЗ”, „Толерантність взаємостосунків викладача та студента” тощо); реалізація модульного принципу організації змісту асистентської практики з можливостями виокремлення генеральних, наскрізних ідей професійної діяльності та ін.

Формування майбутнього викладача ВНЗ передбачає не тільки його політичну, правову, економічну освіченість, але й практичну участь у суспільно-значущих справах, а це, в свою чергу, означає, що під час навчання у ВНЗ потрібно формувати не лише професійні, але й особистісні якості, необхідні в майбутньому. Тому що “освічена, але не вихована, бездуховна людина завдає родині, суспільству, державі більше шкоди, аніж користі” [6, с. 2].

Взагалі у сучасних умовах у вітчизняній моделі професійно-педагогічної підготовки виникла необхідність перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості. За словами академіка І. Зязюна, “людські якості є основоположними. Людська культура є основоположною. Культура тестує економіку, а економіка її підтримує” [2, с. 3]. Звідси випливає, що сучасний зміст виховання в Україні – це “науково обгрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, природи, культури, самої себе (виділено – Т.З)” [6, с. 15]. Отже, важливим завданням навчальних закладів сьогодні є виховання у студентів соціально значущих якостей, без яких не може відбутися самореалізація особистості.

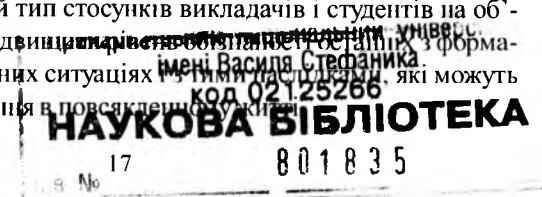
У сучасному українському суспільстві виховання майбутнього фахівця повинно бути спрямоване на формування патріота, громадянина, національно свідомої людини, враховуючи у цьому процесі демократичні світові цінності; людини, яка могла б успішно адаптуватися у складних суспільних процесах і політично самовизначитися. Посилення цієї ділянки роботи вимагають і умови входження освіти України в Болонський процес: розширення мобільності студентів, створення умов для їх навчання і працевлаштування за кордоном. Однак, за даними соціологів, більшість молодих людей в країні сьогодні займають пасивну, вичікувальну позицію у політичному житті суспільства: лише 10–15 % з них готові діяти активно [5]. Тому розвиток демократичної політичної культури майбутніх викладачів ВНЗ, невід’ємною складовою якої є правова освіта, є першочерговим завданням всього навчально-виховного процесу в магістратурі.

Проте, як зазначається у виступах відомих політиків, науковців, представників Міністерства освіти і науки України (а дійсність це підтверджує), наше політичне життя позначене не тільки падінням моральності, толерантності, але й, в деякій мірі, політичної культури. Підтверджують це і результати проведеного нами спеціального дослідження з виявлення стану громадянської освіти випускників вищих навчальних закладів педагогічного спрямування III-IV рівня акредитації та їх реальної участі в громадському житті, у діяльності, в якій апробуються, перевіряються на практиці відповідні громадянські цінності [1].

Сьогодні, коли спостерігається глобалізація суспільного розвитку, зближення націй, народів, держав, освітніх систем, перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, людина не може не вступати у відносини і контакти з громадянами своєї та інших країн, відчуваючи від такого спілкування певні впливи – як позитивні, так, можливо, й негативні. Ці впливи не тільки різноманітні, а й часто суперечливі, протилежні, що істотно ускладнює визначення самостійної позиції людини. Тому в умовах входження України в європейський вищий освітній простір у студентів, особливо магістрів, повинні бути вироблені навички конструктивного спілкування, загальних принципів розуміння сутності соціальних процесів і явищ, безконфліктного співіснування з різними суб’єктами спілкування, вміння уникати конфліктів, стресових ситуацій тощо.

Проте за нашими даними 48 % студентів, що навчаються в магістратурі, є конфліктними особами, які настирливо, іноді з порушенням етики спілкування, підстолюють свою точку зору, незважаючи на службові становище чи особистісні стосунки. Вони недостатньо обізнані з можливими формами поведінки в конфліктних ситуаціях, у них низький рівень знань дефініції “конфлікт” та тих якостей, які характерні для безконфліктної людини. Отже, можна зробити висновок, що значна маса студентів магістратури – конфліктні особи, в яких недостатньо вироблено культуру спілкування та навички толерантних взаємовідношень, що за роки навчання в університеті вони не стали партнерами в навчально-виховній діяльності як між собою, так і з викладачами. Зрозуміло, що таким майбутнім спеціалістам буде важко стати толерантними партнерами в спільній професійній діяльності, і особливо у викладацькій.

Тому перед вищими навчальними закладами стоїть завдання змінити суб’єктивно-об’єктивний тип стосунків викладачів і студентів на об’єктивно-об’єктивний; підвищити рівень обізнаності з формами поведінки в конфліктних ситуаціях. Студенти, які можуть статися без їх використання в повсякденному житті.



Саме підвищення рівня політико-правових знань та громадянської відповідальності, сформованість громадянської компетентності, співпричетність до долі народу та активна співучасть у збереженні його минулого, у творенні його сьогодення та в окресленні його майбутнього, толерантність у розв'язанні повсякденних проблем буде сприяти їх самореалізації, а це, в свою чергу, означає, що вони будуть спроможні результативно вплинути на становлення соціального ідеалу їх студентів у майбутньому. Щоб досягти цього в сучасному виховному процесі ВНЗ, необхідно посилити увагу на такій складовій змісту виховання студентів, поряд з системою загальнокультурних і національних цінностей, як сукупність соціально значущих якостей особистості. Серед значної кількості якостей у майбутнього фахівця повинні бути сформовані: активність і креативність, вміння поєднувати свободу вибору з відповідальністю, рішучість, наполегливість, терплячість, сила волі, стриманість, цілеспрямованість, уважність, працьовитість, зібраність, прямолінійність, вимогливість, стійкість, справедливість тощо.

Отже, для формування творчого потенціалу майбутнього викладача ВНЗ через магістратуру, здатного сформувати покоління людей, які і мислять, і діють по-інноваційному, необхідно:

- ввести в навчальні плани магістратури інтегруючі предмети, у процесі вивчення яких максимально повно реалізується контекстне навчання, та більш цілеспрямовано використовувати в навчально-виховному процесі прямі аналоги педагогічної діяльності, для чого ширше використовувати такі методи навчання, як ділові ігри, тренінги, розв'язання психолого-педагогічних ситуацій тощо;
- спрямувати зусилля всіх викладачів на вдосконалення загальнонавчальних і специфічних умінь студентів вчитися;
- розвивати у студентів магістратури потребу постійного вдосконалення навичок самостійної роботи;
- готувати майбутніх викладачів до використання системи поточного, рубіжного та підсумкового комп'ютерного контролю за кредитно-модульною системою навчання;
- посилити вимогливість до студентів при проходженні викладацької практики;
- оновити зміст виховання студентів, особливо магістрів, як можливих у майбутньому викладачів ВНЗ, що має бути побудований як науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та сукупність соціально значущих якостей особистості.

1. Завгородня Т. Ціннісні орієнтації майбутніх вчителів // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Вип. 21. Ч. 1. – Львів, 2006. – С. 118- 124.
2. Зязюн І. Профтехосвіта має розвиватися динамічніше, щоб ефективніше виконувати свої функції // Освіта України. – 2003. – № 904, 16 грудня.
3. Кремінський В. Педагогічна освіта в сучасному суспільстві // Освіта України. – 2007. – №36 (11 травня).
4. Соціально-педагогічний словник / За р. В.В. Радула. – К.: "Ексоб", 2004. – 304 с.
5. Черниш Н. Соціологія. – Львів: Кальварія, 1996. – Вип. 4. – 77 с.
6. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. Тези доповіді Міністра освіти і науки України Станіслава Ніколаєнка на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року // Освіта України. 2007. – №59, 10 серпня. – С. 1-34.

The problems of preparation of master's degrees are exposed in the article. An accent is done on perfection of ways of their preparation: in-pedagogical activity of the counsel of a student group, the teacher, and the research worker. Each of blocks provides general, professional preparation of master's degree, forms, democratic, free personality, spiritual world.

Key words: preparation of master's degrees, in-pedagogical activity of the counsel of a student group, the teacher, and the research worker.

УДК 37.01

ББК Ч 74.58 (4 УКР)

Татьяна Исаева

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПОДХОДОВ ВОЦЕНКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

У пропонованій статті розглядаються розбіжності у підходах, що застосовуються науковцями країн СНД та низки англомовних країн, для оцінки діяльності викладача ВНЗ та здійснюється спроба пошуку універсального рішення означеної проблеми.

Ключові слова: педагогічна культура вчителя, ефективний учитель, компетентнісний підхід.

Учитель – одна из наиболее почетных профессий в любом обществе, на каждом этапе его исторического развития. Учитель, выполняющий функции наставника, транслятора знаний, морально-этических норм,

опыта многих поколений, готовил подрастающее поколение к вхождению во «взрослый» мир, обогащал интеллект своих воспитанников, обучал основам наук, формировал их личности в соответствии с собственным пониманием этой проблемы, своим профессиональным мастерством, или же ориентируясь на социально-культурный заказ общества и его правящего класса.

По историческим меркам деятельность преподавателя высшей школы получила научное обоснование совсем недавно, так как сама система высшего образования сложилась только в начале второго тысячелетия и является наиболее молодой в ряду образовательных подструктур. В большинстве стран общественное мнение просто перенесло на университетского преподавателя те критерии, которые оно раньше предъявляло к любому педагогу; его работа рассматривалась как продолжение педагогических усилий его коллег начальной и общеобразовательной ступеней.

Сегодня мы можем говорить о существовании узконациональных и интернациональных подходов к определению содержания деятельности преподавателя высшей школы и уровня его профессионального мастерства. Причем последний начал складываться еще до принятия Болонского соглашения, но получил значительное развитие именно в последние годы. В основе различия между этими подходами лежит неоднозначное толкование той роли, которую преподаватель, как специалист, призван сыграть в познании и совершенствовании культуры вообще и развитии, воспитании, подготовке молодых специалистов как носителей этой культуры, а также уровень развития педагогического знания в отдельных образовательных сообществах. В большинстве случаев эти различия объясняются избранной методологией исследования профессиональных и личностных качеств преподавателей, в основу которой заложена либо активная, преобразующая роль педагога в изменении содержания образования и всего образовательного пространства, либо восприятие преподавателя как пассивного исполнителя требований общества, государства, правящего класса, приспособляющегося к ним и строящего профессиональную деятельность в соответствии с имеющимися указаниями.

Рассмотрим, как решается проблема изучения профессионального и личностного компонентов деятельности преподавателя высшей школы в англоязычных системах высшего образования.

В англоязычной зарубежной литературе для оценки деятельности педагога, описания его методологической, эмоциональной, личностной готовности к профессиональному труду используются выражения: *teacher's talent* (педагогический талант), *teacher's skills* (педагогиче-

ческие навыки, умения); *teaching effectiveness* (эффективность преподавания); *effective teacher* (эффективный учитель) и т. д. В большинстве случаев авторы употребляют эти выражения как синонимичные, отмечая высокий уровень развития педагогических навыков преподавателя, умение организовывать учебную деятельность для достижения желаемого результата. Обычно для определения компонентного состава понятия «эффективный учитель» использовались интервью с наиболее опытными, уважаемыми педагогами, анализ записи видеоуроков, анкеты и опросники для преподавателей, студентов, руководства университетов, контент-анализ их письменных ответов и т. д. В результате были получены длинные списки разрозненных и разноплановых качеств, которые педагоги-практики считали приоритетными в своей деятельности [3; 4]. Однако до сих пор в зарубежной педагогике не было проведено серьезных исследований по выявлению терминологической сущности и структурных отношений указанных понятий.

Наиболее общим и комплексным среди выражений, несущих в себе оценку деятельности преподавателя, как нам кажется, является «эффективный учитель». В отечественной литературе этот термин пока еще довольно редок. Он используется в основном при переводе цитируемых зарубежных источников, так как найти для него адекватное значение достаточно трудно. Споры о том, кого можно назвать «эффективным учителем», ведутся уже на протяжении нескольких веков. По мнению одних исследователей, эффективными преподавателями называются люди, которым удалось установить деловую атмосферу в классе, окружающую ученика заботой и способствующую его развитию. Другие считают, что только человек, испытывающий любовь к преподаванию и обладающий глубокими знаниями своего предмета, может считаться настоящим учителем. А третьи полагают, что задача учителя заключается в мотивации учащихся к участию в создании более справедливого и гуманного общества.

Видение этой проблемы в изложении Ричарда И. Арендза включает все перечисленные аспекты, а также некоторые дополнительные составляющие: «Эффективными учителями, в первую очередь, являются люди, которые заботятся о развитии молодежи, обладают академическими способностями и владеют глубокими знаниями в области преподаваемой дисциплины. Кроме того, учителя должны развивать познавательные способности своих учеников и направлять их деятельность для достижения важных социальных, моральных и этических целей» [3, с.5]. В своем исследовании Р.И. Арендз изучил компоненты, составляющие понятие «эффективный учитель»:

- совокупность личностных качеств, позволяющих педагогу создавать подлинно гуманные отношения со студентами, их родителями и коллегами;
- наличие положительного отношения к знаниям, причем знаниям не только по своему предмету, но и о развитии человека и особенностях его познавательной деятельности, об управлении коллективом обучаемых и т. д.;
- владение «репертуаром практических умений обучения», целью которых является повышение эффективности учебного процесса на основе активизации участия студентов в его организации;
- обладание рефлексивными умениями;
- нацеленность на совершенствование своего мастерства в течение всей жизни [3, с. 5-7].

Особенностью англоязычного трактования высокого качества преподавания является приоритетное внимание к уровню психологических знаний и умений преподавателя, а также степени развития его высших психологических функций. Большинство исследователей отмечают, что преподаватели должны обладать любовью к своей профессии, развитой эмоциональностью и артистичностью при объяснении материала, хорошим чувством юмора для психологической разрядки, активизации познавательной деятельности учащихся [4]. Они смогут стать образцами для подражания в общественном мнении, среди учащихся и коллег, если будут иметь четкое представление о своей роли в учебном процессе, любить профессию, владеть системными психолого-педагогическими знаниями, разнообразными методами и технологиями обучения. Не менее важными для педагога являются и коммуникативные умения: доступность, простота и ясность объяснения, умения связывать теорию с практикой, использовать коллективные формы работы. Поэтому Н. Хатива предлагает выделить следующие «блоки» в понятии «эффективный учитель»:

- общепедагогические показатели безотносительно к конкретной дисциплине: планирование, организация, закрепление знаний, эффективное использование урочного времени и др.;
- коммуникативные: четкость объяснения, наличие системы проверочных тестов, проблемное обучение, рациональное использование наглядных и технических средств, эффективное использование учебного времени;
- психологические: создание и поддержание мотивации, знание истории вопроса, владение языком убеждения, артистизм и ощущаемая педагогическая поддержка и др. [4, с. 702-703];

- организационные: четкое определение цели, задач урока, организация наиболее эффективных форм сотрудничества и деятельности учащихся, умение дать самооценку своей работы.

В подтверждение этой позиции американские специалисты приводят такой аргумент: отсутствие глубоких психолого-педагогических знаний на первых порах можно замаскировать привлекательной броской внешностью, псевдо-демократическим отношением, хорошим знанием законов общения и даже добиться уважения среди студентов, однако рано или поздно недостатки профессиональной подготовки дадут о себе знать и проявятся в снижении качества учебного процесса [4, с. 699-702].

Таким образом, в англоязычной педагогической литературе «эффективный учитель», как своего рода терминологический эквивалент в несколько усеченном объеме значения русского понятия «педагогическая культура», определяется на основе личностно-деятельностного и технологического подходов. В этом понятии внимание акцентируется на комплексе знаний, умений и навыков, которыми владеет сам педагог, способах их наиболее оптимальной передачи учащимся, базирующихся на активизации их самостоятельной деятельности, интересе к изучаемому материалу и ориентации на непрерывное повышение квалификации.

Выявленные различия в содержании основных педагогических категорий, используемых для оценки деятельности преподавателя вуза, могут быть объяснены тем, что, в отличие от педагогических исследований ученых России и стран СНГ, в трудах их западноевропейских коллег:

- разработанность проблем педагогики высшей школы носит прагматический характер;
- знаниевая компонента деятельности преподавателя вуза превалирует над другими составляющими его профессионального мастерства;
- наиболее популярное и общее понятие для оценки деятельности педагога «эффективный учитель» формулируется с позиций личностно-деятельностного и технологического подходов и используется для оценки коммуникативных, организационных, психологических, методических умений преподавателя, наличия технологических приемов рационального планирования материала, организации самостоятельной деятельности студентов, проведения контроля их знаний и пр.

Качественно новым уровнем в оценке деятельности преподавателя вуза XXI века стал компетентностный подход, который нашел свое воп-

лошение в определении совокупности компетенций, изложенных в ряде документов Европейского союза. К наиболее часто упоминаемым компетенциям относятся: умение жить в поликультурном, толерантном обществе; умение координировать свой стиль жизни с природоохранными задачами; осуществление жизни в контексте европейского гражданства; поддержание гендерного равенства в семье, на рабочем месте, в социальных отношениях; развитие креативности и инновационности, владение цифровыми технологиями и др. [5, с. 3].

Использование компетентностного подхода совместно с личностно-деятельностным и личностно-ориентированным (личностно-центрированным) подходами является той основой, которая позволяет надеяться на преодоление несоответствий педагогических тезаурусов и других ограничений в национальных образовательных системах. В исследованиях ученых стран СНГ (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя [1], Т.Е. Исаева [2], А.К. Маркова и др.) имеются ценные разработки оценки деятельности педагога, полученные в соответствии с идеями компетентностного подхода, которые могут быть использованы для получения совокупного портрета преподавателя вуза XXI века в едином образовательном европейском пространстве.

Мы предлагаем рассматривать компетенции преподавателя вуза как уникальную систему профессионально-личностных знаний, умений и качеств человека, объединенных гуманно-ценностным отношением к окружающим, творческим подходом к труду, постоянной нацеленностью на личностное и профессиональное совершенствование, используемых для освоения педагогических ситуаций, в процессе чего создаются новые смыслы деятельности, явления, объекты культуры, способствующие достижению нового качества общественных отношений. При этом мы выделяем адаптационно-цивилизационные, социально-организационные, профессиональные, ценностно-смысловые компетенции, а также коммуникативную компетенцию [2].

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика: научно-теоретический журнал. – 2006. – № 9. – С. 55-60.
3. Arends, R.I. Classroom Instruction and Management /R.I. Arends. – The McGraw-Hill Companies, Inc., 1997. – 307 p.

4. Hativa, N. Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimensions and Strategies / N. Hativa, R. Barak, E. Simhi. – The Journal of Higher Education. – Vol. 72. – № 6 (Nov. – Dec. 2001). – P. 699-729.
5. Schratz, M. What is a “European Teacher”? /ENTEP Discussion Paper // 193.170.42.61/entep/ETFfinalJune2005.

The article deals with divergence of approaches to evaluation of teachers' activities at higher educational establishments, taken by scholars in CIS and some English-speaking countries. The author makes an attempt to elaborate the universal solution of the problem under study.

Key words: pedagogical culture of a teacher, an efficient teacher, approach of competence.

УДК 378.147(477)(076.5)

ББК Ч 74.58 (4 УКР)

Наталія Ладугубець,

Ельвіра Лузік

КРЕДИТНО-МОДУЛЬНА СИСТЕМА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ УКРАЇНИ ЯК ОПТИМАЛЬНА МОДЕЛЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО РІВНЯ

Розглянуто проблеми, пов'язані з якістю навчання при переході на кредитно-модульну систему навчання у вищих навчальних закладах України. Визначено ключові моменти проектування процесу навчання та контролю його якості на модульній основі й кількісні та якісні показники оптимізації процесу навчання, орієнтовані на формування професійнозначущих якостей фахівця.

Ключові слова: *якість навчання, кредитно-модульна система, оптимізація навчання.*

У зв'язку з приєднанням України до країн-учасниць Болонського процесу (травень 2005 року) перед вищою школою поставлено завдання удосконалення системи надання освітніх послуг відповідно до загальноновизнаних світових стандартів. У той же час реформування української освітньої системи має розв'язувати ключові національні завдання адаптації українських закладів освіти до праці на світовому ринку освітніх послуг і репродукції кадрового потенціалу науки й освіти.

Пріоритетним напрямом розвитку вищої освіти України у 2006-2007 навчальному році є її інтеграція у світовий та європейський освітній простір [1, с. 3].

Особливістю останніх років є цілеспрямована спільна діяльність європейських країн з формування загальноєвропейської системи освіти в рамках так званого Болонського процесу, створення до 2010 р. “Європейського простору вищої освіти, де національні особливості і загальні інтереси можуть взаємодіяти і підсилювати один одного для взаємовигоди Європи, її учнів і, в більш загальному змісті, громадян” [2, с. 21]. В Україні в 2004-2006 роках створювалися необхідні передумови для приєднання вищої освіти України до Болонського процесу, який передбачає введення трициклового навчання, запровадження кредитно-трансферної системи навчання, забезпечення якості вищої освіти та розширення мобільності студентів. У рамках експерименту кредитно-модульна система навчання вводилась у 120 вищих навчальних закладах України [2, с. 160], зокрема, Національний університет, Києво-Могилянська академія та Вінницький політехнічний університет використовують трициклову систему навчання.

Розвиток науки й освіти, особливо фундаментальної, на сучасному етапі включається до числа стратегічних національних пріоритетів багатьох країн. Для вирішення проблем модернізації освітньої діяльності об'єднали свої зусилля країни СНД і Балтії, зокрема Республіка Білорусь, Російська Федерація, Україна. Інтелектуальні сили цих країн об'єднано для дослідження проблем освітнянських стандартів вищої професійної освіти, оскільки одним із найважливіших напрямів “у Болонському процесі є трансформація національних систем вищої освіти з метою їхньої адаптації до вимог сфери праці” [2, с. 22].

У „Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття” підкреслюється, що в даний час має місце безпрецедентний попит на вищу освіту та її широку диверсифікованість поряд з усвідомленням її вирішального значення для соціально-культурного й економічного розвитку держави. Суспільства, сучасні або ті, що модернізуються, постіндустріальні чи такі, що розвиваються, відчують потребу в доступі до вищої освіти, диверсифікованості видів і типів програм вищої освіти при одночасно вираженій потребі у фундаменталізації базових знань, у висококваліфікованих фахівцях (кількість студентів вищих навчальних закладів у світі виросла з 51 млн. у 1980 р. до майже 82 млн. чоловік у 1995 р., у 2010 р. ця цифра становитиме близько 97 млн. [3, с. 95]).

Наріжним каменем створення європейського простору вищої освіти визначено якість як основу для довіри релевантності, мобільності, сумісності та привабливості, тобто створення на вузівському, національному та загальноєвропейському рівнях взаємовизнаних систем забезпечення якості освіти. При цьому підвищення якості освіти в уні-

верситетах Європи розглядається як комплексна проблема, що вимагає підвищення ефективності викладацької, дослідницької та управлінської діяльності, під час вирішення якої необхідно додержуватися балансу між новим і традиційним, академічних переваг і соціально-економічної необхідності поєднання програм і свободи вибору учня.

Отже, мета статті полягає в аналізі кредитно-модульної системи навчальної діяльності у ВНЗ України як оптимальної моделі забезпечення якості підготовки фахівців європейського рівня.

Українська освітня культура, історично спираючись на досвід таких освітніх шкіл, як Острозька (1576 р.), Києво-Братська (1632 р.), пізніше Києво-Могилянська (1701 р.), Чернівецький університет (1875 р.), має сформоване державне підґрунтя підготовки національних науково-педагогічних кадрів.

Відповідно до Болонської декларації припускається “вироблення критеріїв і методології оцінки якості освіти”, причому оцінка має ґрунтуватися не на тривалості або змісті освіти, а на тих знаннях, уміннях та навичках, які дозволяють фахівцю продукувати нові знання й формувати інтелектуальні вміння відповідного освітнього рівня.

Таким чином, стратегічна мета вищої освіти – підвищення якості підготовки фахівця – може бути досягнута за умови:

- оптимального планування й раціональної організації навчального процесу у ВНЗ;
- наявності та використання новітніх інформаційних технологій і відповідного теоретико-методологічного забезпечення структури та змісту вищої освіти;
- залучення до навчального процесу висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів та ефективної організації їх праці;
- наявності у студентів мотивації до навчання й раціональної організації навчальної діяльності.

Для досягнення оптимального планування й раціональної організації навчального процесу пропонується методика конструювання та шляхи практичної реалізації в навчальному процесі ВНЗ кредитно-модульно-рейтингової системи оцінки навчальної діяльності, яка включає два основних компоненти:

- кредитно-модульну систему ефективного функціонування процесу навчання у ВНЗ;
- кредитно-рейтингову систему оцінки навчально-наукової діяльності студента в період його навчання.

Аналіз педагогічної літератури [2, 3, 5] приводить нас до висновку, що проектування й реалізація технології модульного навчання вимага-

ють від викладача високої предметної і педагогічної професійної кваліфікації й культури. Ступінь досягнення студентами поставленої мети контролюється шляхом застосування інтегративних кваліфікаційних завдань і тестів за модулями навчальної дисципліни.

Кожен вищий навчальний заклад, що здійснює підготовку бакалаврів технічного профілю, має сьогодні узгоджені за напрямками бакалавратів навчальні плани та навчальні програми, але контроль якості бакалаврської підготовки здійснюється за старими принципами. Кожен викладач має свої уявлення про екзаменаційні, контрольні роботи та завдання, що приводить до суб'єктивного діагностування знань. Як результат, оцінки, отримані бакалаврами в різних викладачів, мають різну вагу, що, як наслідок, веде до зниження зацікавленості у студентів до подальшого навчання. Звідси впливає одне із завдань нашого дослідження, реалізацію якого ми бачимо у вдосконаленні контролю якості підготовки бакалаврів найбільш оптимальним чином. На нашу думку це дасть змогу:

- упорядкувати процес підготовки бакалаврів однакових напрямків;
- зменшити проблему переходу студентів з одного ВНЗ до іншого;
- контролювати якість підготовки бакалаврів однакових напрямків, виходячи з цілей та завдань, які були поставлені державою перед певним кваліфікаційним рівнем.

Названа проблема ще більш актуалізується у зв'язку з переходом до ступеневої системи навчання, коли бакалаврська підготовка стала важливою ланкою системи вищої освіти і покликана "здійснювати фундаментальну наукову, загальнокультурну та практичну підготовку майбутніх фахівців, що будуть визначати рівень науково-технічного та економічного прогресу в майбутньому" [10, с. 46].

На практиці принцип наступності у визначенні й структуруванні змісту фундаментальної підготовки бакалаврів для закладів різних рівнів акредитації не завжди враховується і реалізується в процесі розробки навчальних планів і програм. "Внаслідок цього випускникам професійного навчального закладу першого-другого рівня акредитації (училища, технікуму, коледжу) пропонується за невелику плату "ліквідувати ножиці" в знаннях згідно з навчальними планами, аби потрапити на навчання в заклад третього-четвертого рівнів акредитації" [8, с. 15].

Інтеграційні процеси у вищій школі приводять до спроби підготувати спеціаліста все більш широкого профілю, а це стає можливим завдяки інваріантному навчальному плану, розвитку міждисциплінарних зв'язків як основи комплексної системи знань спеціалістів. На жаль, на

тому рівні, на якому знаходиться методичне обґрунтування навчальної о процесу більшості кафедр вищих технічних закладів освіти, як компонентів загальної системи, про комплексне міждисциплінарне знання мова не йде, тому що:

- по-перше, відсутня методологія й методика формування навчальних і робочих програм;
- по-друге, не встановлюються й не враховуються на практиці міждисциплінарні зв'язки навчальних дисциплін.

Тому, на нашу думку, відображуючи інтеграційні, комплексні процеси розвитку знання людини як філософської категорії, вища школа має ставити перед собою задачу посилення міждисциплінарних зв'язків.

В умовах ринкової економіки підготовка кадрів і їхня потреба вирішується за принципом попиту та пропозицій. Причому при підвищеному попиті рішення носить комерційний характер через платне навчання. Високі технології виробництва вимагають відповідного рівня освіченості, зміни підходів до методології викладання й контролю якості навчального процесу, оскільки впродовж п'яти років змінюється близько п'яти відсотків науково-теоретичних знань і майже двадцять відсотків вузькоспеціалізованих. Термін морального старіння багатьох галузей знань скоротився з 5 до 3 років. З цієї причини виникають питання: наскільки досконало та оперативно оновлюються освітні принципи професорсько-викладацького складу конкретного навчального закладу і самої освітньої системи країни в цілому? Чи відповідає вітчизняний освітній рівень західним стандартам бакалавра й магістра? Як бути з проміжним освітнім рівнем, що відповідає освітньому стандарту фахівця?

Світовий досвід показує, що у виробничій сфері бакалаврів має бути в чотири рази більше, ніж магістрів. Недотримання оптимальної межі призвело до того, що в сучасній Україні праця фахівця через його надвиробництво стосовно бакалавра знецінена й зводиться до рутинних обов'язків більш низького рівня. Тому, на наш погляд, сучасна вища школа мала б поступово відмовлятися від випуску фахівців і переходити на випуск бакалаврів і магістрів, тобто давати випускникам вищу освіту на двох рівнях.

Сучасна система цінностей, заснована на професійній мобільності фахівців, стає, з урахуванням зростаючих процесів глобалізації, одним із визначних моментів економічного розвитку. Саме компетентна людина, здатна орієнтуватися в можливих варіантах розвитку тієї або іншої ситуації, що вміє гнучко й творчо підходити до вирішення проблеми, має сформоване креативне (творче) мислення, здатність до самостійного продукування знань та моральних рис для вміння спілкуватися – ось

те соціальне замовлення на сьогоднішній день для вищої школи, що займається перепідготовкою й перепрофілюванням кадрів.

Головною особливістю державних вимог до фахівця є те, що випускника необхідно залучити до корисної суспільної праці й активної життєдіяльності з метою отримання від нього практичної віддачі, забезпечення фахівця соціальним захистом, матеріальним добробутом та створення умов для морального задоволення від своєї трудової діяльності. Ця обставина накладає певний відбиток на зміст навчального процесу взагалі і на перелік навчальних дисциплін, які входять у навчальний план, зокрема бакалавра.

Галузева компонента передбачає наявність у фахівця необхідного обсягу спеціальних знань та умінь для виконання певних функцій на посадах, які можуть бути запропоновані випускнику як у експлуатантів, так і в розробника або виробника певної техніки. Зрозуміло, що знання та вміння студента мають відповідати спеціальності, за якою він проходив навчання.

Аналіз необхідних умінь, якими має володіти майбутній фахівець, свідчить, що їх перелік досить значний, обумовлений різними напрямками діяльності фахівця і бере свій початок у дисциплінах фундаментальної підготовки. Система умінь формується на основі аналізу змісту кожної з типових задач професійної діяльності фахівця з урахуванням класу, до якого певна задача відноситься. Причому, при складанні системи умінь необхідно, щоб у визначенні змісту кожного вміння були обов'язково відображені всі компоненти узагальнених структур діяльності, що адекватні типовим задачам діяльності.

Технологія навчання в досягненні цілей інженерного навчання в цілому виконує роль "завчасно спроектованої моделі, яка, у сукупності з адекватними мірами і прийомами впливу", спроможна сформувати професійно значущі якості особистості й одночасно сприяти засвоєнню умінь, знань та навичок. Формування такої моделі є дуже складною й багатомірною задачею.

Модернізація освіти вимагає організації навчання, яке забезпечує всебічний розвиток особистості. При цьому велике значення мають розробка й підвищення рівня освіти, впровадження нових технологій керування процесом навчання, які сприяють переведенню суб'єкта (і людини, і освітнього закладу) у режим саморозвитку. Нова парадигма освіти стає стратегією розвитку всього суспільства, в основі якої закладено пріоритет самозначущості людини, здатної до саморозвитку, самовдосконалення й самоосвіти впродовж усього життя. Цим вимогам відповідає модульне навчання.

Необхідною вимогою практичної реалізації принципів, покладених в основу ECTS (European Credit Transfer System) є дотримання наступних правил: доступність інформації про курси, що пропонуються ВНЗ; досягнення угод між ВНЗ, що відправляють і приймають студентів; використання балів ECTS для визначення завантаженості студентів навчальною роботою. При цьому для кожного курсу кожен з навчальних підрозділів університету при написанні курсів навчальних дисциплін встановлює бали ECTS, які називають кредитами. Кредит забезпечує можливість контролю повного об'єму навантаження студента. Кредити дають можливість кількісно охарактеризувати кожну навчальну дисципліну так, щоб закінчений академічний рік визначався якою-небудь їх сумою за академічні курси.

Згідно з вимогами технології кредиту-години, кожна навчальна дисципліна пропонується для вивчення як сукупність взаємопов'язаних і таких, що впливають одна з одної, проблем, які студент повинен вивчити під керівництвом викладача переважно самостійно.

Насправді, задача реформування освіти не зводиться, на нашу думку, до приєднання або неприєднання до Болонського процесу. Передусім мова йде про зміну колишньої моделі навчання й контролю якості випускника, які зводилися до репродуктивного відтворення інформації. Вимоги до якості підготовки випускника мають відображати сучасні і перспективні потреби особистості й суспільства. Зміст стандарту, на нашу думку, має визначати мінімальні вимоги саме до випускника як результату освітнього процесу, а не до самого освітнього процесу.

Реально цей перехід пов'язаний з виникненням ряду серйозних проблем, що стосуються не тільки розробки системи залікових кредитів. Власне, питання про введення залікових кредитів не настільки складне, наскільки складна проблема жорсткості навчальних планів, що визначається системою стандартизації вищої професійної освіти, а також відсутністю нормативної бази щодо переведення освітнього процесу на систему залікових одиниць. На думку Ніколаєнка С.М., "модульна технологія навчання може забезпечувати стимулюючу, розвиваючу й особистісно-творчу функції одержання знань, їх самостійність і мобільність, можливість вибору в процесі професійно-особистісного навчання, контролю і самоконтролю, саморозкриття і самостановлення фахівця" [7, с. 30.] Таким чином, підвищення якості освіти в системі модульного навчання є можливим за умов, коли:

- мета модульного навчання визначена раціонально, прогнозовано й діагностично;
- програма навчальної дисципліни розглядається як система різних рівневих навчальних модулів, яка побудована на принципах мо-

дульного навчання та орієнтована на формування креативних, когнітивних і організаційно - діяльнісних якостей особистості;

- в освітньому процесі акцент перенесено з викладання на усвідомлене навчання, вільне й самостійне ініціювання набуття умінь, навичок та знань, спрямоване на розвиток особистого досвіду людини;
- створені умови для реалізації права на вибір кожною людиною індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням психофізіологічних особливостей особистості, власного інтелектуального розвитку, особистих потреб;
- розроблена й реалізована комплексно-цільова програма керування якістю освіти в системі модульного навчання [6, с. 115].

Зазначимо, що якісною характеристикою управління якістю освіти в системі модульного навчання є здатність студента до самокерування своєю навчальною діяльністю.

Для розрахунку кількісної модульної структури навчальної дисципліни нами пропонується підхід, основу якого складають фундаментальні філософські категорії, а саме: загальне, особливе, часткове, між якими, для оптимального й гармонійного засвоєння навчального матеріалу, існують пропорції, що відповідають відкритим динамічним системам, здатним до саморозвитку, до яких належить і система освіти.

Тому актуальність і практична значимість створення системи управління якістю освітньої діяльності у ВНЗ на рівні сучасних вимог обумовлена щонайменше трьома причинами:

- об'єктивні умови посилення конкуренції серед вищих навчальних закладів, зростаючі вимоги з боку замовників та споживачів до якості освітніх послуг та рівня кваліфікації майбутніх фахівців;
- у ВНЗ мають бути створені оптимальні умови, що гарантують отримання стабільно високої якості знань, умінь та навичок майбутніх фахівців, наочні переваги послідовного застосування основних принципів системи управління якістю як гарного прикладу для наступної роботи випускників;
- ВНЗ має у своєму складі високоосвічені, професійно придатні кадри, достатню матеріально-технічну базу, досвід освоєння й впровадження нових педагогічних технологій і методів навчання, і в цих умовах важливим є залучення внутрішніх резервів і творчого інтелектуального потенціалу кадрів для забезпечення стійких результатів підвищення якості освітніх послуг і підготовки конкурентноздатних фахівців.

Виходячи з вищезазначеного зазначимо, що однією з найголовніших задач реформування освіти стає підготовка нової генерації науко-

во-педагогічних працівників, здатних мислити по-новому, та перепідготовка старих науково-педагогічних кадрів, оскільки працівники, що гальмують процес реформування освіти, безперечно, мають бути вилучені з навчального процесу. Якщо ми прагнемо домогтися серйозних успіхів у цій справі, то “необхідно дуже ретельно оцінити і проаналізувати результати перекодування і перепрофілювання кадрів через другу вищу освіту, здійснене багатьма вищими закладами наших сусідів – Росії та Європи” [3, с. 72].

Структури і форми національних систем освіти різних країн світу є досить різноманітними, на відміну від структур і форм систем праці, які в основному відповідають вимогам Міжнародної стандартної класифікації професій (ISCO-88). В Україні документами, що включають перелік об'єктів праці, вимоги для працівників, кваліфікаційні характеристики конкретних посад, є державні класифікатори видів економічної діяльності ДК 009-96, професій ДК 003-95. Вимоги цих документів, тобто вимоги систем праці, покладено в основу системи стандартів вищої освіти. На шляху інтеграції до європейського освітнього простору Україна перейшла до двоступеневої структури вищої академічної освіти бакалавр – магістр (відповідно до положень Болонської декларації і Міжнародної стандартної класифікації освіти ISCED – 98).

Але якість освіти, як свідчить вітчизняний та зарубіжний досвід, значною мірою залежить від тривалості середньої освіти, показники якої в Україні чи не найнижчі в Європі. Середня тривалість навчального року в європейських країнах і у нас майже однакова (185-200 днів і 165-190 днів), однак на навчання в Європі виділяється 10 тис. 500 астрономічних годин, а в Україні донедавна лише 8 тис. 300, що відповідно становить 12-14 і 10 років. Потрібно зазначити, що справжня кількість астрономічних годин середньої освіти в Україні ледве наближається до 8 тисяч [4, с. 18].

В останні роки помітно зросла зацікавленість європейських країн до впровадження нових систем управління якістю освіти на базі міжнародних стандартів ІСО серії 9000. Одним з доказів справжньої зацікавленості у зростанні якості освіти є наявність у вищих навчальних закладах освіти сертифікату на систему менеджменту якості відповідно до вимог стандартів ІСО 9000. Як правило, для впровадження системи якості у вищих навчальних закладах необхідно щонайменше два-три роки, отже, ініціювання створення власних українських стандартів якості освіти й узгодження їх з міжнародними є дуже нагальним та актуальним.

З метою входження до Європейського простору вищої освіти і підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти пропонується:

- прийняття системи порівнюваних ступенів, що полегшує академічне й професійне визначення курсів, ступенів і забезпечує можливість працевлаштування випускників у всіх європейських країнах;
- формування системи навчання, яка включає два основні цикли (доступневий, не менше трьох років, для отримання ступеня бакалавра і післяступеневий для отримання ступеня магістра або доктора);
- прийняття й введення в усіх національних системах вищої освіти системи залікових одиниць European Credit Transfer System (ECTS) або іншої, сумісної з ECTS, системи, що забезпечує як перезалікову, так і накопичувальну функції і гарантує академічне визнання навчання за кордоном;
- сприяння європейській співдружності в забезпеченні якості освіти, розробка прозорих критеріїв і методології оцінки знань;
- сприяння мобільності учнів, викладачів, дослідників і апарату управління;
- сприяння введенню "європейських поглядів" на вищу освіту через удосконалення навчальних планів, створення інтегрованих навчальних курсів, спільних програм навчання й наукових досліджень.

Порівнюючи вітчизняний і закордонний досвід навчання бакалаврів технічного профілю, звернемо увагу на основні напрями й концепції сучасних зарубіжних досліджень, які проголошують необхідність змін у сучасній освіті, втілення нового освітнього ідеалу – творчої особистості: розробка і впровадження системи творчого (латерального) мислення, суть якої полягає у використанні оригінальної методики "інтелектуального інсайту" для розвитку в людині здібностей інтуїтивного мислення (Едвард де Боно); дослідження поєднання навчально-виховного процесу з науковою діяльністю, співвідношення ідеалів та норм науки з ідеалами художньої творчості (Дж.Ален, К.Уілфорд, Р.Дьордер, С.Гроссман, М.Кінг та інші); впровадження ключових філософських концепцій недосконалої й рефлексивності в умовах відкритого суспільства в стратегію життя й бізнесу (Дж.Сорос).

Розглядаючи технічну освіту бакалавра за кордоном, де підготовка бакалавра складається з певної суми кредитів, або змістовних модулів, що повинен набрати студент для отримання звання бакалавра технічного профілю, бачимо, що вона розрізняється як за терміном навчання, так і за навчальними програмами та кваліфікаційними завданнями, що ставляться різними закладами освіти.

Наприклад, в Ейльському університеті (США) для здобуття ступеня бакалавра за напрямком "інженер-механік" необхідно опанувати такі дисциплі-

ни фундаментального циклу: математика, фізика, хімія, механіка. Причому для різних спеціалізацій існує свій перелік відповідних курсів із математики, фізики, механіки та хімії, які є обов'язковими для навчання. Тобто, для того, щоб отримати певну спеціальну дисципліну, студент має попередньо успішно завершити визначену навчальним планом кількість фундаментальних курсів, причому для різних інженерних дисциплін ці курси є різними.

Системи освіти країн світу такі різноманітні та швидкозмінні, що проводити порівняльну характеристику дуже важко. Розвинені країни мають велику кількість навчальних закладів різного типу. І хоч у деяких "базах даних накопичується інформація про системи вищої освіти (ORTELIUS – для країн Європейського Союзу, TRACE – планетарна база даних...), але вона також надто обмежена й порівняно детально описує лише найвищі навчальні заклади та їх програми" [9, с. 8].

На відміну від України, ступінь бакалавра присвоюється у багатьох країнах світу вже досить довгий час, отже, склалися певні умови навчання бакалаврів, які відрізняються для різних країн за метою навчання та за вимогами до освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра.

На основі проведеного теоретичного дослідження встановлено, що:

- уряд пріоритетних національних завдань різних країн ставиться сьогодні якості підготовки майбутніх фахівців, особливої уваги при цьому набуває фундаментальна підготовка, яка має враховувати на майбутнє вимоги науково-технічного прогресу, можливість перекваліфікації у разі надлишку деяких спеціалістів;
- довгострокове стратегічне планування науки й освіти має будуватись на основі тенденцій фундаментальних досліджень з врахуванням їх подальшого розвитку;
- випереджувальний характер усієї системи освіти, її спрямованість на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації, розвиток творчих здібностей людини;
- істотно більшу доступність системи освіти для населення нашої планети шляхом широкого використання можливостей дистанційного навчання й самоосвіти із застосуванням перспективних інформаційних і телекомунікаційних технологій;
- фундаменталізація освіти має істотно підвищити її якість; на ефективність системи навчання, а також на фундаментальну підготовку як її підсистему безпосередньо впливають численні фактори, до яких потрібно віднести: досить низький рівень середньої освіти абітурієнтів, відсутність сформованих особистісних якостей, що забезпечують можливість навчання у вищому навчальному технічному закладі, старий теоретико-методологічний підхід до фор-

мування, проведення й контролю навчального процесу; низький рівень врахування міждисциплінарних зв'язків, що ускладнює інтеграцію фундаментальних знань у навчальні дисципліни професійно орієнтованого та спеціального циклів; фундаментальна підготовка в сучасній вищій технічній школі є тим інструментом, який у поєднанні з дисциплінами гуманітарного циклу покликаний розв'язати складні психолого-педагогічні завдання, закладені державними стандартами в освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавра;

- раціональне використання цих досягнень, засноване на точних економічних розрахунках, дозволить значно підвищити якісний рівень навчання;
- розвиток найважливіших галузей народного господарства значною мірою залежить від досягнень фізики, хімії, математики, біології, які не тільки сприяють створенню нових, більш досконалих матеріалів, процесів і методів керування процесами, але й призводять до народження принципово нових галузей техніки й промисловості, нових технологій, які стимулюють загальний прогрес народного господарства. У зв'язку з цим зазначимо, що наукові дослідження за своїми вихідними положеннями та за своїми виходами в практику є неоднорідними. Якщо роль прикладних досліджень у технічному прогресі є більш-менш загальноновизнаною, і ні в кого не виникають сумніви в необхідності їх розвитку, то стосовно фундаментальних досліджень точки зору різні. Уся історія науки показує, що найбільш революційні зміни в техніці, технології та економіці виникають на основі найбільш глибоких, фундаментальних досліджень, за допомогою яких людина проникає в розуміння основ побудови матерії, в суть процесів живої й неживої природи. Дуже часто найбільш глибокі відкриття уявляються й найбільш відірваними від життя. Здавалося б, що вони навіть у найближчі десятиріччя не будуть мати ніякого відношення до практики. Але час показує, що всі дійсно фундаментальні відкриття мають найсуттєвіший вплив на життя людської спільноти. Тому, на наш погляд, слід дуже уважно ставитись до системи навчання циклу фундаментальних дисциплін, що закладають основи майбутнього розвитку всього комплексу наукових і технічних напрямків.

1. Інформаційно-аналітичні матеріали засідання підсумкової колегії Міністерства освіти і науки, 1-2 березня 2007 р. Харків.
2. Кремень В.Г., Ніколаєнко С.М., Степко М.Ф. та ін. Вища освіта в Україні/ Навч. посіб. За ред. Кременя В.Г., Ніколаєнка С.М. – К.: Знання, 2005. – 327 с.

3. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
4. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія. – Київ, 1997. – С. 34.
5. Кулик М.С., Ладогубець Н.В., Лузік Е.В. Кредитно-модульно-рейтингова система навчальної діяльності. Навчально-метод. посібник. – К.: НАУ, 2004. – 96 с.
6. Ладогубець Н.В. Фундаментальна підготовка бакалавра в технічному вузі: експертно-часова оцінка якості: дисертація на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук. – К.: НАУ. 2003. – 248 с.
7. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – К.: Знання, 2005. – 319 с.
8. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19 th of June 1999. – P. 59.
9. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the muting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19 th, 2001. – P. 24.
10. World education report 2000/ UNESCO Publishing. – Paris, 2000. – P. 116.

The problems of teaching links with the quality attached to the transition on credit-module system of training in the Ukrainian Institutions of Higher Education were considered. We also defined the key teaching process projection moments and control on module base, both quantitative and qualitative proofs of teaching optimisation process, which is directed on forming professionally meaningful specialist's qualities.

Key words: *quality of education, credit-module system, teaching optimisation process.*

УДК 373.033

ББК Ч 74.584 (3/8)

Володимир Червонецький
ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ В ШКІЛЬНІЙ ЕКОЛОГІЧНІЙ
ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОАТЛАНТИЧНОГО РЕГІОНУ

У статті на основі конструктивного аналізу комплексного навчального посібника „Середовище нашого життя: проблема чи перспектива?“, підготовленого відповідно до програми Ністрема (США), висвітлюються сучасні підходи до оптимізації навчально-

виховного процесу із захисту природного довкілля в школах країн євроатлантичного регіону.

Ключові слова: *підвищення ефективності екологічної освіти в школі, вирішення навчально-виховних завдань з охорони природи, оптимізація навчально-виховного процесу, комплексний вплив на особистість учня, інноваційні засоби навчання в шкільній екологічній освіті.*

Проблема підвищення ефективності екологічної освіти в школі залишається наразі однією з найбільш актуальних. Її злободенність пов'язується з необхідністю передати молодому поколінню глибокі знання про природу і людину, наявні між ними зв'язки, причини конфліктів і протиріч, що призводять до екологічних катаклізмів, зниження якісних параметрів природного довкілля; шляхи подолання кризових екологічних явищ та гармонізації взаємин природи і людини, формування практичних умінь і навичок розв'язання екологічних проблем. Ефективність екологічної підготовки у школі значною мірою залежить від забезпеченості учителя високопродуктивними засобами навчання, які дозволяють ставити й вирішувати навчально-виховні завдання з охорони природи будь-якого рівня труднощів, комплексно впливаючи на різні сфери психіки учня і, відповідно, синхронізуючи їхню діяльність.

Нині педагоги країн євроатлантичного регіону здійснюють активні пошуки оптимізації та підвищення якості навчально-виховного процесу із захисту природного довкілля. Значна увага приділяється розробці екранних засобів навчання, їхньому змістовному й технічному вдосконаленню, набувають поширення ілюстрації узагальнюючого характеру, у яких поєднуються типові для нашого часу проблеми довкілля. Важливою вимогою до створення еколого-дидактичних засобів є обов'язкове врахування комплексного впливу на особистість учня (розвиток інтелектуальних здібностей, естетичного смаку, прищеплення духовно-моральних ідеалів). Значною мірою, як вважають педагоги більшості країн євроатлантичного регіону, цим вимогам відповідають комплексні навчальні посібники, в яких органічно поєднано різні засоби навчання і які надають можливість синхронізувати дидактико-виховний вплив на учнів з урахуванням їхніх вікових особливостей і, таким чином, підвищити результативність екологічної освіти в школі. Знайомство з досягненнями зарубіжних педагогів у забезпеченні навчального процесу з охорони природи новітніми засобами передачі екологічних знань, побудованих на комплексній основі, сприятиме активізації пошуків у цьому напрямі й в Україні. Тому актуальність запропонованого в статті педагогічного досвіду, на наш погляд, не викликає заперечень.

При підготовці статті використовувались матеріали досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме: А. Бегекі, П. Бачинського, В. Крисаченка, Г. Марченко, О. Плахотник, Я. Полякової, Г. Пустовіта (Україна), А. Захлебного, І. Зверева, Л. Симонової, І. Суравегіної, Н. Шкарбан (Росія); З. Костової, Л. Ніколової, Л. Пачельської (Болгарія); М. Баллог (Угорщина); Д. Цихі (Польща); С. Померанца, В. Степна, Дж. Свана (США), П. Беррі (Велика Британія) та ін.

В українській компаративістській педагогіці, зокрема тій її частині, котра присвячена питанням екологічної освіти і виховання молодого покоління за кордоном, значна увага приділяється висвітленню її науково-теоретичних і методологічних засад, тенденцій та підходів до конструювання змісту та його реалізації у навчально-виховному процесі в школі. Серйозні дослідження проведені в галузі використання педагогічних технологій (В. Червонецький, США; Г. Марченко, Велика Британія; І. Рудковська, Німеччина). Проте досвід використання комплексних навчальних посібників, у яких доцільно з дидактико-виховної точки зору підібрані різноманітні засоби навчання, у вітчизняній педагогічній пресі не висвітлювався. Тому поданий у статті аналітичний матеріал надасть можливість певною мірою компенсувати існуючий у цьому відношенні інформаційний дефіцит.

Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити та проаналізувати новітні засоби навчання, що використовуються в шкільній екологічній освіті країн євроатлантичного регіону на прикладі комплексного навчального посібника „Середовище нашого життя: проблема чи перспектива?“, підготовленого американськими фахівцями згідно з програмою Ністрома.

За останні десятиліття педагоги країн євроатлантичного регіону здійснюють активні пошуки таких засобів навчання, які б відповідали комплексному та багатоаспектному характеру екологічної освіти. Це питання широко дискутувалося на визначальних для даної галузі педагогічної теорії і практики конференціях, зокрема, воно піднімалося й на Конференції ООН з проблем навколишнього середовища та сталого розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992р.) [10]. Це зумовило появу нових тенденцій у забезпеченні екологічної підготовки школярів. Пошуки оптимізації екологічної освіти в школі в країнах євроатлантичного регіону ініціювали створення та використання комплексних посібників, які містять у собі різноманітні засоби навчання. Цікавим у цьому відношенні є досвід американських педагогів, котрі підготували навчальний посібник „Середовище нашого життя: проблема чи перспектива?“, в якому розкриваються найбільш актуальні проблеми довкілля [16]. Названий посібник рекомендовано як додатковий навчальний матеріал до

підручників, у яких передбачено розділи із захисту довкілля. Посібник має такі компоненти: діафільми, касети з магнітофонними записами для озвучення діафільмів, картки з друкованою основою, додаткові касети з магнітофонними записами для роботи з цими картками, узагальнені тематичні ілюстрації з пояснювальними текстами на зворотному боці. Учням, котрі виявляють підвищений інтерес до екологічної проблематики, рекомендується достатньо широкий список літератури. Здійснений добір дидактичних засобів передбачає, на думку авторів, „задоволення інтелектуальних запитів різних категорій учнів” [16].

У посібнику, що розглядається, увага школярів акцентується на низці актуальних екологічних проблем, які містять такі теми: „Проблема: що ми можемо зробити?”, „Вода: чиста чи забруднена?”, „Ґрунт: виснажений чи родючий?”. До кожної із перелічених тем додається наведений вище список аудіовізуальних засобів, які пропонується використовувати в комплексі.

Перша та друга теми – „Проблема, що ми можемо зробити?” та „Екологія: взаємозв'язки в природі” – розкривають загальний стан природного довкілля та актуальні екологічні проблеми, знайомлять школярів із взаємозв'язками живих і неживих компонентів у екосистемах і з тим, як людина своєю діяльністю впливає на їхні відносини. Три інших теми спрямовані на формування в учнів поняття про роль і значущість для живої речовини планети таких компонентів біосфери, як повітря, вода й ґрунт, та до яких наслідків може призвести руйнування природних комплексів.

У методичних рекомендаціях для вчителя відзначено, що варіювання засобів навчальної діяльності, що пропонується, допустиме настільки, наскільки це забезпечує найбільшу ефективність у роботі з учнями із урахуванням застосування різноманітних методів навчання [16, с. 22].

Аналіз одного із запропонованих варіантів посібника дає певне уявлення про роботу з ним. Прикладом може служити тема: „Проблема: що ми можемо зробити?”. Учителю пропонується відібрати ті ілюстрації, в яких акцентується увага учня на таких питаннях: натуральний стан природного довкілля та перетворення його внаслідок діяльності людини. Учні мають порівняти те, що побачили на малюнку, навести приклади з життя й дати їм оцінку. Стимулюючи розумову діяльність учнів за допомогою добре продуманих проблемних питань, учитель спонукає їх до розв'язання логічних завдань, пов'язаних із природоперетворюючою діяльністю людини, формує вміння оцінювати реальну екологічну ситуацію. Такий підхід до навчальної діяльності забезпечує можливість значно підвищити опанування учнями дидактичного матеріалу із захисту довкілля.

Подальше вивчення екологічної проблематики передбачається через перегляд діафільмів із спеціально підібраним текстом, записаним на магнітофонну плівку. Діафільм за темою „Проблема: що ми можемо зробити?” та коментар до нього розкривають загальні проблеми захисту довкілля, знайомлять учнів із забрудненнями, джерелами різних видів забруднень та деякими заходами щодо боротьби з ними. Тут увага акцентується на двох аспектах сучасної екологічної проблеми: зростанні народонаселення та розвитку науково-технічного прогресу [16, с.22]. Зміст навчального матеріалу із захисту довкілля відображає загальні підходи до інтерпретації проблеми. У ньому соціально-екологічні причини її виникнення розкриваються в тісному зв'язку з демографічними проблемами та витратами цивілізації. Суттєва увага в посібнику відводиться висвітленню культурологічних і моральних аспектів взаємовідносин людини з довкіллям. Від їхнього рівня, зазначають автори посібника, залежить поведінка людини в навколишньому середовищі. Засоби впливу на довкілля – це лише інструменти, якими людина користується для задоволення власних потреб.

Для більш повного опанування учнями екологічних знань та визначення їхньої якості рекомендується використовувати картки з друкованою основою, що додаються до посібника: контрольна інформація для діафільмів (filmstrip checklist), перевірка опанованих знань із захисту довкілля (activity sheet), виявлення ставлення до навколишнього середовища (attitude inventory). Перша додається до діафільму і сприяє закріпленню матеріалу з тематики, що вивчається. У даному випадку – загальної проблеми захисту довкілля. Друга та третя забезпечують учителю можливість зробити „зріз” отриманих учнями знань із теми, яка вивчається, таким чином, що вчитель, на думку авторів, використовуючи запропоновані засоби навчання, може досягти розуміння учнями трьох складових тематики: „Проблема: що ми можемо зробити?”:

- „Земля” – це космічний корабель, на якому є відносно обмежена кількість таких ресурсів, як вода, повітря, ґрунт та інші життєво важливі компоненти;
- людина здійснює значний вплив на ці ресурси шляхом їхнього інтенсивного споживання та забруднення;
- проблема забруднення зобов'язує кожного турбуватися про навколишнє середовище [16, с. 22-23].

Вивчення тем „Екологія: взаємозв'язки в природі”, „Повітря: чисте чи забруднене?”, „Вода: чиста чи забруднена?”, „Ґрунт: виснажений чи родючий?” передбачається на основі використання тих самих дидактичних засобів, що і в роботі над темою „Проблема: що ми можемо зробити?”.

Разом з тим способи розкриття навчального матеріалу залежать від висуноної вчителем мети уроку та специфіки теми, що вивчається.

Таким чином, навчальний посібник з екологічної освіти, що розглядається, містить комплекс дидактичних засобів, покликаних забезпечити формування в учнів знань, умінь і навичок із захисту довкілля. Використання різноманітних аудіовізуальних засобів навчання та карток із друкованою основою пов'язується з різними видами навчальної роботи учнів і спрямоване на активізацію їхньої розумової діяльності. Позитивною властивістю аналізованого посібника – „Середовище нашого життя: проблема чи перспектива?” – є, перш за все, інтегративний підхід до розробки та застосування засобів навчання з екологічної освіти, які передбачають ознайомлення учнів не тільки з негативними наслідками антропогенної діяльності в біосфері, але й з тим, як ця діяльність відбивається на стані живого. Опануванню школярами цих знань покликаний сприяти зазначений комплект посібника. Узгодженість у ньому кожного із засобів навчання дає можливість використовувати їх у комплексі, що має позитивне значення для формування в учнів розуміння цілісності природи, збалансованості її компонентів, впливу антропогенного чинника на зміну якісних параметрів природного довкілля. Таке завдання висувається перед школою і педагогікою в Україні, що засвідчує прийнята в нашій державі у 2002 році Концепція екологічної освіти. У зв'язку з цим розробка вищенаведених дидактичних матеріалів з екологічної освіти учнів буде сприяти підвищенню її ефективності й в Україні.

Запровадження в навчальний процес комплексних навчальних посібників з екологічної освіти учнів у школі, яке набуває поширення в країнах євроатлантичного регіону, спрямоване на підвищення ефективності та якості опанування екологічними знаннями, вміннями й навичками, формування у них екологічної свідомості та культури. Кожний засіб навчання, включений у посібник, органічно поєднується з іншими, забезпечуючи цілісний вплив на особистість учня, одночасно активізуючи всі органи відчуття на сприймання наданої в них інформації.

Перспективними, на наш погляд, можуть бути подальші дослідження щодо вивчення досвіду впровадження комплексних навчальних посібників у практику шкільної екологічної освіти як обов'язкової, так і неформальної в країнах євроатлантичного регіону.

1. Арцишевський Р.А. Світ і людина: Підручник для 8-9 класів. – К.: АртЕк, 1996. – 440 с.
2. Ахо Л. Аспекти экологического воспитания в исследованиях цикла «Ребенок и природа»// Социально-экономические, организационно-

- правовые и педагогические аспекты охраны окружающей среды: Информационный бюллетень. – Варшава. – 1980. – № 3. – С. 128-131.
3. Бегака А.Д. Екологічна освіта: стан і завдання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 33-34.
 4. Костова З. Система экологического образования в средней школе НРБ//Система экологического образования в средней школе и подготовка учителей: Материалы международного симпозиума и экспертного совещания. – София, 1989. – С.112- 120.
 5. Крисаченко В. Сучасна екологічна освіта: світовий досвід та українські реалії// Формування екологічної культури учнів та студентів. Збірник матеріалів науково-практичного семінару. – К.: Інститут філософії НАН України, 1997. – С. 184-191.
 6. Марченко Г.В. Развитие экологической освіти в средних школах Великой Британии у другой половине XX столетия: Автореф. дис. ... к.пед.н. – К.: Вид-во КНУ ім. Т. Шевченка, 2004. – 23 с.
 7. Пустовіт Г.П. Теоретико-методологічні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія. – К. – Луганськ: Альма-Матер, 2004. – 540 с.
 8. Рудковская И.В. Современные тенденции развития эколого-эстетического воспитания в школах Германии // Духовність особистості: методологія, теорія і практика / Гол. ред. Г.П. Шевченко. – Вип. 5. – Луганськ: Вид-во Східноукраїнського нац. ун-ту, 2004. – С. 153-163.
 9. Цыхи Д. Разработка интегрированной системы образования в области охраны и формирования природной среды в Польше// Образование по вопросам охраны окружающей среды в школах стран-членов СЭВ. – М.: Комитет по научно-техническому сотрудничеству СЭВ, 1983. – С. 32-39.
 10. ЮНЕСКО. Международное десятилетие образования в интересах устойчивого развития (2005 – 2015гг.) // Контакт. – Том XXVII. – 2003. – № 1-2. – С. 1-8.
 11. Bennet D. Evaluating Environmental Education Programme // Environmental Education Strategy Toward a More Livable Future / Ed. By J. Swan and W. Stapp. – N.Y.: John Willey and Sons, 1974. – 540 p.
 12. Berry P. S. Concept of Spaceship Earth // Environmental Education: Principles and Practice/ Ed. by McB Carson. – London: Edward and Harold, 1978. – P. 96-118.
 13. Booth R.R. The Teaching of Ecology in Schools // Journal of Biological Education. – 1979. – V. 13. - № 4. – P. 261-266
 14. Environmental Education Programs // <http://www.greatlakesed.org/programs.html>.

15. Gang Ph. S. Rethinking Education. – Atlanta (Georgia): Dagas Press, 1989. – 172 p.
16. Our Environment: Problem or Promise? Developed for Nystrom and Co. – Chicago, 1972. – 36 p.

In the article on the basis of a constructive analysis of the complex textbook "Our Environment: Problem or Promise?" prepared in accordance with the Nystrom Programme, modern approaches to optimization of educational process on environmental protection in schools of countries of Euroatlantic Region have been disclosed.

Key words: *modern approaches, optimization of educational process on environmental protection in schools.*

УДК 372.212.3+372.614

ББК Ч 74.100.5

Людмила Алексєнко-Лємовська

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ГРА ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Автор характеризує театралізовану діяльність як засіб естетичного виховання дошкільників; розкриває особливості організації театралізованої діяльності дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *театралізована діяльність, естетичне виховання дошкільників.*

З того моменту, коли дитина приходить до дошкільної установи, створюються об'єктивні умови для залучення її до театру, починається накопичення того мінімуму театральних вражень, який є основою для естетичного розвитку, подальшої систематичної художньої освіти.

Завданнями театрального виховання дітей є: гармонійний розвиток природних здібностей засобами всіх мистецтв; залучення до театральної культури в системі мистецтв, історії та літератури; навчання навичкам грамотної сценічної мови і пластики, розвиток комунікабельності; виявлення і підготовка найбільш здібних дітей до подальшого навчання в спеціальних театральних або культурно-освітніх навчальних закладах.

Позитивний вплив театралізованої діяльності на різні аспекти розвитку особистості доведено в численних дослідженнях, присвячених вивченню ігрової (Л.В.Артемова, Р.Й. Жуковська та ін.) [2; 4], мовленнєвої (О.П.Аматьєва, А.М.Богуш, Г.І.Полозова, Л.І.Фесенко та ін.) [1; 3] діяльності, становленню емоційної сфери дошкільників (Г.Д.Кошелева, Л.П.Стрелкова та ін.).

Мета статті полягає у виявленні значення театралізації в естетично-му вихованні дошкільників, розкритті особливостей організації театралізованої діяльності з дошкільниками.

Гра – один з головних елементів театрального мистецтва, а одна з її форм – театралізовані ігри. Театралізовані ігри як різновид сюжетно-рольових ігор зберігають типові ознаки, зміст, творчий задум, роль, сюжет, рольові й організаційні дії та відносини. Джерелом усіх цих компонентів служить навколишній світ. Він же є опорою для творчості педагога і дітей. Кожна тема може бути розіграна в декількох варіантах. Театралізовані ігри розігруються за здалегідь підготовленим сценарієм, в основі якого зміст вірша, розповіді, казки. Казка поєднує героїчне і комедійне, романтику, сатиру і фантазію. В казці образи героїв окреслені найбільш яскраво, вони привертають дітей динамічністю та ясною мотивованістю вчинків, дії чітко змінюють одна одну, і дошкільники охоче відтворюють їх. Легкі для драматизації улюблені дітьми казки "Ріпка", "Колобок", "Три ведмеді" й інші. Особливо цікаві казки, де дійовими особами є звірі. Ролі звірів служать прекрасним приводом для звільнення, розкріпачення м'язів. Значно легше уявити себе зайчиком, собачкою і т.д. В уявленнях використовуються й вірші з діалогами, завдяки яким створюється можливість відтворювати зміст за ролями. Важливо правильно підібрати художній твір, щоб він зацікавив дітей, викликав сильні відчуття і переживання. Тематику готових сценаріїв можна творчо використовувати в театралізованих іграх, щоб у дітей з'явилася можливість самостійно імпровізувати на теми, взяті з життя (смішний випадок, цікава подія, гарний вчинок). Корисно знайти різні варіанти розвитку кожної теми, мовби в перспективі побачити результати своїх справ, вчинків. У театралізованих іграх дошкільники відповідають на запитання, дають поради, перетворюються на той або інший образ. Беручи участь у театралізованих іграх, діти знайомляться з навколишнім світом через образи, фарби, звуки. Великий і різнобічний вплив театралізованих ігор на дитину дозволяє використовувати їх як сильний, але ненав'язливий педагогічний засіб. Театралізовані ігри включають ігри-драматизації, засновані на відповідних діях виконавця ролі, який використовує свої засоби виразності – інтонацію, міміку, пантоміму. Беручи участь в іграх-драматизаціях, дитина мов би входить в образ, перевтілюється в нього, живе його життям. Великий інтерес дітей до ігор-драматизацій пояснюється тим, що їх привертає зображення людей сміливих і щирих, мужніх і відважних, сильних і добрих. Гра-драматизація впливає на мову дитини. Дитина засвоює багатство рідної мови, її виразні засоби, використовує різні інтонації, що відповідають

характеру героїв та їх вчинкам, прагне говорити чітко, щоб її всі зрозуміли. Театралізовані ігри завжди радують, смішать дітей, користуються у них незмінною любов'ю, оскільки вони бачать навколишній світ через образи, фарби, звуки. Імпровізація – розігрування теми, сюжету без попередньої підготовки. Діти можуть здивуватися, якщо їм запропонують розіграти ту або іншу сценку. Їм необхідна підготовка – сумісний вибір теми, обговорення, як її передати, які будуть ролі, характерні епізоди. Подальший крок – кожний учасник зобразить роль по-своєму. І ще складніше завдання – дитина обирає тему і сама її розіграє. Наступного разу малюки самі задають один одному теми. Тематика і зміст театральних постанов має етичну спрямованість, яка закладена в кожній казці, літературному творі і має знайти місце в імпровізованих постановках. Це чесність, чуйність, доброта, сміливість. Улюблені герої стають зразками для наслідування. Дитина починає ототожнювати себе з улюбленими героями. Здібність до такої ідентифікації їй дозволяє через образи театралізованої постанови впливати на дітей. Із задоволенням перевтілюючись в улюблений образ, малюк добровільно приймає та привласнює властиві йому риси. Самостійне розігрування ролі дітьми дозволяє формувати досвід етичної поведінки, вміння чинити відповідно до етичних норм. Оскільки позитивні якості заохочуються, а негативні засуджуються, то діти в більшості випадків хочуть наслідувати добрим, чесним персонажам. А схвалення дорослими гідних вчинків створює у них відчуття задоволення, яке служить стимулом до подальшого контролю за своєю поведінкою. Водночас теми більшості сюжетів припускають боротьбу, зіставлення добра і зла шляхом емоційної характеристики позитивних та негативних персонажів. Діти, поряд з позитивними героями, можуть наслідувати й негативних, що буває досить часто. Народні традиції – багата основа формування у підростаючого покоління відчуття пошани та поклоніння етичним засадам наших предків, природі, всесвіту. Сьогодні налічується небагато сімей, де зберегли пам'ять про обряди, ритуали, життєвий устрій народу. Беручи дійову участь у святах і постановках театралізацій, пов'язаних з народними традиціями, дитина розвиває свої художньо-творчі задатки, самостійність, самодіяльність, а це повертає дітей до витоків національної культури і природного пізнання духовного життя народу.

Одночасно з роботою над текстом йде виготовлення декорацій, бутафорії, реквізиту, праця творча, колективна. Необхідно, щоб оформлення відповідало змісту вистави і було виконане художньо. Форма предметів має бути проста і виразна, фарби певного тону, добре помітні деталі. У деяких колективах при оформленні вистави прагнуть точно

відтворити життєву обстановку, дати її в подробицях. Правильний відбір правдивих виразних деталей робить оформлення компактним, лаконічним і допомагає створювати життєву обстановку на сцені. Їх вибір дає простір дитячій фантазії та уяві. Таке нескладне оформлення доступне кожному колективу. Громіздкі декорації, костюми, грим затримують ритм композиції, гальмують, заважають безперервному розгортанню сценічної дії, викликають невиправдані паузи, а це, у свою чергу, призводить до спаду уваги глядачів, розхолоджує їх, знижує якість сприйняття композиції. В їх призначенні, формі, кольорі повинні знайти відзеркалення особливості часу, побуту, смаку героїв вистави, а в самому їх відборі – відношення дітей до того, як живуть люди, яких вони грають.

Лаконічне, умовне, але характерне оформлення, правдивість деталей у костюмах, одним словом, все, що підкреслює положення героїв, епоху, час, підвищує якість сприйняття композиції глядачами, будить їх асоціативне мислення та уяву. Декорації можуть обійтися й без реальних предметів на сцені. Тоді умовне середовище існування героїв організовується за допомогою завіс, ширм, об'ємних конструкцій. Їх форма, колір, композиція мають підпорядковуватися художнім цілям вистави. Спочатку приймають загальне колірне рішення усієї вистави, а потім детально розробляється кожний ескіз. Працюючи над колірним рішенням, потрібно не забувати про те, що кожна п'єса розв'язується по-різному. Якщо це комедія, то декорації в ній будуть за кольором яскравими, веселими. П'єса драматичного плану за кольором може бути яскравою, але змістовною, а лірична п'єса буде зовсім інша, ніж комедія або драма. Виготовляючи костюми, потрібно прагнути того, щоб у кожного героя був свій основний колір костюма, який допомагав би розкриттю його характеру. В однакові костюми одягаються персонажі, що грають військо, варту, слуг і т.д.

У костюмах не слід допускати невиправданої простоти, яка стомлюватиме глядачів, не потрібні також дрібні деталі (гудзики, бантики). Якщо не можна зробити костюм, потрібно використовувати окремі його елементи, що характеризують виразні ознаки того або іншого персонажа: грєбінець півника, хвіст лисиці, вуха зайчика тощо. Діти рідко беруть участь у підготовці атрибутів, декорацій для вистави. Частіше за все їм пропонують готові костюми. Проте це значно гальмує дитячу самостійність і творчість. Атрибут – ознака персонажа, який символізує його типові властивості, наприклад: характерна маска звіра, вирізана з паперу, шапочка, фартушок (елементи робочого одягу), кокошник, віпок, пояс (елементи національного убору), які дитина одягає на себе. Її творити ж образ вона повинна сама – за допомогою інтонації, міміки,

жестів, рухів. Значне місце у виставі посідає музика. Не слід нехтувати виразними можливостями музики та інших звукових ефектів. Справа не тільки в тому, що музика здатна допомогти юним акторам налаштуватися на потрібний емоційний лад, частково заповнити в сприйнятті глядачів недоліки їх гри. Вона прикрашає виставу, допомагає більш яскравому й повному сприйняттю, створюючи необхідний настрій.

Музика у виставі повинна виникати не часто (за винятком особливих музичних жанрів). Її призначення – акцентувати найважливіші моменти дії та підсилювати необхідний настрій. Музика може звучати безпосередньо на сцені та з'явитися як конкретний вияв побуту героїв вистави (радіо, магнітофон), а може супроводжувати виставу, знаходячись мовби зовні неї, над нею, служити своєрідним авторським коментарем до дії. Технічні засоби є другорядними по відношенню до слова, але вони допомагають глибше розкривати зміст, підсилюють емоційну дію слів на глядачів.

Діяльні за вдачею діти активніше й глибше засвоюють зміст п'єси з виходом на сценічний майданчик. З першого ж виходу на майданчик необхідно добиватися від юних “артистів” правдивої, доцільної дії в спілкуванні з партнером, погодившись з власним досвідом поведінки в обставинах, схожих з тими, які розкриваються в п'єсі.

Коли діти засвоять текст і поступово запам'ятають його, починається робота над тим, як зручніше й виразніше розташувати виконавців на сцені, тобто починається робота над мізансценами. Вона допоможе доповнити недомовлене в тексті, правдиво діяти в сценічних умовах, ясно і переконливо передавати значення подій, що відбуваються. Пошук яскравих деталей, що розкривають ідейно-тематичний зміст композиції, вибір декорацій, костюмів розвивають образне мислення дошкільнят.

Театр об'єднує в собі всі види мистецтва, що дає можливість говорити з дітьми не тільки про його історію, але й про живопис, архітектуру, історію костюма і декоративно-прикладного мистецтва. Робота над виставою об'єднує дітей, дає поняття про відчуття партнерства, взаємовиручки, знімає скутість, прискорює процес оволодіння навичками публічних виступів, допомагає переступити через “я соромлюся”, повірити в себе.

Творчий початок глибоко індивідуальний і служить безпосереднім вираженням здібностей дітей, тому гра виступає як засіб розвитку творчості, формування здібностей дітей: сенсомоторних, інтелектуальних, мовних, виявлення суспільних відчуттів (дружби, товариства). Діти одержують не тільки задоволення від ритму рухів, їх узгодженості, досягаючи результату, долаючи труднощі, виявляють естетичні емоції, викликані

красою ігрових рухів, елементами художньої творчості, але й переживають гіркоту невдачі, поразки, незадоволеність досягнутими результатами, образу тощо. Композиція створюється дітьми в основному для глядачів-дітей. Тому в залі панує особлива атмосфера довіри до всього, що відбувається на сцені. Вона об'єднує виконавців і глядачів в єдиному творчому пориві. Асоціативний принцип побудови композиції, що активізує мислення, увагу, уяву, усвідомлення того, що “авторами” тексту є їхні товариші, – все це об'єднує аудиторію, викликає яскравий емоційний відгук у глядачів, підсилює художню дію композиції.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методики організації театралізованої діяльності в різновіковій групі дитячого садка.

1. Аматьєва О.П. Діагностика та розвиток творчих здібностей дошкільників у театралізованої діяльності // Наука і освіта. – 1999. – № 5-6. – С.77-80.
2. Артемова Л.В. Театралізовані ігри дошкільників: Книга для вихователя дитячого садка. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
3. Богущ А.М. Мовленнєвий розвиток дітей: Сутність та шляхи реалізації // Дошкільне виховання. – 1999. – № 6. – С. 3-5.
4. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение. – М.: Педагогика, 1975. – С.112.

The author characterizes the theatre activity as a tool of aesthetic education of under-fives; exposes the features of organization of the theatre activity of children of preschool age.

Key words: *the theatre activity, aesthetic education of under-fives.*

УДК 37.013.74

ББК Ч 74.584 (3/8)

Ярослава Бельмаз

ІНСТИТУТ НАСТАВНИЦТВА У ВИЩІЙ ШКОЛІ
(ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ)

Статтю присвячено проблемі адаптації молодих викладачів в університетах Великої Британії за допомогою інституту наставництва. В роботі розглядається процес призначення наставників. Аналізуються основні функції та сфери діяльності наставника.

Ключові слова: *адаптація молодого викладача, наставник, наставництво.*

Процес адаптації спеціаліста-початківця є важливим у будь-якій галузі, і вища школа не є винятком. Молодий викладач ВНЗ – це вчорашній магістрант, або навіть студент. У більшості випадків він знайомий зі специфікою діяльності викладача вищої школи лише теоретично, а іноді зовсім не підготовлений до неї. Звісно, що магістратури за спеціальністю „Педагогіка вищої школи” намагаються підготувати молодого фахівця до ефективної роботи у вищому навчальному закладі, але кожен навчальний заклад, факультет, кафедра має свою специфіку. І тут на допомогу може прийти інститут наставництва (або, як його ще називають, менторства).

Наставник – це та людина, яка може підтримати та допомогти адаптуватися до нової ролі – викладач ВНЗ, вказати на недоліки та надати рекомендації щодо роботи, познайомити з культурою та специфікою конкретного навчального закладу.

В українських ВНЗ застосовується така практика, проте немає чіткої системи щодо неї, не визначені обов'язки наставників та підопічних, процес призначення наставників, моніторинг наставництва тощо. У той час у вищих навчальних закладах Великої Британії накопичено певний досвід практики менторства.

Мета цієї статті – розглянути досвід застосування практики академічного менторства у ВНЗ Великої Британії (на прикладі університетів Кіле й Лондонського Сіті університету).

У статті авторка розглядає „Кодекс академічного менторства” (університет Кіле), „Керівництво до застосування академічного менторства” (Лондонський Сіті університет).

Розглядаючи специфіку інституту менторства, перш за все, слід з'ясувати питання: „Що таке „наставництво” (менторство)?”. На конференції „Поліпшення постійного професійного розвитку”, яка проводилася Спілкою підтримки навчання та викладання (Learning and Teaching Support Network – LTSN) 26 квітня 2001 року, відбулося обговорення проблеми менторства. І там же було наведено два визначення менторства:

- 1) „Довірливі, конфіденційні стосунки з більш досвідченою, часто старшою людиною, яка виступає в ролі радника. Це захищені стосунки, „стосунки незасудження”, які сприяють навчання, накопиченню досвіду та професійному розвитку”.
- 2) „Менторство (наставництво) передбачає уважне ставлення до порад, рекомендацій, обмін досвідом (часто взаємний), професійну дружбу, розвиток професійної інтуїції за допомогою рефлексії, заохочення” [3].

Наставництво є одним із компонентів Постійного Професійного Розвитку (Continuous Professional Development – CPD), який є ключовим моментом, на якому зосереджує свою увагу Академія вищої освіти (Higher Education Academy – HEA). Тому майже у всіх вищих навчальних закладах запроваджується практика наставництва, причому існують документи, де чітко прописані обов'язки наставників і підопічних, процес призначення наставників, звітна документація тощо.

Наставництво забезпечує підтримку та професійний розвиток молодих фахівців. Наставник призначається кожному молодому фахівцю, про що повідомляється ще до того, як молодий викладач почне виконувати свої професійні обов'язки. Всі моменти щодо наставництва відбиваються у контракті, який заключається з молодим спеціалістом на певний випробний термін [1; 2]. Призначення наставника, як правило – обов'язок проректора або декана, що потім доводиться до відома директора з персоналу та керівника Програми викладання та навчання у вищій освіті.

Наставником може бути досвідчений колега, який має відношення до сфери викладання та дослідження підопічного. Іноді досвідчені викладачі є наставниками у декількох молодих колег, проте це не є нормою, а скоріше винятком, тому що у ВНЗ Великої Британії дуже серйозно й відповідально ставляться до ролі наставника [1].

У „Керівництві до застосування академічного менторства” (Лондонський Сіті університет) визначені критерії для вибору наставника:

- більш досвідчений колега, ідеально з 3-4-річним досвідом (занадто велика різниця у знаннях, статусі, досвіді може заважати й ускладнювати або гальмувати процес);
- той, хто розуміється на сфері діяльності підопічного, але не працює з ним кожен день;
- той, хто має необхідні особистісні якості для того, щоб підтримати, надати пораду (напр., вміння слухати, відповідні професійні знання та вміння, комунікативні вміння, бажання присвятити даній справі свій час тощо);
- той, хто визнає рівні можливості для різних верств населення (мова йде про рівність статей, націй, рас) і з розумінням та толерантністю ставиться до індивідуальних особливостей підопічного;
- підготовлений до ролі наставника (підготовка триває протягом року за спеціальною програмою) [2].

Вирішальним моментом у призначенні наставника є підбір наставника для кожного конкретного молодого фахівця. На цьому етапі прораховуються всі моменти, щоб підібрати відповідного ментора. В пер-

ший же день декан або проректор представляє наставника і підопічного один одному. Декан спостерігає за їх стосунками протягом місяця, для того щоб у разі проблем змінити наставника. Цікавим є те, що, коли молодий викладач бажає змінити ментора, це відбувається без пояснення причини цього бажання. (Це робиться для швидкої адаптації викладача до своєї нової ролі) [2].

Час та частотність зустрічей наставника і підопічного визначається ними самими, проте існують загальні рекомендації. Протягом першого півріччя рекомендується провести не менше 4 зустрічей, потім – залежно від необхідності. Упродовж другого року роботи менторство не є обов'язковим, але рекомендованим.

Важливою рисою наставництва в університетах Великої Британії є конфіденційність з обох сторін, тобто співпраця відбувається поза системою оцінювання [2].

Говорячи про основну роль наставника, необхідно зазначити, що це забезпечення підтримки, надання поради новому члену професорсько-викладацького складу. Як правило, робота наставника буде залежати від потреб підопічного, компетенції самого наставника, а також специфіки вищого навчального закладу. Взагалі можна виділити три основні сфери діяльності наставника:

- 1) *Університетська культура*, загальні відомості про те, як працює система вищої освіти в конкретному навчальному закладі, які ролі та функції має виконувати викладач. Наставник знайомить свого молодого колегу з документацією ВНЗ (напр., Кодексом діяльності), виступає в ролі радника стосовно того, до кого і з яким питанням можна звернутися.
- 2) *Викладання*. Наставники надають підопічним поради, які стосуються методів викладання, роботи за тією чи іншою програмою. Комісія з досвідчених викладачів вирішує, яким молодим спеціалістам необхідно бути зачисленими до Програми університетського викладання та навчання. У цій ситуації наставник є суттєвою частиною програми: він забезпечує участь підопічного у програмі, обговорює методи викладання, оцінювання, розробку курсів, використання різноманітних матеріалів, допомагає скласти портфоліо (необхідна вимога Програми). Наставники відвідують заняття молодих викладачів та надають свої відгуки. Ментори фахівців, які бажають отримати Університетський сертифікат початкової викладацької компетенції, пишуть звіт (як складову частину вимог для оцінювання), який ґрунтується на систематичних дискусіях, бесідах, відвідуваннях занять, спостере-

женнях інших аспектів діяльності підопічних, включаючи й оцінювання роботи студентів.

3) *Дослідницька робота*. Наставники надають поради щодо публікації наукових праць, отримання грантів, спрямовують молодих викладачів у виборі цілей, задач наукових досліджень, допомагають балансувати між науковою та викладацькою діяльністю [1].

У „Керівництві до застосування академічного менторства” (Лондонський Сіті університет) виділено такі основні сфери діяльності наставника:

- *викладання*: поради з приводу планування занять, підбору матеріалів, методів, стилів, стратегій викладання, оцінювання студентів. Як правило, передбачається відвідування занять та надання відгуків і рекомендацій;
- *науково-дослідницька робота*: поради з приводу методів дослідження, допомога у визначенні інтересів науково-дослідницької діяльності, в отриманні фінансування на наукові проекти; рекомендації щодо керівництва науково-дослідницькою роботою студентів;
- *особиста сфера*: поради щодо стосунків з колегами, адміністрацією, студентами;
- *адміністративна сфера*: розуміння системи даного навчального закладу; підготовка до специфічних адміністративних ролей;
- *зовнішні контакти*: лекції поза університетом, надання консультацій населенню [2].

Отже, роль наставника полягає в наступному:

- забезпечення підтримки та надання порад;
- конфіденційний радник з різноманітних питань;
- „друг-критик”;
- забезпечення виконання підопічним усіх функцій викладача ВНЗ;
- допомога молодому фахівцю адаптуватися до нової ролі та втілити свої ідеї у професійну діяльність [3].

Слід зауважити, що користь від співпраці отримують як підопічні, так і наставники.

Таким чином, у ВНЗ Великої Британії приділяється чимала увага такому явищу, як „наставництво”, проте фахівці, які займаються проблемою підготовки викладачів вищої школи до професійної діяльності, не зупиняються на досягнутому і підіймають питання щодо удосконалення системи менторства в університетах. Зокрема, актуальними залишаються питання про розширення розуміння цінності інституту наставництва, розповсюдження найкращого досвіду, оцінювання результатів наставництва.

1. Keele University. Academic mentors: code of practice. – www.keele.ac.uk/depts/ed/TLHEP/mentors.html.
2. London City University. Guidelines for a mentoring scheme for academic staff. – http://www.city.ac.uk/sd/mentoring_academic.html.
3. Mentoring. Presentation at the LTSN Generic Centre “Enhancing Continuing Professional Development”, 26 April, 2001.

The article is devoted to the problem of adaptation of new academic staff in the universities of Great Britain through the institute of mentoring. The process of the matching mentors and mentees are examined in the work. The main functions and spheres of mentors' activity are analyzed.

Key words: *adaptation of new academic staff, mentor, mentoring.*

УДК 371.13
ББК Ч 74.584 (2)7

Галина Білавич,
Борис Савчук

ФОРМУВАННЯ НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті йдеться про формування етнокультури студентів як необхідної умови їх професійної компетентності. Підрунтям формування народознавчої компетентності студентської молоді мають стати засоби української етнопедагогіки: традиції, обряди, усна народна творчість, народне мистецтво тощо, а також досконале володіння рідною мовою, ґрунтовні знання української історії та культури, тобто національно-культурна спадщина народу.

Ключові слова: *народознавча компетенція, етнокультура, український етнос, традиції, звичаї.*

Україна сьогодні переживає складні процеси державотворення, і тому актуалізується проблема формування народознавчої компетенції молоді людини, оскільки українська етнокультура є складовою ідеології державності.

У системі професійних компетентностей майбутнього вчителя народознавчу компетенцію розглядаємо як її важливу складову. Структурними компонентами народознавчої компетенції студентів вважаємо насамперед базу знань (когнітивний компонент), а також систему дій, що забезпечують реалізацію цих знань у практичній діяльності.

Метою статті виступає аналіз особливостей процесу формування народознавчої компетенції майбутнього вчителя.

Зупинимося докладніше на когнітивному компоненті, що передбачає, передусім, володіння відповідним понятійно-категоріальним апаратом. Систему знань у галузі українознавства студенти отримують у процесі усього навчання у ВНЗ, і вона має міждисциплінарний характер. Реалізація культурологічного підходу у вивченні компетентностей «як основних цілей освіти дає змогу перейти... до осмислення психолого-педагогічних закономірностей становлення компетентності як інтегральної характеристики особистості у процесі культурогенезу та етногенезу» [1, с.239].

З огляду на це, насамперед, подамо характеристику основних понять етнологічної науки з тим, щоб увиразнити базу знань студентської молоді в галузі українського народознавства, а також показати розмаїття наукових поглядів на цю проблему. Так, в українській народознавчій традиції поняття “традиційна” і “народна” та “етнічна” культура вживаються майже як синонімічні. Етапність українського культурогенезу та етногенезу загалом збігається, оскільки ці процеси розгорталися під дією схожих внутрішніх та зовнішніх чинників. Початки формування українського етнокультурного комплексу сягають доби палеоліту, в період трипілля виникло чимало настільки тривких його компонентів, що протягом чотирьох наступних тисячоліть їх не змогли півлелювати численні іпоетнічні спільноти, кожна з яких, безумовно, залишала свій вплив, свою “мітку” в “етнокультурному стовбурі” українського народу. Формування самобутніх стильових характеристик українського етнокультурного комплексу, головним чином, завершилося в добу Київської Русі так, що впродовж наступного тисячоліття, до кінця ХІХ ст., він зазнав незначних трансформаційних змін, а поява важливих новацій була, передусім, пов’язана з феноменом козацтва.

Доволі складною є проблема поділу культури на матеріальну і духовну сфери. В сучасній західній науці таке протиставлення втрачає гостроту, бо тут онтологія (учення про буття) культури базується на матеріальній, соціальній та ціннісно-смісловій основі. Таким чином, її духовний аспект репродуційований (зорієнтований і відтворений) на ціннісно-смісловий та інформативно-пізнавальний аспекти культури. В англійській культурі він визначається як ідеаціональний (від англ. idea – ідея, поняття, образ) та використовується з різних пізнавальних позицій. При цьому культурні явища вивчаються в межах аналізу знаків і символів, які мають забезпечити наукове тлумачення та вираження сутності культурних явищ і процесів [2, с. 351].

Для вивчення комплексу проблем, пов’язаних з етнологією традиційної культури українців, важливе значення мають науково-теоретичні розробки таких вітчизняних та зарубіжних учених, як А. Байбурін, Л. Ар-

тох, В.Борисенко, Г.Булашев, Г.Довженок, В.Балушок, О.Бридина, О.Воропай, В.Горленко, Н.Гурошева, О.Куницький, В.Кононенко, М.Григорич, Д.Зеленін, Ю.Гошко, Р.Кирчів, Г.Лозко, С.Лур'є, К.Матейко, Т.Космина, В.Наулко, Г.Півторак, А.Пономарьов, В.Самойлович, С.Павлюк, М.Сергеєва, Г.Скрипник, М.Стельмахович, С.Ульяновська, Г.Щербій, С.Якмусь та ін.

У 1990-х роках в українській науковій практиці також змістилися акценти на вивчення знаково-символічної функціональності культури, внаслідок чого її поділ на матеріальну і духовну стає дедалі розмитішим. Але, зважаючи на вітчизняну наукову традицію, для глибшого розуміння феномену культури вважаємо виправданим збереження такого поділу, що, безсумнівно, є умовним і не заперечує її синкретичність. Під матеріальною культурою розуміємо її предметно-фізичний світ (знаряддя праці, житло, одяг, їжа, оброблені людиною природні матеріали тощо). В якості духовної культури виступають процеси і явища, пов'язані зі свідомістю, інтелектуальною та емоційно-психічною діяльністю людини. Це – мова, звичай і обряди, вірування, знання, мистецтво, норми поведінки та інша зафіксована в мозку людини інформація, що передається з покоління в покоління. Сутність духовного завжди пов'язується з об'єктивною надіндивідуальною реальністю, що, будучи вкоріненою в серці людини, відкривається їй через внутрішні зусилля та містичний досвід.

В основі уявлень традиційних суспільств лежить беззастережна віра у надприродні сили, тож їх представники не шукали раціонального пояснення різним природним явищам, тому вони мали значно розвинутішу, ніж індустріальні суспільства, сакральну (символічну) сферу, що складалася з системи міфів, вірувань, обрядів

Синкретичність духовної та матеріальної культури яскраво розкриваються у сфері побуту – культурному середовищі, де протікає вся життєдіяльність людини. В ньому найвиразніше проявляються тісний взаємозв'язок і неподільна єдність предметно-речового світу (житло, одяг, їжа, посуд та господарські знаряддя) зі специфічними формами поведінки та взаємостосунків між людьми, способами використання ними предметів, що слугують задоволенню фізичних і духовних потреб. Саме через побут найпрозоріше розкриваються самотність буттєвої діяльності етнічної спільноти та її внутрішні субрегіональні особливості.

Для вивчення феномену народної культури важливе значення має поняття традиція, яку визначимо як зорієнтовані на певний ідеал вірування, спосіб мислення, норми поведінки, а також прагнення, що в різних формах на ірраціональному та раціональному рівнях передаються з покоління в покоління. Таким чином, традиція виступає у виг-

ляді механізму самозбереження і самовідтворення етнічної культури та генетичного способу передачі інформації й стереотипних програм поведінки. Вона включає в себе як сам процес стереотипізації соціоісторичного досвіду народу, так і його наслідки. Відданість етнонаціональним традиціям викликає в людини почуття емоційного задоволення, захищеності та душевного спокою.

Формою і засобом, що “запускають” механізм дії традиції, виступають ритуали та обряди, хоча поширені в літературі трактування цих понять роблять різницю між ними доволі умовною [3]. Виходячи зі здобутків сучасної етнології, під ритуалом розуміємо стереотипи поведінки та стандартизовану послідовність дій демонстративно-символічного характеру, що повинні вплинути на дійсність або засвідчити етапну подію в життєдіяльності особи чи групи людей. Зміст ритуалу становить повторюваність незмінюваних слів і дій, які часто виголошувалися та здійснювалися у священних місцях. Ритуали відзначаються складною градацією та поліфункціональністю. Зокрема, їм надавалася як позитивна спрямованість для наближення і примирення сакрального і буденного світів, так і негативна у вигляді різних табу й обмежень (на їжу, працю та ін.), щоб таким чином виокремлювати й протиставляти ці світи. Поширеними були так звані кризові ритуали, які мали відвернути загрозу, наприклад, через посуху чи пошесті хвороб, а також календарні ритуали, пов'язані з повторюваністю природних явищ чи видів господарських робіт. Ритуали також вирізняються за статевою, віковою та іншими ознаками їх учасників. Уся життєдіяльність традиційних суспільств супроводжувалася ритуалами ініціацій, що знаменували перехід від однієї вікової чи соціальної групи в іншу, внаслідок чого особа набувала якісно нового статусу. Інша група ритуалів переходу була пов'язана з народженням чи смертю людини, укладанням шлюбу тощо. Ритуали часто супроводжувалися жертвоприношенням, нерідко каліцтвом людини та іншими наругами над нею.

Поняття *звичай, традиція, ритуал* у літературі часто вживаються як тотожні, хоча, як справедливо зауважує учений-етиолог Я. Чеснов, *звичай* – це “конкретизація традиції”. Ритуал також суттєво відрізняється від звичаю: перший торкається емоційно-чуттєвої сфери, другий – визначає соціальну нормованість певного явища. Отже, *звичай* – це побудована на усталених морально-етнічних нормах стереотипна форма дій та поведінки, що регулює буденну сферу життєдіяльності особи, спільноти. Вони відіграють регулятивну функцію в традиційних суспільствах: “діяти за звичаєм”, тобто за “законом предків”, визначає основну мотивацію прийняття єдиноправильного рішення як у стосунках

всередині етнічної групи, так і в міжетнічних відносинах. Звичай – це установка на те, щоб чинити так, як це було зроблено вперше, він є поясненням теперішнього і надає впевненості для поступу в майбутнє.

Ритуали та обряди мають важливе значення у вивченні проблем культурогенезу та етнічної ідентифікації. Проте в індустріальних суспільствах вони мають іншу функціональну значущість, аніж у традиційних. Органічно поєднуючи сакральну та буденну сфери у традиційній культурі, ритуал виступає природним актом; тут він становить невід’ємну складову самого життя, надаючи особі самодостатності, впевненості у своєму оточенні, а також знімає стресову ситуацію, вселяє оптимізм і прилучає її до загальних цінностей. В індустріальних суспільствах ритуали поступово набрали суто символічного значення, перетворившись на формальний акт, що є простим “додатком” до важливої життєвої події чи ситуації.

Культурна проблематика вивчається багатьма гуманітарними дисциплінами, що зумовило існування безлічі визначень поняття “культура”; крім того, існують відмінності у трактуванні цього феномену в західній та вітчизняній наукових традиціях. У загальному філософському розумінні культура постає як сукупність усіх створених людиною цінностей, тобто форма життєдіяльності, що виокремлює світ природи й біологічні форми існування від результатів матеріального і духовного виробництва людини, а також увесь комплекс її взаємовідносин з природою та ставлення до самої себе. У той же час історія та культурологія досліджують культуру як специфічний вид людської діяльності, пов’язаної з вираженням художньо-естетичних смаків, що формуються окремими “галузями культури” – мистецтво, театр, музика тощо. Психологія та педагогіка зосереджують увагу на вивченні культури людського мислення, виховання, поведінки і т. ін.

У культурі кожного етносу синкретично представлені етнічний, інтеретнічний та іноетнічний компоненти. Міжетнічна культура “перекриває” етнічну культуру, за винятком тих унікальних компонентів, які не зустрічаються в культурах інших спільнот. З наростанням міжетнічних взаємовпливів питома вага самобутніх елементів в етнокультурних комплексах дедалі зменшувалася, натомість зростають обсяги інтеретнічних культурних елементів, що є надбанням багатьох спільнот – частини людства. Через включення адаптивного механізму вони стають органічною складовою культури певного етносу, так що починають сприйматися ним як свої власні. Іноетнічна культура являє собою ще не адаптовані певним народом культурні елементи інших спільнот, які ним уже засвоюються, але не відновлюються в його середовищі і поки що не вважають-

ся “своїми”. Унікальність феномену етнічної культури складають не якісь окремі (специфічні самі по собі) елементи, а неповторність переплетення самобутніх та інтеретнічних й іноетнічних компонентів.

У життєдіяльності етносу етнічна культура відіграє такі основні функції: а) ідентифікуючу – забезпечує виокремлення одного етносу від іншого через протиставлення “ми” (“свої”) – “вони” (“чужі”); б) комунікативно-інтегруючу – передає етнокультурну інформацію у діахронній (між поколіннями) та синхронній площинах, сприяючи внутрішній консолідації спільноти та збереженню її самобутності; в) репродуктивну – забезпечує кількісне (фізіологічно-популяційне) та якісне (матеріальне й духовне) відтворення етнічної спільноти; г) нормативну – сприяє організації та регулюванню етносоціального організму на основі загальноприйнятих цінностей, ідеалів, традицій, звичаїв тощо; в) пізнавально-інструментальну – через створення та розуміння етнічної картини світу людини здатна її змінювати.

Зважаючи на внутрішню функціональність етнічної культури, в ній виокремлюються два рівні. На першому – буденно-побутовому – відбувається задоволення фізіологічних, комунікативних, репродуктивних та інших життєво важливих потреб, які забезпечують природно-генетичне існування як окремої особи, так і всієї спільноти. Важливу роль у цьому відіграє сім’я, що є одним з найстабільніших носіїв етнокультурних стереотипів. На другому – професійному рівні, що охоплює науку, мистецтво, літературу, філософію тощо – відбувається вже не “природно-підсвідома”, а цілеспрямована творча, інтелектуальна діяльність, спрямована на плекання самобутності народу та підтримування усвідомлення цього серед його представників.

Так ми підійшли до з’ясування проблеми традиційної культури, яка має дещо відмінне осмислення у західній та вітчизняній наукових традиціях. Для західних етнологів її актуальність і практична значущість зумовлювалася потребою вивчення культур сучасних архаїчних спільнот та колоніальних народів, на основі чого визначалися перспективи їхньої модернізації або ж покращення методів управління. У вітчизняній суспільній думці дослідження цього питання передусім спрямовувалося на показ культурної самобутності українського народу та доведення його окремішності від інших спільнот. Проте як у першому, так і другому випадках вивчення традиційних культур передбачає оперування схожим категорійно-понятійним апаратом, а також дає важливий ключ для розуміння багатьох проблем сучасних індустріальних суспільств, особливо в питаннях, пов’язаних зі сферою мислення, поведінки, передачі етнокультурної інформації тощо.

У розрізі цих двох наукових традицій існують різні підходи (схеми) щодо визначення окремих етапів культурогенезу. Виходячи з таких його ознак, як рівень освоєння природи та спосіб сприйняття світу, відмінності між архаїчною культурою (основою життєдіяльності є збиральництво і мисливство) та традиційною культурою (суспільства землеробів і кочових скотарів) досить умовні; вони пов'язані лінійною залежністю, тому ці поняття можна вживати як тотожні. Індустріальними (модерними) культурами прийнято вважати суспільства, що почали розвиватися в Західній Європі у XVI ст. Це загалом стосується й українського народу, проте треба мати на увазі, що, зважаючи на особливості етноісторичного розвитку та соціального становища (більшість становило селянство), глибока модернізація його традиційних основ буття відбулася у другій половині XIX ст. – першій третині XX ст. Тоді під впливом індустріального виробництва та революційних потрясінь розпочалося тотальне витіснення традиційних етнічних комплексів спочатку з матеріально-побутової (житло, одяг, знаряддя праці тощо), а відтак і духовної сфер.

Таким чином, незважаючи на численні теоретичні підходи й інтерпретації, в етнологічній науці виробилося досить чітке розуміння проблеми етнічної культури, її духовної та матеріальної сфер, а також механізму, що забезпечує процес етнокультурного поступального розвитку. Розуміння їх сутності та поліфункціональності є необхідною передумовою вивчення окремих реалій української народної культури.

1. Литвин-Кіндратюк С. Культурологічний вектор змісту шкільної освіти і розвиток життєвої компетентності учнів // Українська етнопедagogіка: Навчально-методичний посібник / За ред. Акад. В. Кононенка. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 232-243.
2. Савчук Б. Українська етнологія. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2004. – 559 с.
3. Скрипник Г. Царина народної уяви та вірувань // Українці: Історико-етнографічна монографія у двох книгах. Книга 2. – Опішине: Українське народознавство, 1000. – С. 257-275.

The article regard formation of ethnocultural competence of students as an indispensable constituent of the their professional adequacy. Prime importance is attached to such ethnopedagogical principles as traditions, customs, folklore along with the native language proficiency and profound knowledge of Ukrainian history and culture.

Key words: *competence, ethnologic competence, ethnopedagogical principles, Ukrainian ethnos, tradition, customs.*

УДК 37.048

ББК Ч 74.58

Тетяна Боднарчук

УКРАЇНСЬКО-НІМЕЦЬКА БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Проаналізовано основні, існуючі у світовій освітній практиці, моделі білінгвального навчання та сучасний стан використання лінгвістичних досліджень білінгвізму в педагогіці. Основну увагу приділено організаційно-педагогічним аспектам розвитку білінгвальної освіти в Україні.

Ключові слова: *білінгвізм, білінгвальна освіта, моделі білінгвальної освіти, інтерференція, інтеркаляції.*

Двомовність (білінгвізм) – це явище володіння двома мовами, за якого обидві мови достатньо часто використовуються людиною у комунікації. Найбільш типові причини виникнення природного білінгвізму – це виховання дитини у двомовному середовищі. Проте значною мірою засвоєння другої мови відбувається в освітніх закладах – школах, гімназіях, ліцеях.

Упродовж останніх десятиліть ведуться наукові дискусії щодо доцільніших та ефективніших способів оволодіння іноземною мовою. Узагальнивши досвід багатьох країн, можна зробити висновок, що найкраще іноземну мову засвоюють, застосовуючи науково обґрунтовані моделі білінгвального навчання.

Метою статті є аналіз існуючих у світовій освітній практиці моделей білінгвального навчання та вияв значимості лінгвістичних досліджень проблеми білінгвізму для організації двомовного навчання.

Білінгвальне навчання є засобом здобуття білінгвальної освіти та процесом формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом, оскільки у процесі білінгвального навчання іноземну мову розглядають не лише як засіб повсякденної комунікації, але й як інструмент пізнання світу спеціальних знань, у результаті досягають високого інтегративного рівня мовної та предметної компетенції. Білінгвальне навчання сприяє розширенню загальноосвітнього кругозору учнів завдяки порівняльному аналізу іншомовних культур, формуванню в них толерантного ставлення до альтернативних поглядів, пов'язаних із національною специфікою різних народів, стимулює необхідність подальшої самоосвіти та саморозвитку, що є необхідною умовою професійної діяльності в сучасному світі.

Білінгвальна освіта у спрощеному розумінні – це комплекс методик викладання перідної мови і більш ніж одного предмета цією мовою,

результатом якої є більш-менш однаково вільне володіння двома мовами. Покращання рівня освіти робить все населення земної кулі певною мірою двомовним, оскільки іноземні мови та мови національних меншин входять до шкільних програм, а поширення транснаціонального співробітництва створює реальну мотивацію для вивчення другої мови.

Однак досягнення всіх цих цілей можливе лише тоді, коли буде правильно вибрана модель білінгвального навчання, яка повинна брати до уваги потреби й можливості суспільства та учнів.

Відомо, що у світовому досвіді є надзвичайно багато найрізноманітніших моделей і програм білінгвального навчання, але всі вони об'єднані одним загальним принципом: мовами навчання є дві (а у деяких випадках і більше) іноземні мови.

Школи з білінгвальним навчанням діють досить давно і в багатьох країнах світу. І. Дмитрієва та О. Коровіна вважають, що „хронологічно початковими типами білінгвальної освіти є так звані „інтернаціональні“ школи“ [3, с. 11], метою яких було дати учням якомога ширше бачення загальної картини світу, і не лише бачення, але й знання її, розуміння необхідності й бажання жити у такому світі, де всі народи взаємозалежні і потрібно уміти співпрацювати.

Зважаючи на розширення мережі різноманітних дипломатичних та промислових організацій, кількість міжнародних шкіл зростала, але згодом ці школи у процесі навчання все більше надавали перевагу англійській мові, поступово перетворюючись на одномовні школи, втрачаючи таким чином своє первинне призначення – міжкультурне виховання.

Саме тому, очевидно, в другій половині ХХ століття в Європейському Союзі з'являється нова модель білінгвальної школи [3, с. 14] – європейська школа, навчання в якій закінчується отриманням особливого диплома, що дає змогу випускникам вступати до будь-якого вищого навчального закладу Європейського Союзу. Головні вимоги такої школи: обов'язкове вивчення іноземної мови з 1-го класу початкової школи, навчання в якій триває п'ять років; у середній школі (сім років навчання) вводиться також обов'язково друга іноземна мова, а за бажанням учнів і третя іноземна мова на четвертому році навчання в середній школі. Починаючи з третього року навчання в середній школі, іноземною мовою проводять уроки історії та географії, а також економіки та деяких інших дисциплін. У початковій школі щодня відбуваються так звані “європейські уроки”, які збирають різномовних учнів для ігор та художніх занять. У середній школі спільними для всіх учнів є уроки художнього та музичного виховання, а також спортивні заняття. Щоденні контакти між учнями під час перерв сприяють природному

спонтанному і багатомовному спілкуванню. Рідна мова, якій надається перевага на початковому етапі, є мовою викладання точних дисциплін і водночас предметом вивчення на лінгвістичному та літературному рівнях. Іноземну мову, основу білінгвізму, вводять з 1-го класу навчання в початковій школі, але як навчальний предмет, а згодом вона стає ведучою у викладанні низки дисциплін. Успіху цього навчання сприяє також і те, що всі навчальні предмети в європейській школі учителі викладають своєю рідною мовою.

Особливо багатий досвід білінгвального навчання наявний у Канаді, країні з двома офіційними мовами. Головною особливістю канадської моделі білінгвального навчання є імерсійні програми. Під імерсією розуміють таку організацію навчального процесу, коли навчання повністю проводиться мовою, яка не є рідною для учнів. Канадський вчений П'єр Кальве виділяє безперервну імерсію (з першого року навчання до кінця перебування у навчальному закладі); повну імерсію (усі предмети викладають іноземною мовою); часткову імерсію (щонайменше половину предметів викладають іноземною мовою); ранню імерсію (починається ще у дошкільних закладах); середню імерсію (вводиться після першого року навчання, але не пізніше шостого) та пізню імерсію (після шостого року навчання). Зауважимо, що рання імерсія є повною, а середня чи пізня можлива лише частково. Повна імерсія передбачає вивчення всіх навчальних дисциплін мовою, яка не є рідною для учнів. Отже, мова йтиме у цьому випадку про одномовну освіту.

Інші дослідники називають такий спосіб одномовної освіти терміном “субімерсія” [7, с. 144]. Зазначимо, що субімерсійні програми також досить поширені у світовій практиці, особливо у країнах, де частою є імміграція, коли дитина без попереднього знання мови потрапляє у клас, де навчання відбувається мовою більшості. Щоб не відставати у знаннях, вона змушена вивчити мову більшості. Таким чином забезпечується досить повне оволодіння мовою, і дитина стає двомовною, але це є великим навантаженням на її психіку. Канадські дослідники М. Сігуан та У. Маккі зауважують, що “така одномовна система освіти мовою, яка не є рідною для дитини, дала погані результати; саме для попередження цього й виникла ідея на користь двомовної освіти”. Заперечуючи таким чином повну імерсію, вчені пропонують застосовувати у процесі білінгвального навчання часткову або пізню імерсію, коли більшу частину навчальних предметів спочатку викладали першою мовою дитини, але з першого року навчання поступово вводиться друга мова, яка є не лише предметом вивчення, але й частково мовою спілкування. Саме таку модель білінгвальної освіти використовують у сучасній європейській школі.

Широке поширення білінгвального навчання у сучасному світі унеможливує намагання перелічити ті країни, де воно наявне, і його національні особливості. З огляду на це дослідники роблять спробу класифікувати моделі білінгвального навчання з метою детальнішого їх теоретичного вивчення та удосконалення. У науковій літературі можна знайти різні підходи до класифікації моделей білінгвального навчання, проте, на нашу думку, найбільш повне узагальнення різних підходів до типології моделей білінгвального навчання подали російські дослідники М. Певзнер та А. Ширін. Вони виділяють витісняючий, зберігаючий та бікультурний типи білінгвального навчання, які є характерними для природного багатомовного середовища, коли виникає необхідність переходу етнічних меншин у домінуюче мовне середовище. Витісняючий тип передбачає застосування імерсійних, або перехідних програм, коли друга (державна, офіційна) мова є мовою навчання. Зберігаючий тип білінгвального навчання забезпечує збереження рідної мови учнів, хоча друга мова є домінуючою у навчальному процесі. Бікультурний тип білінгвального навчання передбачає паритет обох мов.

Ізолюючий тип застосовують для навчання дітей етнічних меншин здебільшого рідною мовою з метою запобігання залученню їх до культури більшості та повноцінної інтеграції в соціум. Звичайно, мовою навчання є рідна мова дітей, а друга (офіційна, державна) мова вивчається лише на комунікативному рівні. На думку російських дослідників, такий тип навчання використовують у Баварії, де особливо багато трудових мігрантів, тут йдеться про сегрегацію, яка має як фізичні (житлові гето, спецшколи), так і психологічні та політичні (дискримінація, расизм) наслідки і готує дітей до рееміграції [5, с.22-23].

Найбільш поширеним у сучасному освітньому просторі розвинутих країн є відкритий тип білінгвальної освіти. Його мета – інтеграція у сучасний європейський та світовий простір, міжкультурна комунікація і полікультурне виховання, діалог культур, освоєння світу спеціальних знань. Такий тип білінгвального навчання передбачає використання іноземної мови як засобу вивчення спеціальних дисциплін, не втрачаючи при цьому рідної мови. У навчальному процесі застосовуються збагачуючі програми, куррікулуми, у руслі концепції партнерства, зустрічі і посередництва. Саме такий тип двомовного навчання є найприйнятнішим для України, де білінгвальне навчання найбільш інтенсивно впроваджують у школах з поглибленим вивченням іноземних мов.

Лінгвістичні дослідження проблеми двомовності мають велике значення для вирішення педагогічних проблем, які випливають у процесі білінгвальної освіти, оскільки формування українсько-німецького білінгвізму відбу-

вається переважним чином у школах II та III ступенів. Звичайно, не можна ігнорувати також той факт, що сьогодні розширюються контакти з німецькомовними країнами, українці виїжджають туди на постійне місце проживання або тимчасово – на роботу, навчання, стажування тощо, але кількість їх досить незначна. Саме так можна розглядати явище формування українсько-німецького білінгвізму на сучасному етапі в Україні.

Слід зазначити, що білінгвізм – це комплексна наукова проблема і при її дослідженні використовують методи цілої низки наук – лінгвістики, психолінгвістики, психології, соціології тощо.

Лінгвістичний аспект вивчення білінгвізму передбачає дослідження мовних контактів, тобто аналіз співвідношення структур та структурних елементів контактуючих мов, їх взаємовідношення, взаємовплив та взаємопроникнення на всіх рівнях мовної системи, виявлення диференційних і подібних ознак кожної мови на фонетичному, лексичному, граматичному рівнях, дослідження прояву інтерференції та лінгвістичне пояснення причин цього явища.

Найбільш досліджуваними та дискусійними проблемами білінгвізму у лінгвістиці є питання конвергенції та дивергенції. Конвергенція – це „зміни контактуючих мов, які лінгвістично описуються як уподібнення“ їх характеристик та правил користування ними, а дивергенція – це „зміни мов у сторону диференціації їх характеристик та правил користування ними“ [6, с.4].

Проблема „мовної взаємодії“ та дивергенції мов зацікавила ще у кінці XIX ст. таких лінгвістів, як Г. Грюнбаум, Е. Відіш, Ф. Миклошич та ін. На початку XX ст. І. Бодуен де Куртене висунув гіпотезу про причини подібності мов, як наслідок їх територіальної близькості, що не залежить від спорідненості чи історичних зв'язків цих мов, пропонуючи, таким чином, досліджувати конвергенцію контактуючих мов. Згодом до цієї проблеми звертаються також Ф. Боас, Г. Шухард, акцентуючи увагу на явищах конвергентної перебудови контактуючих мов у бік їх спрощення. Питання фонологічної та граматичної інтерференції неспоріднених мов досліджували М. Трубецької, Р. Якобсон, Б. Гавранек, В. Матезіус та інші.

Полікультурні інтеграційні процеси середини XX ст. спричинили нову хвилю дослідження білінгвізму – У. Вайрайх, Ч. Осгуд, М. Сігуан, У. Маккі, Л. Щерба, В. Розенцвейг, М. Михайлов, Ю. Дешерієв, Н. Протченко, В. Аврорін, Ю. Жлуктенко. Вивченню україно-німецького білінгвізму особливу увагу приділяв Є. Верещагін.

Досліджуючи мовні контакти, лінгвісти продовжили досліджувати таке явище, як інтерференція. Найбільш повне визначення цього понят-

тя знаходимо у К. Закир'янова, який проникнення іншомовного елемента в систему другої мови називає дифузією і виділяє дві її стадії – інтерференцію та інтеграцію [2]. Лінгвістичні зміни спочатку сприймаються як відхилення від норми (інтерференція), а згодом це відхилення може стати і нормою, складовою частиною мови (інтеграція). Є. Верещагін вважає, що інтерференція властива лише індивідуальному мовленню, а для мови характерна інтеграція. Цієї ж думки дотримується й український лінгвіст С. Семчинський.

Щодо україно-німецького білінгвізму, то прояви інтерференції ми можемо спостерігати на території Західної України, яка перебувала у складі Австро-Угорської імперії. Особливо виразно інтерференція проявляється на лексичному рівні – запозичення різних лексичних одиниць, які через певний проміжок часу не сприймаються як іншомовні, а стають нормою мови, на фонологічному та граматичному рівні інтерференція проявляється не так чітко.

Сучасний дослідник мовних контактів А. Карлинський вважає, що інтерференція – це “випадки відхилення від норми, які виникають у мовленні білінгва другою мовою під впливом першої. Випадки ж відхилення від норми, що виникають у мовленні білінгва першою мовою в результаті впливу другої мови”, дослідник пропонує називати “інтеркаляцією” [4, с.127]. Таке розмежування, на думку вченого, досить доцільне, оскільки інтеркаляції у мовленні білінгва тим більше, чим краще він володіє другою мовою, тоді як інтерференція має зворотню залежність. Інтерференція обумовлена мовними факторами, і це явище практично не контролюється мовцем, а інтеркаляції обумовлюються психо- і соціолінгвістичними факторами і певним чином контролюються свідомістю білінгва [4, с.128].

Лінгвістичні дослідження конвергенції сприяють оптимальній організації навчального процесу, створенню навчальних планів та програм для різних типів білінгвального навчання (професійно-орієнтовані програми для фахівців, програми інтенсивного навчання мови для дорослих та дітей різного віку тощо).

Дослідження явищ інтерференції з метою вивчення механізму переносу мовленнєвих навичок та умінь дає можливість впливати на даний перенос у процесі навчання, оскільки він, як відомо, може бути позитивним і негативним, тобто ускладнювати засвоєння. Дослідники пропонують інтерференцією називати негативний вплив рідної мови на іноземну, а позитивний вплив позначають терміном “транспозиція”. При організації білінгвального навчання цим явищам слід приділяти велику увагу, оскільки в обох мовах – в українській і німецькій – незважаючи на те, що

ці мови неспоріднені, існує досить багато спільних понять та категорій (це особливо стосується граматичної будови мов), які слугують основою для засвоєння другої мови і, при правильному спрямуванні, можуть стати одним з ефективних способів навчання німецької мови.

Використання результатів дослідження в галузі контрастивної лінгвістики сприяє більш оптимальному відбору мовного матеріалу при складанні підручників для учнів білінгвальних шкіл та класів.

Звичайно, не можна стверджувати, що лише теоретичне лінгвістичне дослідження проблем білінгвізму автоматично забезпечить створення оптимальної моделі білінгвального навчання. При цьому потрібно враховувати й результати дослідження низки інших наук (насамперед психології, соціології тощо). Але науковий аналіз досліджень у лінгвістичній галузі буде сприяти успішнішій побудові теорії та моделі білінгвального навчання.

1. Верещагін Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М., 1969.
2. Закирьянов К.З. Двуязычие и интерференция: Учебное пособие. – Уфа: изд. Баш. Ун-та, 1984.
3. Дмитриева И.И., Коровина О. С. Теория и практика билингвального обучения: Учеб.-метод. пособие. – Великий Новгород, 2001.
4. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков. – Алматы, 1990.
5. Певзнер М. Н., Ширин А. Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта (на примере Германии): Монография. - Новгород 1999.
6. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. Лингвистическая проблематика. – Л.: «Наука», 1972.
7. Сигуан М., Макки У. Ф. Образование и двуязычие / Пер. с фр. – М., 1990.

The article analyses the main models of bilingual education which are in the world educational practice and the using of linguistic investigations of bilingualism in pedagogy. Special attention in the content of the article is given to the practical pedagogical problems of development of bilingual education in Ukraine.

Key words: *bilingualism, bilingual education, model of bilingual education, interference, intercalation.*

УДК 37.034

ББК Ч 74.584 (2)7

Лада Боличева

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ

Толерантність як соціокультурний феномен актуалізована значними змінами, що відбувалися в нашому житті й потребували виховання толерантної культури окремої людини та суспільства в цілому. Сьогодні виникла реальна можливість реалізувати це завдання завдяки оволодінню культурою толерантності, розумінню сутності причин і способів виховання етики прийняття інаковості, визнанню права інших бути самим собою у взаєминах з оточенням. Толерантність входить до складу компетентності сучасного педагога як важливий компонент професіоналізму і потребує від нього високого рівня гуманізму, творчого підходу до професійної діяльності та спілкування.

Ключові слова: толерантність, професіоналізм, культура, спілкування.

Формування толерантності й установок толерантної свідомості виступає і як умова успішного розвитку сучасного суспільства, і як соціальне замовлення системи освіти.

Соціокультурна ситуація в країні зумовлена помітною ескалацією нетерпимості у всіх сферах суспільного життя України: дестабілізацією політичних, етнічних, конфесійних відносин. У різні конфлікти втягуються широкі верстви населення, і особливо молодь. Забезпечення миру і стабільності у всіх сферах життя країни є запорукою демократичного розвитку держави.

Отже толерантність виступає як найбільш актуальне завдання розвитку сучасної людини та її виховання: „Найстрашніша із катастроф, які нам загрожують, це не стільки атомна, тепла і тому подібні варіанти фізичного знищення людства (а можливо, і всього живого) на Землі, скільки антропологічна – знищення людського в людині” [10, с. 8].

Актуальність даного дослідження підтверджується численними філософськими, культурологічними, соціологічними, психологічними й педагогічними публікаціями з даної теми. Сучасна проблематика толерантності є різноманітною. Такі вчені, як О.Г. Асмолов, Є.Ф. Казаков, В.А. Тішков, приділяють увагу толерантності у процесі набуття цілісності. М.П. Мchedlov розглядає толерантність як принцип правового, соціально-політичного аспекту. Б.С. Гершунський розглядає толерантність в системі ціннісно-цільових пріоритетів освіти. Проблеми міжетнічної толерантності були розглянуті О.В. Петрицьким та Г.У. Солдатовою. Як певна філософія толерантність представлена в працях В.М.

Лада Боличева. Толерантність як фактор професіоналізму вчителя

Лекторського, як категорія відносин, – у дослідженнях Є.Ю. Клепцової та В.А. Сітарова.

Аналіз літератури з питань толерантності показує, що педагогічний аспект даної проблеми значно відстає від філософського, психологічного й соціологічного зрізу. Треба визнати, що проблемам виховання толерантності все ще не приділяється значної уваги на всіх рівнях освітньо-виховної діяльності, у тому числі в повсякденній педагогічній практиці. У той же час відчувається недостатня глибина дослідження проблеми толерантності в міжособистісних відносинах вчителів та учнів, усередині учнівського колективу, а також заходів та способів розвитку толерантності в процесі навчання.

Ціль статті – висвітлити поняття «педагогічна толерантність» та довести, що толерантність є професійно значущою якістю, яка визначає приналежність педагога до нової педагогічної культури, педагогіки толерантності.

Толерантність служить важливою частиною структури творчої взаємодії і творчості взагалі, і тому принцип толерантності повинен мати місце в освітньому процесі у взаємодії між учнями та учнями і вчителями.

Ряд авторів бачить загострення проблеми відносин вчителя та учня в тому, що домінуючою фігурою освіти є педагог імперативного, монологічного складу. Так, дослідження Бондаревської Є.В. свідчать про те, що в сучасній школі самі учні вказують на відсутність дружелюбності, товариського співчуття, радості від сумісної діяльності й спілкування в школі, що є, у свою чергу, одним із факторів емоційно-особистісного ставлення учнів до школи взагалі [3, с. 19-31].

Деякі дослідники (Киричевська Е.В.) навіть виявили наявність різних форм жорстокості у стосунках школярів, які містять риси терору, визначивши це ганебне явище як міжособистісний міжучнівський терор [4, с. 1-6].

Дослідник Сидорків О. припускає, що конфронтаційне мислення, яке потім виливається в криваві міжнаціональні зіткнення, політичний екстремізм та релігійну нетерпимість, виникає саме із школи, в якій існує конфронтація між світом дорослих і дітей [8, с. 91].

Важливу роль у вихованні толерантності покликано зіграти сімейне виховання та засоби масової інформації. Однак кризовий стан сім'ї, викликаний зниженням рівня її матеріального забезпечення, втрата батьками світоглядних цінностей і орієнтирів, які існували раніше, і, як наслідок, загострення відносин „батьків і дітей”, які не хочуть і не можуть зрозуміти одне одного, служать підґрунтям для виникнення інтолерантності й відтворення тоталітарного типу особистості.

Інтолерантність несе в собі зміст антагоністичної дії і, як правило, піддає середовище стосунків цензурі етнічного, релігійного, тендерного, політичного характеру, тим самим стаючи генератором ворожнечі, нестабільності, тиску, конфліктів, ненависті. Чим більша кількість людей перебуває в просторі нетерпимості, тим сильнішими будуть наслідки: агресивність, боротьба і навіть пряме фізичне насильство.

Щодо засобів масової інформації, то вони, за висловлюванням Сухолинської О., дедалі більше впливають на суспільство й особливо молодь, пропагуючи насилля, зброю, силу, прищеплюючи моральний релятивізм, конформізм і цинічно-гедоністичне ставлення до повсякдення. Усе це призводить до відчуження дітей і молоді від моралі і врешті-решт до певного її заперечення [9, с. 13]. Тому саме на школу, як на один із головних соціальних інститутів, накладається зобов'язання з формування толерантних начал в українському суспільстві.

Ціль виховання толерантності – виховання в підростаючого покоління потреби й готовності до конструктивної взаємодії з людьми та групами людей незалежно від їх національної, соціальної, релігійної належності, поглядів, світогляду, стилів мислення і поведінки. Для ефективної реалізації заходів з формування толерантності у школярів необхідно створити відповідні педагогічні умови. На нашу думку, формування толерантності учнів повинно стати одним із стратегічних напрямків освітнього закладу. Системно організований толерантний освітній простір складається, перш за все, з толерантності педагогічного колективу в цілому і кожного з педагогів зокрема, по-друге, з толерантності учнів і, по-третє, з толерантності батьків школярів.

Толерантність має першорядне значення в роботі вчителя, бо саме тут гостро відчувається дефіцит поваги й терпіння. Важко собі уявити, що нетерпимий педагог зможе виховати толерантне ставлення до інших людей і культур у своїх учнів. Але в повсякденній педагогічній практиці можливо зустріти прояви педагогічної інтолерантності різного ступеню: від байдужості щодо власної думки дитини до відвертого й жорстокого приниження учня за „неправильні” погляди.

При відсутності толерантного ставлення вчителя до свого учня у дитини розвивається негативний Я-образ. Таким чином, інтолерантність учителя тягне за собою, по-перше, дисгармонію особистості, ситуацію постійного психічного дискомфорту; по-друге, перекручене сприйняття дійсності завдяки неадекватному осмисленню власного досвіду; по-третє, постійне очікування негативної оцінки будь-яких власних дій. Все це у сукупності веде до необхідності розглядати толерантність вже не просто як особистісну якість педагога, а як певну вимогу до нього, необхідний принцип його діяльності.

Психолог Р.Бріслайн розглядає толерантність як якість особистості, яка протиставляється стереотипності й авторитаризму. Вона вважається необхідною для успішної адаптації до нових неочікуваних умов. Надмірно спрощуючи явища навколишнього світу, люди, які не наділені толерантністю, виказують категоричність, виявляються нездатними до змін. Педагоги не повинні характеризуватись стереотипністю мислення, якому властиві спрощення, схематичність, упередженість. Саме йому протиставляються більш досконалі, творчі форми регуляції міжособистісної взаємодії, в основі яких лежить прагнення зрозуміти індивідуальність „іншого”.

Учитель завжди повинен сприймати дитину в її актуальному на даний момент стані, не враховуючи її минулих промахів та помилок. Якщо вчитель діє навпаки, то в нього складається схематичний образ дитини, яку він підсвідомо намагається втиснути в межі свого стереотипного уявлення про неї. Такий стереотипний вчитель завжди сприймає учня як об'єкт виховання, а за таких умов між ними ніколи не виникне спілкування, яке є процесом взаємодії двох суб'єктів: „Тільки у спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається „людське в людині”, як для інших, так і для себе” [2, с. 338].

Толерантне спілкування – це спілкування, яке засноване на принципах діалогу і яке не тільки формує особистість, а й виступає як саме буття: „Один голос нічого не закінчує і нічого не вирішує. Два голоси – мінімум життя, мінімум буття” [2, с.338].

На думку В.Кушніра, „діалог відкриває педагога й інших учасників педагогічного процесу до „оголення”. У такій „оголеності” прозорим стає все: фальш, обман, маніпуляція, позитивне, негативне, сама душа. Тут немає за що заховатися, зробити вигляд, напустити туману, тут ти лишаєшся таким, яким є насправді. У діалозі лежать на поверхні і знання педагога, і його старанність, і ставлення до своїх обов'язків, і мораль. Тоді, щоб стати взірцем культури, лідером, вожаком, організатором, педагог повинен піднятися у своєму професійному й особистісному розвитку на певний (і немалий) рівень. Якщо він хоче „жити” з учнями, а не перебувати серед них, і при цьому мати змогу впливати на них, йому потрібний певний рівень знань, умінь, навичок, культури, що перевершував би рівні розвитку учнів” [6, с. 9]. Отже, толерантні відносини учителя з учнем обов'язково вимагають постійного розвитку педагога, бо учитель, який перестає вчитися, вмирає як професіонал.

Якщо взяти до уваги специфіку учительської праці, коли педагогу у своїй виховній, навчальній і організаційній діяльності, методичній і суспільнокорисній роботі доводиться встановлювати контакти з багатьма

людьми найрізноманітніших професій, представниками різних верств суспільства, різними за політичним переконанням, релігійним віруванням, то можна дійти до висновку, що педагог повинен володіти здібностями толерантної взаємодії на всіх рівнях. Тобто педагогічна толерантність – це володіння вміннями й навичками толерантної взаємодії та установка на толерантність у процесі реалізації педагогічної діяльності для досягнення цілей толерантного розвитку особистості учня. Толерантність – це професійна особистісна якість учителя й одна із норм його поведінки.

Гуманізація освіти, нові вимоги до особистості педагога передбачають посилення уваги саме до різних характеристик його професійної культури. Педагога, який допомагає дитині в процесі розвитку, К. Роджерс назвав „фасилітатором” (той, що підтримує). Педагог-фасилітатор завжди відкритий до діалогу, він прагне побачити світ очима дитини, зрозуміти її. Серед багатьох психологічних характеристик педагога-фасилітатора К. Роджерс обов'язково виділяв толерантність як визнання права дитини на невідповідність думки з позицією педагога, права на помилку [7, с. 97].

Отже, у процесі толерантного спілкування учитель і учень виявляються рівноправними суб'єктами, співтворцями педагогічного процесу, відносини між ними набувають справді суб'єкт-суб'єктного характеру. Толерантний учитель налаштований на те, щоб не підганяти дитину під державні, суспільні чи свої власні уявлення про виховний ідеал, а свідомо прагне до того, щоб формувати уявлення про майбутній образ дитини, виходячи з неї самої, стимулюючи її самостійну й дедалі зростаючу участь у цьому процесі. Дитина стає справжнім суб'єктом власного розвитку. Толерантне спілкування орієнтоване на такі цінності, як воля, справедливість, повага, свобода.

Свобода в педагогічному процесі ніяк не передбачає зниження вимог до учнів. Діалог у ньому збільшує вимоги до самого вчителя. Діалог у педагогічному процесі зрівнює учнів і вчителя як людей, хоч вони й відіграють різні соціальні ролі, виконують різні функції, на чому наголошує Г. Балл [1, с. 41-47]. Г. Балл, виділяючи монологічну й діалогічну стратегії виховання, доходить до висновку, що монологічна стратегія робить тільки вчителя неповторним суб'єктом і носієм істини, натомість як діалогічна дає можливість реалізувати індивідуальну позицію і вчителя, і учня. А коли суб'єкт має змогу реалізувати особистісну позицію, то він визнає за іншим право на власну позицію, а також, за певних обставин, готовий змінити свою позицію в результаті взаємодії з партнером. Окрім того, кожний з учасників діалогу не тільки ставиться з повагою до особистості партнера, але й водночас усвідомлює відмінну

від своєї позицію партнера як спосіб його особистісного розвитку. При цьому, як зауважує О. В. Киричук, «духовне розкриття себе іншому, засвоєння його цінностей, залучення до його внутрішнього світу поєднується з усвідомленням унікальності, відмінності від партнера, придбанням внутрішньої цінності й незалежності» [5, с. 34].

Толерантність лежить в основі взаємної довіри та розуміння. Вона допомагає попереджати конфлікти й переборювати їхні неприємні наслідки. Крім того, толерантність сприяє прояву доброзичливості, допомагає налагодженню „психологічного клімату” в педагогічних колективах, класах, навчальних групах, а також у відносинах педагогів з учнями і їхніми батьками. Здатність до толерантності допомагає гуманізувати педагогічне спілкування, тому що вона виникає як наслідок самоцінності людини. У зв'язку з цим толерантність у педагогічному спілкуванні є важливою умовою взаємного обміну духовним потенціалом суб'єктів спілкування, сприяє становленню й реалізації їх як індивідуальностей та є невід'ємною частиною професіоналізму сучасного вчителя.

1. Балл Г. Проблеми додержання вимог наукової культури в дослідженнях гуманістично зорієнтованих освітніх процесів // Освіта і управління. – 1998. – №3. – С. 41-47.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Сов. писатель, 1963. – 350 с.
3. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д., 2000. – 352 с.
4. Кіричевська Е. В. Толерантність як стратегія подолання міжособистісного терору серед старшокласників загальноосвітніх шкіл // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка – 2005. – №20. – С. 128-134.
5. Киричук В. А. Концепція виховання підрастаючого покоління суверенної України // Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 33-39.
6. Кушнір В. Парадигма діалогу в професійній підготовці педагога // Шлях освіти. – 2002. – №4. – С. 8-13.
7. Мижа В. Виховання толерантності // Директор школи України. – 2005. – №6-7. – С. 96-97.
8. Степанов П. Как воспитать толерантность? // Народное образование. – 2001. – №9. – С. 91-97.
9. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей // Шлях освіти. – 2002. – №4. – С. 13-17.
10. Шрейдер Ю. А. Утопия или устройство // Глобальные общечеловеческие ценности. – М., 1990. – С. 7-25.

Tolerance as a social and cultural phenomenon is actualized by significant changes happened recently, which demanded to bring up tolerance culture of a separate person as well as a society in whole. At present time a real possibility has appeared to solve this problem by mastering tolerance culture, understanding the essence of reasons and ways how to accept different trends of thoughts, admitting other people's right to be different in relationships with the environment. Tolerance is a part of modern teacher's competence as the most important component of professionalism and it requires a high level of humanism and a creative approach to professional activity and communication.

Key words: *tolerance, professionalism, competence, communication, culture.*

УДК 378.1(44)

ББК Ч 74.584 (3/8)

Олена Бочарова

МОБІЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ – ОСНОВНА УМОВА СТВОРЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються основні зміни в галузі вищої освіти, які відбулися у Франції після підписання Болонської декларації.

Ключові слова: *мобільність студентів та викладачів, європейський простір вищої освіти, програми обміну студентів.*

“Прийом іноземних студентів – це дуже стара французька традиція. Сьогодні, більш ніж коли, неможливим є існування університету високого рівня без міжнародної мережі, і заклади вищої освіти Франції рішуче входять до цього нового світу” – Тьєрі Одрік, генеральний директор Агенції EduFrance [2, с. 158].

З моменту створення Європейського Союзу Франція є його рушійною силою в галузі освіти. У самій країні відбувається постійне вдосконалення вищої школи, пошук нових форм розбудови вищих навчальних закладів, систем та технологій. Сьогодні країна претендує на роль політичного лідера ЄС і виступає за зміцнення наднаціональних аспектів у сфері вищої освіти.

Мобільність студентів та викладацького складу у всіх країнах залишається однією з ключових цілей. Обмін студентів та викладачів відповідає інтересам багатьох країн світу. Чим більше в системі вищої освіти рівнів і ступенів, підкріплених відповідними державними документами,

Олена Бочарова. Мобільність студентів та викладачів – основна умова...

тим більше можливостей вибору посилюється для неї шляху навчання отримує людина.

Багато українських та російських науковців присвячують свої праці та статті вивченню Болонського процесу. Серед них В.І. Байденко, В.В. Бурбело, Г.Г. Крючков, О.В. Матвієнко.

Мета даної статті – висвітлити зміни у вищій освіті, які відбулися у Франції після підписання Болонської декларації.

Вільне пересування студентів, персоналу й випускників є фундаментом для встановлення загальноєвропейського простору вищої освіти. Сьогодні на ринку праці конкурентоспроможний той випускник вищого навчального закладу, який володіє щонайменше трьома компонентами: глибокими знаннями спеціальності; однією або кількома іноземними мовами та комп'ютерними технологіями, особливо у сфері своєї професійної діяльності.

Зростаюча інтернаціоналізація вищої освіти, перш за все, відображає глобальний характер освіти й наукових досліджень. Ця тенденція підкріплюється поточними процесами економічної та політичної інтеграції, зростаючими потребами в міжкультурному взаєморозумінні й глобальному характері сучасних засобів комунікації. Постійне зростання кількості студентів, викладачів та дослідників, які навчаються, викладають, проводять дослідження, проживають та спілкуються в міжнародному контексті, підтверджують цю загальну тенденцію розвитку. Крім зростання мобільності людей, активізуються міжнародні науково-дослідницькі зв'язки й розширюються різні механізми співпраці між закладами, вченими та студентами.

Одна з ключових проблем західноєвропейської інтеграції – мовна. Державні кордони стають більш прозорими, але залишаються незмінними кордони мовні, які створюють серйозну перешкоду на шляху зміцнення ЄС.

Головна роль у подоланні мовних бар'єрів належить системам освіти. Останнім часом проводяться численні семінари й колоквиуми, на яких обговорюються питання змісту мовних курсів та методики їх викладання.

У Франції вивчення іноземних мов є обов'язковим під час навчання на першому університетському циклі навчання, де 75% студентів вивчають іноземні мови, з яких англійська – найпоширеніша; на другому й третьому циклах вона не є обов'язковою, але входить у програму більшості спеціальностей [5, с. 8].

Студенти-юристи першого циклу вивчають іноземну мову 40 годин на місяць, 92% юристів щодня використовують англійську мову як робочу, а більшість вищих шкіл, перед тим як видати диплом, вимагає високого рівня знань іноземних мов. Ці заходи здійснюються з однією

метою – підвищити мовний рівень студентів, адаптувати їх до культури країни досліджуваної мови [5, с. 7].

В університеті Поля Сабатьє (Тулуза-3) створений факультет іноземних мов, де студенти вивчають 4 іноземні мови (англійську, іспанську, німецьку й російську), а після закінчення курсу можна скласти іспит на отримання сертифіката фахівця однієї із чотирьох мов.

У Страсбурзі існує центр живих мов, де 7 викладачів з 3 університетів пропонують різні мовні програми для багатьох спеціальностей, серед яких програми з англійської мови є найпопулярнішими. Студенти займаються 2 години на тиждень у спеціалізованих лабораторіях та навчальних центрах, використовуючи новітні технології, аудіо-та відеоматеріали. Така експериментальна програма існує для 300 студентів першого циклу навчання.

У 1990 р. вступила в дію прийнята Радою Міністрів ЄС довгострокова програма “Lingva”, спрямована на стимулювання вивчення іноземних мов, що вважаються державними в країнах Європейського Союзу, і яка реалізується за допомогою навчальних програм “Socrates” і “Leonardo da Vinci”.

На початку 1980-х рр. Франція посідала друге місце після США із прийому студентів, з приводу чого освітяни, політики, урядовці, університети виявили занепокоєння, оскільки великий вплив студентів, на їхню думку, загрожував рівновазі французької університетської освіти. Надання допомоги студентам, обумовлене задоволенням політичних інтересів і бажанням уряду збільшити кількість студентів із розвинутих країн, викликало гнів та обурення серед французької молоді.

Сьогодні Франція посідає четверте місце у світі із прийому іноземних студентів (США приймають 28% іноземців від загальної кількості студентів, Велика Британія – 14%, Німеччина – 12%, Франція – 9%, Австралія – 7%), а в Європі третє, після Великої Британії. У вищих навчальних закладах Франції навчаються представники 134 країн світу, які здебільшого є студентами Великої Британії – 1.599, США – 1.420, Канади – 972, Іспанії – 962, Німеччини – 349 тощо [4].

Кількість студентів щорічно збільшується завдяки програмам обміну, які мають різні напрями: програма “Leonardo da Vinci” надає професійну освіту; “Socrates” та “Erasmus” – вищу; “Tempus” сприяє співпраці між університетами та західноєвропейськими підприємствами; “Lingva” – вивченню іноземних мов [3, с. 14].

У 1987 р. Рада міністрів освіти держав-членів ЄС затвердила програму “Erasmus”. Ця програма співпраці та мобільності у сфері вищої освіти спрямована на посилення співпраці та міжнародних зв'язків у

сфері вищої освіти через підтримку високоякісних європейських магістерських курсів, забезпечуючи студентів і науковців можливістю отримати ступінь магістра в європейському університеті. У рамках програми “Erasmus” запропоновано 90 навчальних магістерських курсів, стипендії більше ніж 1000 науковців для навчання або проведення дослідження в ЄС [4].

Існують і програми допомоги французького уряду іноземним студентам. Починаючи з 2001 навч. року, затверджено нову систему стипендій за програмою мобільності, розраховану на стипендіатів за соціальними критеріями та студентів, які отримують матеріальну допомогу [2, с. 70].

Щороку Міністерство закордонних справ Франції фінансує та надає стипендії 22.000 іноземних студентів: з одного боку – це стипендії французького уряду та посольства країни, які отримують 80% іноземних студентів, а з іншого – стипендії французького уряду з програм “Eiffel” та “Major”, що дають можливість вищим навчальним закладам приймати кращих студентів та посилювати міжнародні зв'язки.

Практика здійснення таких коштовних і амбіційних програм, як “Erasmus”, засвідчила виключну ефективність і гнучкість міждержавного, особливо міжзакладового підходу, а також необхідність підвищення уваги до поліпшення оцінювання й визнання періодів навчання й дипломів. Європейський Союз концентрує зусилля на створенні мережі вищих закладів освіти за участю департаментів і кафедр.

Інтенсивна міграція робочої сили та розвиток транснаціональних індустріальних комплексів у Західній Європі зумовили необхідність уніфікації професійної підготовки в галузі технічної освіти. Для виконання цієї задачі в рамках координаційних органів Європейської Співдружності була організована спеціальна комісія із професійної освіти, експерти якої склали перелік-мінімум знань та навичок, необхідних робочим різних професій.

У листопаді 1998 р. міністр освіти Клод Аллегр та міністр іноземних справ Юбер Ведреп створили Агентство EduFrance, завданням якого було змістити місце Франції на світовому ринку освіти, надати наукові послуги інститутам та вищим навчальним закладам, підвищити попит на французьку освіту за кордоном, збільшити кількість іноземних студентів, які приїжджають до країни, відповідати міжнародним стандартам з підготовки студентів, інформувати їх про варіанти отримання освіти й можливі витрати.

Аналізуючи запити щодо вищої освіти та перебуваючи у постійному діалозі з французькими закладами, EduFrance створила та збагатила

повний каталог навчальних пропозицій, що адаптовані до потреб та вимог іноземних студентів за країною, за мовою та за напрямком.

Кількість іноземних студентів збільшується через спрощення умов вступу у вищі навчальні заклади. Політика прийому іноземних студентів полягає в тому, щоб надати привілеї франкофонії, тобто розповсюдженню французької мови, оскільки, як наголошує французький політичний діяч Луї Мександо: “Необхідно сьогодні залучати студентів із Європи, Центральної та Латинської Америки. Неможливо, щоб французька мова стала перешкодою в політиці прийому студентів. Визнання французьких дипломів є головною умовою залучення до нашої системи освіти” [4].

У Франції розроблені загальні принципи подальшого реформування вищої школи, а також розглянуті питання, пов’язані з видачею дипломів, порядком присвоєння вчених ступенів відповідно до європейських норм. У цьому контексті програма Європейських університетських літніх таборів (Universités européennes d’été, UEE) стала засобом стиmulяції запропонованої вищим навчальним закладам університетської мобільності і сприяла зближенню Європи, згрупувавши в 2000 р. на 12 сайтах більш ніж 850 європейських студентів, а у 2001 р. 36 сайтів об’єднали більше 15.000 студентів [4].

Близько 50 угод про співпрацю було укладено між вищими навчальними закладами Франції та України в різноманітних галузях: математика, медицина, право, література. У деяких українських університетах були створені відділення з викладанням французькою мовою, а також введені можливості отримання подвійного диплому, наприклад, у Національному Технічному Університеті, Харківському державному економічному університеті та Національному технічному університеті.

Означені процеси свідчать про те, що вища освіта долає кордони між країнами і все більше набуває міжнародного характеру, саме тому, модернізуючи вищу школу, необхідно враховувати тенденції інтернаціоналізації та глобалізації культури взагалі і вищої освіти зокрема. Прагнення уряду надати французьким університетам міжнародного й, насамперед, європейського значення веде до розширення їх адміністративної автономії, спонукає державу до створення у вищих навчальних закладах міжнародних та європейських центрів, завдяки яким різні університети, розташовані в одному місті, встановлюють більш тісні контакти, між ними складаються партнерські відносини, відбувається об’єднання зусиль наукових колективів для проведення плідних досліджень.

Проводячи політику міжнародних обмінів, університети перетворюються на потужні престижні центри, здатні ефективно працювати й

співпрацювати в рамках європейських програм університетських обмінів і партнерства з підприємствами. Існує багато дослідницьких програм, серед яких “Освіта й мобільність дослідників”, що заохочує до співпраці не тільки студентів, а й докторантів та молодих науковців; допомагає університетам та вищим школам розвивати партнерські відносини, включаючи обмін студентів, дослідження, безперервну освіту.

Важливі угоди щодо структури системи вищої освіти були досягнуті на зустрічі міністрів провідних європейських держав, де йшлося насамперед про кредити, які може отримати кожен, хто бажає навчатись у європейських університетах. У контексті цих домовленостей у студентів буде доступ до різних освітніх програм, зокрема й можливість навчатись багатoproфільно, розвивати знання мов, використовувати інформаційні технології. Загалом, процес структурного реформування національних систем освіти, зміни освітніх програм та інституційних перетворень має відбуватися за такими головними напрямками, як: прийняття зручних та зрозумілих градацій дипломів, ступенів та кваліфікацій; запровадження двоступеневої системи освіти; впровадження єдиної системи кредитних одиниць; визначення та дотримання європейських стандартів якості освітніх послуг; усунення перешкод для більшої мобільності студентів, викладачів, дослідників та управлінців вищої школи.

1. Бочарова О.А. Модернізація вищої освіти у сучасній Франції: Автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01 / АПН України. – К., 2006. – 20 с.
2. Франція у європейському просторі вищої освіти / Упоряд. Г.Г. Крючков, В.Б. Бурбело. – К.: Київський університет, 2005. – 169 с.
3. Coulon A., Piavandi S. Les étudiants étrangers en France: l'état des savoirs. Rapport pour l'observation de la vie Etudiante, 2003. – P. 1-50.
4. Hénart L. Rapport au nom de la commission des finances, de l'économie générale et du plan sur le Projet de loi de finances pour 2004. www.assemblée-nationale.fr/be.
5. Radier V. Le palmarès des diplômés // Nouvel observateur. – 2002. – № 1948. – P. 5-8.

Basic changes in the field of higher education which happened in France after signing Bologna Declaration are considered in this article.

Key words: mobility of students and teachers, European scope of higher education, programs of exchange of students.

УДК 378.1(430)

ББК Ч 74.584 (3/8)

Ганна Братиця

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Розглянуто основні проблеми та перспективи реформування педагогічної освіти Німеччини у зв'язку з введенням бакалаврсько-магістерських навчальних програм.

Ключові слова: реформування педагогічної освіти, бакалаврські та магістерські навчальні програми, ступені підготовки педагогічних кадрів у Німеччині.

Історично склалося так, що одним із важливих елементів у процесі інституалізації навчання та професіоналізації викладання в Німеччині є незалежне існування історії професії вчителя та історії підготовки вчителів. Такий розподіл існував між “нижчим” типом освіти для широких мас та “вищим”, більш академічним, типом навчання для еліти.

Говорячи про “вищу” та “нижчу” категорію вчителів, необхідно зауважити, що “нижчу” категорію представляли, в основному, вчителі початкової школи. “Вищу” ж категорію мали вчителі граматичних шкіл, вчителі шкіл для дітей з розумовими вадами та вчителі в професійних навчальних закладах.

Провідною освітньою доктриною професії вчителя та підготовки вчителів у Німеччині є професія, що є частиною шкільної системи, яка контролюється державою. Кожна федеративна земля Німеччини є відповідальною за якість підготовки вчителів у рамках своєї юрисдикції. Так, дійсно, у Німеччині практично всі вчителі найняті на роботу державою, і тому вони є державними службовцями, бо їх робота розглядається в якості освітньої та педагогічної в обов'язковій системі освіти.

Загальновизнано, що вчителі всіх типів шкіл потребують освіти та підготовку, що базується на академічному вивченні спеціальних предметів: педагогічної теорії, педагогічної психології, загальної дидактики та предметно специфічній дидактики.

Вчитель сьогодні – це не лише наставник та постачальник знань з гарною педагогічною інтуїцією, але й мислячий практик з навичками, що базуються на науковому знанні та практичному досвіді, отриманому під час його навчання та підготовки, а також під час подальшої практики. Усі вчителі повинні бути експертами в організації викладання та навчання.

Порівняно з іншими європейськими країнами німецьку систему підготовки вчителів можна охарактеризувати як дуже високо розвинену, дуже дорогу і відповідно таку, що викликає певні очікування до змін.

Метою пропонованої статті виступає аналіз проблем та перспектив реформування педагогічної освіти Німеччини на сучасному етапі.

У Німеччині процес становлення вчителя має два ступені: після здачі випускного екзамену у школі (в кінці вищого середнього шкільного рівня) молода людина, середній вік 16 років, може вступити на початковий ступінь навчання в університеті для отримання професії вчителя.

Усі вчителі (від початкового до вищого ступеня) у Німеччині, що мають освіту та підготовку в рамках системи вищої освіти, проходять курс навчання та підготовки на університетському рівні. Вони повинні вивчити хоча б один предмет та дидактику. Під час навчання 2-3 рази проводиться короткострокова педагогічна практика в школі. **Перший ступінь** веде до першої частини вчительського ступеня. Екзамен проводиться державними екзаменаційними органами, які, у свою чергу, підпорядковуються Міністерству Освіти певної федеративної землі.

Виконавши всі ці вимоги, випускники можуть перейти на **другий ступінь** педагогічної освіти. Він складається з орієнтованої на практику підготовчої роботи, що організовується та коригується державним Міністерством Освіти. Другий ступінь не передбачає участі університету. Курси проводяться на спеціальних “семінарах з підготовки вчителів” методистами, які є досвідченими вчителями, педагогічна практика проходить у школах під керівництвом професіоналів у вчительській справі. Під час підготовчої роботи майбутні вчителі повинні продемонструвати свої здібності у плануванні уроків, проведенні занять та інших заходів, які передбачає робота вчителя. Результати розвитку майбутніх вчителів та розвиток їх компетенції оцінюються семінарськими викладачами та іноді директором зацікавленої школи. У період проходження цього ступеня вони певною мірою вже є штатними співробітниками школи й проводять заняття без керівника.

Цей етап складається з 3-х циклів:

- протягом півріччя майбутній учитель відвідує спеціальну підготовчу школу, що розташована у звичайній школі, де він проводить 6 уроків на тиждень;
- потім протягом року він відвідує 1 або 2 інші школи та проводить там не більш 16 уроків на тиждень;
- останні 6 місяців підготовки, включаючи випускні іспити, майбутній вчитель проводить у своїй підготовчій школі.

Наприкінці другого ступеня навчання складається іспит для отримання звання вчителя. Він включає, в основному, практичні елементи та здібність реагувати, міркувати, оцінювати чиюсь професійну діяльність.

У рамках існуючих основних моделей педагогічної освіти в Європі (комбінованої та послідовної) необхідно зазначити, що в період першого ступеня педагогічної освіти в Німеччині, як правило, використовується комбінована модель. По завершенні всього періоду навчальної педагогічної підготовки складаються іспити, але слід зазначити, що використання послідовної моделі навчання на першому ступені навчання орієнтоване на теорію та знання, в той час як на другій фазі – більшою мірою на практику та на здобуття професійних навичок. Разом з тим перший та другий ступені розглядаються як *початкова педагогічна освіта*. Після проходження такого курсу навчання випускник може подавати заявку про прийняття на роботу. Результати іспитів усіх бажаючих отримати роботу класифікуються адміністрацією балами відносно індивідуального рангу, по старшинству, відповідно до вимог самих шкіл. Після чого, якщо вчитель успішно склав іспити та отримав необхідний середній бал, він отримує роботу.

Але не все так просто й налагоджено в цій системі. Ще й досі точаться суперечки відносно переходу на бакалаврські та мастерські навчальні програми. Одні вбачають у цьому шанси ліквідувати існуючі недоліки в педагогічній освіті, інші – проблему співіснування політично визначених реформ з особливостями навчання вчителів. Так, про проблему “заговорили”, багато почало “рухатись” в університетах та на навчальних семінарах. Але мова йде не лише про педагогічне навчання, а, насамперед, про формування вчителя. Не лише навчання та референтність є кваліфікуючими. Формування професійної компетентності можна вважати лише процесом, що перебуває в розвитку, який лише згодом саме у професії знаходить своє повне завершення.

Для розуміння проблем у педагогічній освіті Німеччини достатньо навести лише деякі приклади з “вічного списку” [5, с.52].

1. **Спрощення:** Опір (небажання) компетентних для предметних занять спеціальних наук удаватися до специфічних проблем педагогічної освіти. Так, дійсно, у відповідних спеціальних науках педагогічне навчання розкладається не як основне завдання дисципліни, а як те, чим займаються в перервах між справою.
2. **Відсутня інтеграція навчальних предметів:** під час навчання предмети, які обираються, відносно не пов'язані між собою.
3. **Недостатнє науково – виховне посередництво:** малий обсяг та недостатнє професійне спрямування педагогічного навчання, а саме: розрив між освітою та професійною діяльністю, який виявляється як у недостатній спрямованості на практику, так і в недостатньо систематичній підтримці розвитку компетенцій у професії.

4. **Недостатня кількість досліджень,** спрямованих на школу та заняття.
5. **Сильна нормативна спрямованість педагогічних наук і,** впливаюча звідси, нестача досвідченої орієнтації педагогів в освіті та професії.
6. **Відсутність у вищих навчальних закладах визнаного “місця” педагогічної освіти,** де могли б як координуватися та стимулюватися дослідження, так і забезпечуватися узгоджуваність та поєднання змісту навчання.
7. **Прагнення взаємного розмежування інституцій,** що приймають участь у педагогічній освіті, замість гарантії до здатності приєднуватися та кооперуватися.
8. Коли повністю підготовлений німецький учитель приступає до роботи, він уже відносно “старий”: у 1998 році середній вік учителя, що розпочинає свою професійну діяльність, склав **31,8 роки**.
9. **Тривалість та об'єм педагогічних та дидактичних дисциплін значно відрізняються** в окремих німецьких землях: у Південній Німеччині, наприклад, студент, бажаючий стати вчителем граматичної школи, повинен присвятити лише 5% від загального об'єму занять педагогічному блоку. В західних та північних регіонах – 25% від загального об'єму занять.
10. У зв'язку з демографічними змінами вчителі (та його підготовка) періодично страждають від **непрацевлаштування**. Це означає, що випускається більше вчителів, ніж може бути реально працевлаштовано.

На шляху до вирішення цих проблем були створені та опробовані *дидактичні та педагогічні освітні центри*. Ця нова організаційна структура повинна змістовно поєднати осіб, що приймають участь в освіті, та установи (інституції). Про професійну дидактику дискутується як про речницю між спеціальною наукою та педагогічною наукою. Вона повинна посилити спрямованість до застосування професійного знання через посередницькі аспекти.

Декларація про наміри європейських міністрів освіти (конференції в Парижі, Болонії, Празі та Берліні) створити єдиний європейський простір, який має гарантувати інтернаціональну мобільність та узгоджуваність навчальних програм, пов'язується у внутрішньому сприйнятті лише з чисельними претензіями до реформ та побоюваннями. Ступеневе навчання має водночас скоротити терміни навчання, зменшити частку припинення навчання, надавати можливість практикувати та гарантувати професійну кваліфікацію.

З огляду на реформи, що відбуваються в педагогічній освіті, постають певні питання, на які потрібно ще знайти відповідь.

Професіоналізм проти полівалентності. Неспівпадіння між системами освіти та зайнятості призвело, водночас, до фази нестачі вчителів, або ж, навпаки, до їх надлишку. На основі такого досвіду наукова рада виступила за різнобічну освіту на першому, профорієнтованому бакалаврському ступені, який здобувають випускники для позашкільної діяльності. З іншого ж боку навчання має бути достатньо специфічним для того, щоб забезпечити відповідний професіоналізм вчительської професії. Призначена конференцією міністрів освіти та культури комісія щодо реформи педагогічної освіти пропонує – як перемир'я уявної пари супротивників – закладати педагогічний професіоналізм, бо за межами школи є ще багато сфер діяльності, які вимагають педагогічної компетентності.

Інтеграція проти послідовності. У ступеневих навчальних програмах існують дві різні моделі. За *послідовним* способом бакалаврське навчання проходить спеціально науково спрямовано, після якого магістри поглиблюють свої знання з педагогічного боку. При *інтеграційній* структурі навчання вже бакалавр отримує педагогічні знання, які поглиблюються та розширюються при навчанні на майстра. Обидві моделі мають довести, що вони так можуть концептувати бакалавра, щоб уже цей перший рівень надавав би самостійну кваліфікацію, навіть якщо вона знаходиться не у викладацькій сфері діяльності. Передумовою ж отримання вже вищої посади є статус майстра [5].

У рамках різних підходів до власних моделей у певних навчальних закладах випробовуються й нові навчальні структури, наприклад, в Ольденбурзі, Білефельді та Бохумі. У той час як в *Ольденбурзі* запропонована інтеграційна модель навчання, у ступеневому педагогічному навчанні в *Бохумі* впроваджується послідовна модель [1, с. 16-29].

В Ольденбурзі спеціальна наука та спеціальна дидактика є основними складовими бакалаврату для посередницьких завдань (підвищення кваліфікації, видавнича справа). У Бохумі навпаки. Вже на першому відрізьку навчання бакалаврам пропонується спеціальна початкова освітня підготовка, яка поширюється посередництвом загальної професійної ключової кваліфікації. На другому відрізьку навчання починається спеціально-дидактичне педагогічне спрямування. Моделювання навчання в *Білефельді* знаходиться на проміжному шляху, коли бакалаври вивчають або 2 навчальних предмети, або один предмет та педагогіку. Додатково під час навчання на майстра додається другий предмет або педагогіка. Все це диференціюється за видами шкіл (2 - семестрове навчання для початкової, основної та реальної школи; 4 - семестрове – для спеціальної педагогіки, гімназії та загальної школи).

Уже з першого погляду зрозуміло, які основні питання піднімаються при розподілі па ступені педагогічної освіти. Послідовна структура навчання (спеціальне наукове навчання на бакалавраті, педагогічна надбудова на магістеріумі) призводить до вже описаної проблеми недостатньої стиковки. Крім того, постає питання, для якої ж роботи кваліфікується бакалавр? Об'єднана структура навчання пропонує відправні пункти для кращого поєднання різних частин навчання (спеціальна наука, педагогіка та професійно-практичне навчання). Тут потрібно вже ретельно зважити, як можна влаштувати професійну кваліфікацію бакалавра, не знижуючи при цьому освітні стандарти. Інтеграція частин навчання досягається не лише тим, що предмети – як і до цього часу – вивчаються паралельно. Радше повинно бути досягнуто внутрішнє поєднання через відповідні структури та організацію. Так, наприклад, улаштування педагогічних освітніх центрів може дбати про організаторську та змістову інтеграцію предметів, що вивчаються, про інституції та про людей.

Право на певну кваліфікацію (на її отримання) ставить розвиток навчальних програм перед диференційованими завданнями нового масштабу: мова йде, насамперед, про посередництво операціоналізацією (здатність бути дійовим) загальних досвідних кваліфікацій, що відчувать ринок праці.

Поряд з відповідними професійними кваліфікаціями ступеневі навчальні програми мають завдання надавати надфункціональні кваліфікації. У супроводжувальному навчанні вводяться ще такі теми (загальні та специфічні), які є важливими для всіх предметів та професійних кіл, отже, ті, що представляють такі кваліфікації, які являють собою якості, потрібні не лише в професійному житті. Сюди відносяться соціальна компетенція, техніки навчальної роботи та поведження з інформаційними технологіями.

Звідси очікується, що внесок навчальних програм до певної специфічної професійної кваліфікації – у нашому випадку для майбутніх вчителів – у нових структурах відносно компетенції буде визначеним та точним.

Професійна орієнтація є складовою частиною змін парадигми, пов'язаної з навчальною реформою. Мова йде про зміну навчальної *централізації*. Планування навчальних програм (курсів) та їх розвиток відповідно наміченим цілям (компетенції, кваліфікації) повинні замінити традиційні методи. Але навіть ця зміна перспектив може відрізнитися на всіх рівнях та проявлятися як у змістовному влаштуванні модулів, так і у виборі методів та організаційних форм. Модулі (як частини навчального процесу, що пов'язані між собою та мають певну черговість) слугують внутрішній структуралізації навчальних програм та роблять

їх зрозумілими та прозорими, оскільки предмет не поділяється на окремі теми. При цьому модулі ідеально показують внутрішню систематичність та логіку навчання, показують, як вони впорядковують наукові частини. З огляду на навчальні організації модулі мають свою відповідність у розмаїтті методів навчання та навчіння, які розширюють класичний репертуар (але ні в якому випадку не замінюють його).

На регулярній конференції ректорів німецьких університетів було наголошено на великому значенні підготовки вчителів в університетах та роль університетів у підготовці вчителів (**“Перспективи підготовки вчителів у Німеччині”**) [3]. Було висунуто декілька конкретних пропозицій щодо покращання ситуації, що склалася:

- складання основного навчального плану за двома предметними блоками: блок дидактики та педагогічний блок;
- збільшення об'єму блоку дидактики в дослідженні та викладанні;
- відкриття центрів з підготовки вчителів та шкільних досліджень з метою створення інституційної бази при підготовці вчителів в університетах.

На підготовчому ступені:

- більш високий рівень кваліфікації вчительського та педагогічного складу в інститутах з підготовки вчителів;
- покращання взаємодії навчальних планів першого та другого ступеня, що означає й заохочення в штатних змінах;
- більший рівень самопідготовки в період підготовчого ступеня.

І, нарешті, щодо практичної підготовки вчителя:

- створення спеціальної педагогічної вступної частини на початку всього курсу навчання;
- додаткові підготовчі курси з підвищення рівня розвитку штату з метою підвищення кваліфікації вчителів;
- створення школами координаційного плану з практичної підготовки вчителів;
- інтеграція нових компонентів, пов'язаних з рівнем заробітної плати та іншими заохоченнями.

Що ж до пропозицій та можливих перспектив так званої “моделі підготовки вчителів з меншою компетенцією”, то можна викласти наступні основні положення:

- більш короткий курс педагогічних дисциплін;
- орієнтація на короткі періоди педагогічної практики в школі;
- нехтування педагогічною теорією та методичними розробками або ж їх низька пріоритетність;
- нехтування науковими знаннями в академічних дисциплінах.

Поради, що надає комісія міністрів культури та освіти та вчена рада, розділяються в одному пункті. Комісія міністрів культури та освіти безпосередньо пов'язана із сьогоднішньою структурою “інтегрованої” педагогічної освіти й покладає на цю структуру в даний момент оптимальний потенціал. А наукова рада, у свою чергу, пропонує “структурний розрив”. Вона орієнтується на Болонський процес, за допомогою якого має бути досягнене європейське оновлення структури та уніфікація навчання з розрізненням магістерських та бакалаврських ступенів. У педагогічній освіті завданням бакалаврської фази має бути освіта в спеціальних науках, а на магістерській фазі навчання – учитися та вчити в школі (“послідовна модель”).

Як тільки трохи вляглися суперечки щодо реформ у педагогічній освіті, вищі навчальні заклади “взялися до справи”. Вони почали з великим захопленням та не меншою винахідливістю працювати. При цьому у багатьох місцях продовжувалася дія важливих елементів досі істотно інтегрованої педагогічної освіти, що ще залишилася також у рамках послідовної моделі, причому спочатку поєднали дидактичні та педагогічні елементи з вивченням спеціальних наук (предметів). Для прикладу можна назвати деякі концепти, що свідчать про дійове реформування:

- кооперація університету та професійної вищої школи в підготовці вчителів професійних училищ (Мюнстер);
- сприяння в самостійно спрямованій роботі в рамках індивідуальної постановки основного завдання (Бамберг);
- підтримка соціальної та естетичної компетенції та краще опанування мовами (Ерфурт);
- розвиток магістерських навчальних програм для тих, хто хоче набути іншої кваліфікації;
- розвиток та апробація спеціального наукового педагогічного та дидактичного стандарту компетенції;
- розвиток основного курікулуму для всіх предметів (Гамбург);
- концепція професійного практичного року як “асистента вчителя” при переході між бакалаврською та магістерськими фазами (Білефельд) [1, с.16-29].

Наведені вище приклади показують, що запровадження навчальних програм може відбуватися зовсім по-різному. Ступеневість та модулзація є викликом на багатьох рівнях: покращання на рівні навчіння та навчання вимагають відповідності на структурному рівні. Дійсна реформа навчання бакалаврів та магістрів може бути запущена та бути дійовою лише тоді, коли при плануванні та перебудові на всіх рівнях буде звертатися увага на дидактичні принципи вищої школи. Потенціал

реформ виявляється насамперед у координаційному розгляді загальної структури програм навчання, їх моделей та їхньої внутрішньої структуралізації, а також в окремих педагогічних заходах з їх організаторськими та соціальними формами, що так негайно потрібне для педагогічної освіти.

Вища освіта для вчителів повинна виконувати насамперед випереджуючу функцію та пабувати взірцевого характеру.

1. Bastian J. *Lehrerbildung in der Entwicklung (Das Bachelor- Master- System: Modell- Kritische Hinweise- Erfahrungen)*. – Beltz: Verlag, 2005. – 132 s.
2. Helsper W. *Bachelor und Master in der Lehrerbildung Potential für Innovation oder ihre Verhinderung: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. – Jh.2002. – Heft 3. – S.384-401.
3. *Kulturministerkonferenz: Realisierung der Zoele des Bologna – Prozesses*. - Bonn/Berlin, 2005.
4. Lange H. *Es rührt sich etwas in der Lehrerbildung: Pädagogik*. – 57. Jahrgang. – Heft 9/September. – 2005. – S.44-48.
5. Reiber K. *Bachelor und Master in der Lehrebildung. Der Beitrag gestufter Studiengänge zu einer Bildungs – Reform : Pädagogik*. – 57. Jahrgang. – Heft 3/März. – 2005. – S.38-41.
6. Therhart E. *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kulturministerkonferenz eingesetzten Kommission*. – Weinheim/Basel, 2000.

The article deals with the main problems of pedagogical education reforming in Germany in connection with the introducing of bachelor-master programs.

Key words: *reforming of pedagogical education, bachelor-master programs, levels of training for teachers in Germany.*

УДК 37.046.16

ББК Ч 74.584 (2)7

Хахим Гашаев

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОМПЛЕКСА

Статья посвящена разгляду основных проблем та перспектив забезпечення сучасного виховання студентів та можливості створення високоефективної виховної системи.

Ключові слова: *виховання студентів, виховна система.*

Проведенные в России в последние десятилетия глубочайшие и широкомасштабные реформы были связаны с изменением отношения к человеку, развитием демократии, рыночной экономики. Это оказало существенное влияние на процесс воспитания подрастающего поколения. В зависимости от типа общества, властвующих идеологий и режимов формируются цели, задачи, принципы, формы, методы воспитания молодежи. В переломные моменты истории (в момент общественных перемен), когда на первый план выходят проблемы власти, политики, экономики, о воспитании подрастающего поколения забывают. В дальнейшем общество, как правило, обнаруживает такие значительные потери в культуре, духовности, морали, что становится очевидным факт отката общества назад, как результата дапной борьбы. В связи с этим основным показателем положительного влияния проводимых реформ должно стать как повышение уровня благосостояния россиян, так и их нравственное, духовное развитие, стремление к самовоспитанию и совершенствованию.

Новое социально-политическое устройство российского общества требует формирования личности нового типа, соответствующей целям и задачам развития этого общества. Реформирование и развитие российского профессионального образования, направленно на его гуманизацию, гуманитаризацию, фундаментализацию, на формирование жизнеспособной, гуманистически ориентированной личности. Воспитание студенчества в современных условиях должно соответствовать состоянию и конечным целям построения демократического общества в стране. Студенты – это интеллектуальный, культурный, профессиональный резерв российского общества. От качества обучения и воспитания студентов зависит судьба всей страны. Социологические исследования в вузах страны и в Кабардино-Балкарском государственном университете показывают, что имеет место значительное ухудшение социального самочувствия и снижения уровня социальной активности студенческой молодежи. Имеет место утрата

частью студенчества оптимизма и веры в возможности справедливого устройства общества.

В связи с этим необходимо большое внимание уделить процессу построения системы гражданского и патриотического воспитания студенческой молодежи. Данная система должна быть призвана эффективно работать в новых условиях модернизации профессионального образования, должна иметь долговременные конечные цели, идеалы и ценности и в то же время должна быть достаточно гибкой, отвечать насущным требованиям демократизации общества, учитывать особенности профессиональной деятельности будущего специалиста.

Усиление внимания к гражданскому и патриотическому воспитанию молодежи обусловлено рядом обстоятельств, детерминирующих трансформационные процессы в России: демократизация общества, модернизация правовой системы, расширение сети общественных объединений, активизация гражданского долга, усиление роли культуры во всех сферах жизнедеятельности общества. На эффективность достижения стабильности в современном обществе, упрочнения гражданского общества, правового государства будет оказывать влияние уровень сформированности гражданской культуры общества. Но, как отмечают в своих работах Т.И. Власова, Э.Р. Григорян, З.И. Равкин, в современной педагогике отсутствует единая концепция формирования и развития гражданской культуры. В исследованиях С.Ю. Глазевой, Б.С. Мироновой, О.А. Платоновой, А.И. Субетто, В.Н. Филипповой с патриотических позиций исследовалось критическое состояние российского общества. Проблемам эффективности организации процесса гражданского и патриотического воспитания посвящены работы Л.Г. Борисовой, А.В. Мудрика, Н.Д. Никандрова, И.А. Пригожина, П.И. Пидкасистого, В.А. Слестепина, В.А. Ядова. В трудах Ф.Ф. Королева, А.И. Пискунова, З.И. Равкина, в историко-педагогических исследованиях М.В. Богуславского, М.И. Мухина, Ф.А. Фрадкина, С.А. Черника рассматривались различные аспекты становления и развития гражданского и патриотического воспитания подрастающего поколения. В работах В.И. Загвязинского, В.И. Лутовинова, Д.И. Фельдштейна изучались различные аспекты основ гражданского воспитания.

Анализ научных исследований, посвященных проблемам воспитания гражданской культуры общества, позволил сделать вывод, что востребованность идей гражданственности и патриотизма есть интегрирующая основа современной российской государственности. Это, в свою очередь, влечет за собой необходимость определения принципов, условий построения системы воспитания студенческой молодежи

в условиях полиэтнических регионов России, поскольку достаточно традиционная трактовка гражданского воспитания должна быть освобождена от наслоений утопического и догматического характера и пересмыслена с позиции современного знания.

Выбор проблемы исследования связан прежде всего с исследованием состояния современного российского общества, острыми проблемами его духовного становления, поиском ориентиров его развития в условиях образовательной системы. Гражданское воспитание студенческой молодежи включает в себя процесс ее подготовки к сотрудничеству, взаимоприемлемому миру, толерантности. Ослабленное внимание к гражданскому воспитанию есть одна из причин усиления криминализации общества, проявления экстремизма, вандализма. Все это представляет собой угрозу существования цивилизованного общества. Поэтому основной задачей нашего исследования является поиск путей повышения эффективности гражданского воспитания студенческой молодежи в условиях воспитательной работы со студентами в Университетском комплексе.

Воспитательная система Университетского комплекса учитывает все многообразие субъектов комплекса. Университетский комплекс был создан на базе Кабардино-Балкарского государственного университета и включает в себя шесть колледжей, филиал в г. Майском, институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. Воспитание в комплексе является многогранным процессом управления жизненным становлением и развитием личности студента. Результатом этой деятельности является выработка у каждого выпускника с учетом его индивидуальности современных мировоззренческих убеждений и общественно значимых ценностей, качеств социально активной личности и профессионала, способного полнокровно, творчески и эффективно жить и работать в новых условиях общественной жизни. Система воспитания в комплексе имеет две взаимодействующие составляющие – личностная и социально-общественная. Реализация целей воспитания осуществляется соответственно на двух уровнях – институциональном и не институциональном. Основным содержанием социально-общественной составляющей становится адаптация личности к социальной среде. Общая цель воспитания достигается решением ряда «задач: ориентация студентов на гуманистические установки и жизненные ценности в новых социально-политических и экономических условиях; формирование гражданственности, национального самосознания, освоение достижений общечеловеческой и национальной культур; приобщение к общечеловеческим нормам морали, паци-

ональним традиціям, розвиток навичок адекватної самооценки; виховання потреби к праці як першої життєвої необхідності і важкої життєвої цінності, цілеспрямованості і підприємливості, конкурентоспроможності во всіх сферах життєдіяльності; виховання потреби в здоровому образі життя, укріпленні душевно-го і фізичного здоров'я» і т.д. [1, с.7].

В межах дослідження системи виховання в Університетському комплексі була проаналізована система виховання Педагогічного коледжу, входячого в Університетський комплекс КБГУ. Виховальна робота в коледжі здійснюється в відповідності з Законом РФ «Об образовании», Типовим положенням об освітньому закладі СПО (№160от 03.03.01), Федеральною цільовою програмою «Молодь Росії», Концепцією виховання студентів в університетському комплексі на базі Кабардино-Балкарського державного університету і Концепцією виховальної роботи в педагогічному коледжі.

Виховання в коледжі є багатограничним процесом систематичного і цілеспрямованого впливу на духовне і фізичне розвиток особистості з метою реалізації соціального, інтелектуального, культурного, економічного і професійного потенціалу студентів і підготовки к громадській і виробничій діяльності. Система виховальної роботи в коледжі орієнтована на розвиток у студентів їх самостійності і самоорганізації, формування патріотизму і моральності, громадянськості і культури спілкування. Використовуються масові, групові і індивідуальні форми виховання. Значительне місце в виховальній роботі відводиться організації різноманітних по формі позакласних заходів, тематичних годин, які дозволили студентам глибоко і різноманітніше пізнати життя, духовно обогатитися, отримувати додаткову інформацію, виховувати в собі найважливіші морально-етичні якості, підвищувати політико-правову культуру. Система виховальної роботи коледжу містить ряд розділів: громадянське виховання; патріотичне виховання; духовно-моральне виховання; правове виховання; професійне виховання; трудове виховання; фізичне виховання і виховання здорового образі життя; виховання дисципліни і культури поведінки; естетичне виховання і т.д.

Більше уваги приділяється громадянському і патріотичному вихованню студентської молоді. Студенти отримують знання по історії своєї республіки, їм прививають почуття любові к рідному краю. Змістом цілей і завдань професійної педагогічної

підготовки спеціалістів, визначають необхідність розвитку у майбутніх педагогів функцій управління, готовності к взаємодіям з майбутніми колегами, розвиток лідерських якостей, обумовлена реальна необхідність студентського самоуправління. Об'єктом Студентської Асамблеї в коледжі є: якість успішності, дисципліна і відвідуваність занять, громадська активність, самообслуговування, розвиток творчих здібностей. Громадянсько-патріотичне виховання включає в себе: реалізацію завдань виховання в процесі вивчення історії, екології і інших предметів, знання державних символів Росії, участь в реалізації республіканської програми «Патріотичне виховання громадян Кабардино-Балкарії», проведення конференції «Знаємо ми свою родословну?», бесіди о депортації балкарського народу, ко Дню пам'яті адыгів, організація історико-етнографічних і екологічних екскурсій по КБР, проведення акції по наданню допомоги Дому-інтернату для престарілих і інвалідів, інтернату №3 г. Нальчика, налажено співробітництво з творчими союзами республіки.

Аналіз результатів дослідження стану громадянського і патріотичного виховання в умовах Університетського комплексу, і в частині в Педагогічному коледжі, привів к необхідності активізації подальшої роботи в цьому напрямку, через посилення ролі громадянської культури в освіті. Це обумовлюється тим, що культура оберігає людину від проявлення асоціальних дій і окреслює межі його справжньої свободи. В зв'язі з цим було прийнято рішення о створенні Громадянсько-патріотичного клубу як студентського громадського об'єднання при Університетському комплексі Кабардино-Балкарського державного університету.

В основу створення і організації діяльності Громадянсько-патріотичного клубу були покладені наступні теоретичні положення. В ході проводимих перетворень в російському суспільстві проявились проблеми (наростаюча соціальна деструкція, ідейна конфронтація і дезорганізація громадського життя), детермінуючі зростаюче значення розвитку громадянської культури соціума і актуалізуючі необхідність впливу громадянської культури на характеристики системи цінностей. На фоні відбуваючих демократичних змін можна констатувати утвердження нових громадянських цінностей, які представляють собою складну систему ряду громадсько-значимих категорій: «законність», «права людини», «свобода», «толерантність», «плюралізм», «гуманізм», «патріотизм». Ряд учених вважають, і ми ділимо їх погляди, що громадян-

ственность есть «компетентность и заинтересованность в управлении обществом, конкретными социально ценными делами, в политической, социальной, экономической жизни государства, возрождении производства, сохранении и развитии культуры, поддержании законопорядка, обороноспособности страны, готовности к самостоятельным инициативным действиям в интересах страны, способность быть и организатором, и организуемым, и субъектом управления, и его объектом, в том числе субъектом управления самим собой, собственной жизнью и деятельностью» [2, с. 86].

Опираясь на исследование Н.М. Снопко, в котором зафиксировано, что одной из ценностей гражданской культуры выступает патриотизм, нами в основу построения системы воспитания студенческой молодежи в условиях функционирования клуба положен принцип интеграции, реализующейся через интеграцию воспитания гражданственности и патриотизма. Патриотизм «проявляется в уважительном отношении к историческому прошлому своей страны, к ее традициям и ценностям» и выражается в «чувстве связи со своим народом, в ответственности за прогрессивное развитие общества, в сознательном соблюдении его законов, в готовности к активным действиям по защите его интересов» [2, с. 104].

Таким образом, основной целью Гражданско-патриотического клуба при Университетском комплексе КБГУ является создание условий для социального становления, развития и самореализации молодых граждан республики, духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание. В соответствии с целью клуб решает следующие задачи: формирование у студенческой молодежи активной жизненной позиции, готовности к участию в общественно-политической жизни через ее вовлечение в социальную практику; формирование у студенческой молодежи высокого патриотического сознания, верности Отечеству, готовности к выполнению конституционных обязанностей; формирование здорового образа жизни молодого поколения, профилактика негативных явлений в молодежной среде; информирование о потенциальных возможностях развития студенческой молодежи в республике и России; создание условий для интеграции молодых людей в жизнь общества. Основными видами деятельности Гражданско-патриотического клуба выступают: воспитательная, адаптационная, образовательная, исследовательская, методическая, рекреативно-оздоровительная.

Воспитательная деятельность включает: создание в клубе условий (территории свободного общения) для формирования у молодежи собственной системы ценностей, норм и правил, построение пер-

сонального жизненного проекта, формирование индивидуального стиля; организацию и проведение творческих мероприятий, способствующих воспитанию гражданственности и патриотизма; организацию и проведение массовых мероприятий, посвященных памятным датам истории России, государственным символам Российской Федерации; координацию и поддержку молодежных инициатив по поиску и захоронению останков погибших воинов, увековечению памяти защитников Отечества; поддержку деятельности молодежи, направленной на реставрацию, восстановление и содержание памятников истории, культуры и архитектуры, мемориальных комплексов и памятников боевой и трудовой славы; укрепление связи с воинскими частями, ветеранскими организациями, повышение готовности молодежи к службе в армии. *Адаптационная деятельность*: включение молодого человека в различные виды социального творчества, социальное проектирование, реализацию социальных проектов с целью его адаптации к традициям и нормам локального социума, подготовки к исполнению роли социально активного, успешного, значимого взрослого, способного максимально реализовать себя в изменчивых условиях современного российского общества. *Образовательная деятельность*: пропаганда отечественной истории и культуры через реализацию программ дополнительного образования на базе клуба; обеспечение информацией по различным аспектам жизнедеятельности молодежи в республике и России; поддержка деятельности молодежных изданий, редакций, средств массовой информации; проведение обучения актива клуба и организация стажировки актива в органах местного самоуправления; проведение обучающих семинаров, тренингов, конференций, слетов, смен лагерей, круглых столов с участием представителей различных общественных объединений и государственных организаций; развитие форм молодежного и студенческого самоуправления, способствующих формированию правовой, политической культуры и гражданской позиции молодежи. *Исследовательская деятельность*: проведение мониторинга и комплексных исследований по вопросам молодежной проблематики; выявление на основе анализа данных опросов и социологических исследований наиболее значимых для студенческой молодежи проблем; сбор и анализ информации по всем направлениям молодежной политики; поддержка и развитие системы информационных каналов. *Методическая деятельность*: изучение и обобщение передового опыта в области патриотического воспитания для его внедрения в практику патриотической работы; разработка комплекса учебных и

специальных программ и методик в области патриотического воспитания; проведение всероссийских конкурсов, семинаров, конференций, выставок и экспозиций по вопросам патриотического воспитания граждан. *Рекреативно-оздоровительная деятельность*: вовлечение студенческой молодежи в культурно-спортивные мероприятия; привлечение молодежи к занятиям физической культурой и спортом, развитие и поддержка молодежных команд; поддержка популярных видов спорта, создание условий для физкультурно-массовой и туристической работы; разработка и реализация спортивных, развлекательных, оздоровительных программ для молодежи, организация познавательного и социально-значимого летнего и зимнего отдыха.

1. Концепция воспитания студентов в Университетском комплексе на базе Кабардино-Балкарского государственного университета. – Нальчик: КБГУ, 2003. – С. 20.
2. Снопко Н.М. Научные и прикладные основы патриотического воспитания в системе профессионального образования. – Челябинск: Социум, 2006. – 176 с.

The article is dedicated to the analysis of the main problems and perspectives of the students' personality formation at higher educational establishment and possibilities for creation of effective educational system.

Key words: *students' personality formation, educational system.*

УДК 378.22

ББК Ч 74.584 (2)7

Наталья Гладченкова

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ МАГИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ, СОДЕРЖАНИЕ, РЕАЛИЗАЦИЯ

У статті наведені концептуальні основи проектування магістерської підготовки на основі компетентнісного підходу. Визначена компетентнісна модель випускника магістратури педагогічного вищого навчального закладу. Описано змістове та технологічне забезпечення її реалізації в процесі освіти.

Ключові слова: *компетентнісна модель випускника магістратури, концептуальні основи, змістове та технологічне забезпечення.*

Современное общество предъявляет высокие требования к качеству подготовки выпускников высшей школы, их готовности успешно

решать основные задачи профессиональной деятельности, учиться на протяжении всей жизни и реализовывать себя в более широком социальном контексте. Это стимулирует поиск новых научно обоснованных методов разработки моделей специалистов и внедрения их в образовательную практику.

Как известно, сегодня в России и Украине широко обсуждается проблема перехода от квалификационной модели к компетентностной. Сущность последней заключается в ориентации на интегрированные результаты образовательного процесса, которые аккумулируют знания выпускника, выполнение конкретных функций, способность к познанию, социальные навыки и пр. Другими словами, компетентностный подход дает возможность разработать идеальную модель выпускника вуза в терминах компетенций, которые четко и ясно формулируют результат его деятельности и позволяют оценить ее качество.

Целью предлагаемой статьи является анализ концептуальных основ компетентностной модели магистра образования.

В профессиональном образовании компетенция может пониматься как “стандарт на выходе”. “Компетенция” представляет собой образовательный ориентир (ресурс, потенциал), который сочетает характеристики, относящиеся к знанию и готовности его применения, к мотивам, ценностям, навыкам, опыту деятельности выпускника. Причем владение компетенциями подкрепляется развитием личностных качеств будущего специалиста – работоспособностью, увлеченностью, целеустремленностью, прилежанием и пр.

Компетентность – это опыт успешного осуществления деятельности по выполнению определенной компетенции [1]. Опыт интегрирует в единое целое усвоенные человеком отдельные действия, способы и приемы решения задач.

Реализация в высшей школе компетентностного подхода позволяет разрушить устоявшиеся стереотипы профессионального образования и ответить на актуальные вызовы социокультурной реальности. По мнению А.В. Хуторского, функции компетенций в образовании заключаются в решении ряда задач:

- “отражать социальную востребованность на молодых граждан, подготовленных к участию в повседневной жизни;
- быть условием реализации личностных смыслов ученика в обучении, средством преодоления его отчуждения от образования;
- задавать реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности;

Различия результатов обучения на уровнях бакалавриата и магистратуры

Элементы подготовки	Квалификации, означающие завершение первого цикла	Квалификации, означающие завершение второго цикла
Область знаний и понимания	Студенты продемонстрировали знания и понимание в области обучения, базирующиеся на общем среднем образовании, и обычно находятся на уровне, не только соответствующем уровню учебников повышенного типа, но и включают некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения	Студенты продемонстрировали знания и понимание, опирающиеся на то, что обычно связывается с бакалаврским уровнем, расширяют и/или усиливают его, и которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвижении или применении идей, часто в контексте исследования.
Область применения знаний и понимания	Студенты могут применять свои знания и понимание, таким образом, который указывает профессиональный подход к работе или своему роду занятий, и обладают компетенциями, которые проявляются в умении выдвигать и защищать арт-умения, а также решать задачи в своей области обучения	Студенты могут применить свои знания и способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте, относящемся к их области обучения.
Область формирования знаний и суждений	Студенты обладают умением собирать и интерпретировать необходимые данные (обычно в своей области обучения) для формирования взглядов, содержащих суждения по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам.	Студенты обладают способностью интегрировать знания, справиться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации, в которых отражается осознание социальной и этической ответственности за применение этих знаний и суждений.
Область коммуникации	Студенты могут передавать информацию, идеи, проблемы и решения аудитории, состоящей как из специалистов, так и неспециалистов.	Студенты могут четко и ясно передать свои выводы (а также лежащие в их основе знания и соображения) аудитории специалистов и неспециалистов.
Область навыков обучения	Студенты выработали навыки обучения, которые необходимы им, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с большей степенью самостоятельности.	Студенты обладают навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее образование с большей степенью самостоятельности и самоуправления.

- задавать опыт предметной деятельности ученика, необходимый для формирования у него способности и практической подготовленности в отношении к реальным объектам действительности;
- быть частью содержания различных учебных предметов и образовательных областей в качестве метапредметных элементов содержания образования;
- соединять теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач;
- представлять собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся и служить средствами организации комплексного личностно и социально значимого образовательного контроля”[2].

В европейском проекте в области высшей школы TUNING главными характеристиками компетенций выступают: *знание и понимание* (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), *знание как быть* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими и в социальном контексте) [3]. Анализ результатов исследовательской работы позволил участникам проекта выделить две группы компетенций: 1) общие компетенции – значимые для всех профессий и ступеней в условиях постоянного изменения общества – способность учиться, способность к анализу и синтезу и т.д.; 2) предметно-специализированные компетенции – относятся с предметной областью и определяются ключевыми и совместимыми для первого и второго академического уровня (цикла/ступени/степени). Первые являются переносимыми и менее жестко привязаны к объекту и предмету трудовой деятельности. Вторые отражают профессиональную квалификацию и могут варьироваться с учетом программ, направлений подготовки и специализации выпускников. Вполне очевидно, что в модели бакалавра и магистра обе группы будут иметь набор компетенций, отличающихся глубиной освоения материала.

Для понимания специфики первого и второго уровней становится важным их идентификация с позиции того, что выпускники способны делать. В проекте TUNING исходят из посылки, что уровни могут быть сравнимы и сопоставимы, если сравнимо то, что способны выполнить обладатели соответствующих квалификаций с позиции сравнимости академических и профессиональных профилей. В частности, согласно “Дублинским дескрипторам”¹ различия в академических уровнях опираются на динамику освоения следующих компетенций (табл. 1).

¹ “Дублинские дескрипторы” описывают общие требования, предъявляемые к выпускникам программ первого, второго и третьего циклов – <http://www.jointquality.org>.

Как видно из таблицы 1, Дублинские дескрипторы базируются на пяти элементах: - знание и понимание, применение знаний и понимания, суждение, коммуникативные навыки и способности к самостоятельному обучению, представляя собой лучший из возможных в настоящее время консенсусов в части преемственности результатов образования на каждом уровне (цикле, степени, ступени).

Прибегая к обозначенным выше элементам и структурируя их, Дублинские дескрипторы привязаны по родовому принципу к соответствующей квалификационной ступени, а не к специфическим научным или профессиональным областям, а потому с большей мерой детализации могут применяться в национальных системах высшего образования. Это условие создает возможность обеспечения гибкости и автономии вузов при разработке образовательных программ и учебных планов, а также выступает основой для формулирования индикаторов той или иной ступени.

Таким образом, к настоящему времени в педагогике и образовании достаточно успешно разрабатываются подходы в соблюдении преемственности ключевых компетентностей бакалавра и магистра. Вид-

ное место в работах российских ученых (Е.В. Бондаревской, А. П. Тряпицкой, В.А.Сластенина, И.Ф. Исаева, Э.Ф. Зеера и др.) отводится изучению специфики компетентно ориентированного образования в педагогическом вузе. В частности, ученые отмечают, что профессиональная компетентность педагога – это “единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм” [6]. Структура профессиональной компетентности раскрывается через совокупность умений педагогически мыслить и действовать.

В.И. Байденко за основу разработки компетентностной модели выпускников предлагает взять общие и предметно-специализированные компетенции. Ссылаясь на опыт западноевропейских коллег, в числе последних ученый выделяет компетенции для всех специальностей (инвариантные) и компетенции, связанные с конкретными специальностями (вариативные) [4].

“Наиболее очевидным представляется, что для специалиста-профессионала надо выделить ключевые компетенции по видам его профессиональной деятельности, плюс обязать его проявлять компетентность в вопросах личностного развития и социального взаимодействия”, – отмечает Ю.Г. Татур [5, с. 11]. Он полагает, что в модели специалиста с высшим образованием (например, техническим) обязательно должны быть представлены компетенции/компетентность в общенаучной сфере, компетенции/компетентность в сфере выполнения своих социальных функций и другие, позволяющие выходить за рамки узкопрофессионального выполнения функционала.

Проанализировав работы по проблеме выявления состава компетенций специалиста (педагога), мы установили, что на данный момент наиболее полно они отражены в исследовании Л.В. Горюновой [7]. В частности, в группу ключевых компетенций вошли компетенции здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, общения, информационно-технологические компетенции; среди общепрофессиональных компетенций названы проективные, организационные, педагогического взаимодействия, профессионального самосовершенствования. Однако автор не рассматривает перечень специальных компетенций, характеризующих педагога, работающего в определенной предметной области. Одновременно, среди значительного числа публикаций по проблеме, мы не обнаружили материалов, связанных с разработкой и внедрением компетентностной модели магистра образования.

Уточним: на втором уровне высшей школы на основе фундаментального базового образования осуществляется углубленное, специали-

зированное обучение, поэтому магистратура может рассматриваться в качестве современной модели подготовки учителей профильного обучения и преподавателей лицеев, колледжей, техникумов. В связи с переходом на общеевропейскую структуру высшей школы, магистратура становится базой подготовки будущих ученых в сфере образования.

Одной из задач нашего исследования явилось определение состава компетенций выпускника магистратуры педагогического вуза, обучающегося по программе “Высшее образование”. Мы изучили действующие и проектируемые государственные образовательные стандарты подготовки магистров образования и педагогики в РФ, опросили преподавателей Педагогического института Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону, 97 человек) и преподавателей гг. Москвы, Луганска, Сыктывкара и др., которые конкретизировали состав ключевых и профессиональных (общепрофессиональных и специальных) компетенций, характеризующих компетентного магистра. Обобщенные результаты данной работы послужили основой для создания компетентностной модели выпускника магистратуры педагогического вуза (табл. 2)*.

Как видно из таблицы, в основе содержательной модели лежит идея двухуровневого конструкта, включающего общие (или универсальные, ключевые) компетенции и профессиональные (в том числе, общепрофессиональные и специальные) компетенции специалиста. Причем в общепрофессиональном блоке раскрыты компетенции, инвариантные для педагога (преподавателя), а в специально-предметном блоке – вариативные компетенции, отражающие специфику преподаваемой дисциплины. Системообразующей “единицей” профессиональной компетентности выступает целостный образ высокоэффективной профессиональной деятельности магистранта, включающий ее гуманитарные ценности, фундаментальные теоретические принципы и ориентировочную основу выполнения типовых для профессиональной сферы задач, “поле” проявления индивидуально-личностных особенностей специалиста.

Компетентностная модель предопределила отбор содержания учебных предметов в магистратуре и формы его реализации. В частности, в систему подготовки магистров включен курс “Педагогическая акмеология” [8]. В ходе реализации курса “Педагогическая акмеология” мы исходим из того, что аудиторские занятия – это, прежде всего, предпосылки к заинтересованному овладению знаниями, ориентирующие магистрантов на самостоятельный поиск смысла педагогических явлений, своего места в профессии и выборе стратегии личностного саморазвития.

* на примере преподавания иностранного языка.

Таблица 2

Компетентностная модель магистра образования

Наименование компетенций		Содержание компетенций
Ключевые (универсальные, общие)	Социально-личностные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Демонстрирую ценностные ориентации на здоровый образ жизни и духовно-нравственное саморазвитие. 2. Умею ориентироваться в изменяющихся социокультурных условиях и учитывать особенности различных социальных, национальных, религиозных и профессиональных общностей и групп в РФ. 3. Способна(ен) к межличностной коммуникации и установлению результативных деловых контактов на основе диалогического общения. 4. Умею анализировать и выходить из критических ситуаций, принимать нестандартные решения и находить компромисс. 5. Способна(ен) объективно оценить состояние другого и понять его позицию. 6. Способна(ен) к адекватной самооценке, саморегуляции, самодиагностике. 7. Способна(ен) исполнять социальные роли семьянина, профессионала, руководителя, подчиненного и т.д.
	Общекультурные и общенаучные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Демонстрирую гражданскую позицию на основе демократических принципов и исторически сложившихся в обществе культурных, религиозных, этнонациональных и нравственных ценностей. 2. Обладаю уровнем образованности, необходимым для понимания современных научных проблем и их влияния на общество и мир в целом. 3. Владеем культурой письменной и устной речи, а также способностью корректного и аргументированного обоснования своих мыслей. 4. Владеем профессионально-ориентированным иностранным языком. 5. Понимаю необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных, в т.ч. профессиональных, проблем мирового сообщества. 6. Владеем современными информационными технологиями, методами сбора, обработки и хранения информации 7. Осознаю необходимость обучения в течение всей жизни.
	Организационно-управленческие и экономические	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умею оценивать текущее состояние и уровень прогнозирования тенденций развития социально-экономических и общественно-политических проблем. 2. Знаю основные положения законодательства РФ и ориентируюсь в юридических и экономических вопросах, связанных с трудовой деятельностью. 3. Владеем навыками организации групповой и коллективной деятельности для достижения общих целей. 4. Способна(ен) демонстрировать профессиональную этику и развивать корпоративные традиции. 5. Способна(ен) определять, инициировать и внедрять инновации в практическую деятельность. 6. Умею оценивать и реализовывать экономическую выгоду в различных аспектах профессиональной деятельности. 7. Способна(ен) эффективно управлять временем в профессиональном контексте.
Профессиональные	Общепрофессиональные	<ol style="list-style-type: none"> 1. Способна(ен) к проектированию и творческой реализации на практике содержания учебных предметов и процессов образования с учетом новых тенденций в науке и обществе. 2. Способна(ен) творчески подходить к прогнозированию и проектированию профессиональных задач и самой деятельности. 3. Умею проектировать и улучшать образовательную и воспитательную среду вуза. 4. Способна(ен) эффективно работать в мультидисциплинарных педагогических проектах. 5. Способна критически оценить образовательные программы с учетом современных целей университетского образования. 6. Способна(ен) к конструктивному диалогу с участниками образовательного процесса – студентами, родителями, коллегами. 7. Готов(а) к разработке инновационных методов и технологий обучения и воспитания.

Специальные	Организационно-технологические	<ol style="list-style-type: none"> 1. Умею оценивать действия и компетенции своих учеников и предвидеть их потребности в образовании. 2. Понимаю цели, структуру и задачи деятельности различных участников образовательного, в т.ч. воспитательного, процесса. 3. Способна(ен) осмыслить педагогическую проблему и осуществить ее решение с учетом интересов студента. 4. Владеем современными технологиями обучения, в т.ч. средствами электронного обучения и их внедрения в образовательную среду. 5. Владеем способами создания комфортной психологической обстановки и технологиями педагогической поддержки и консультирования студентов. 6. Обладаю практическими навыками использования межпредметных связей и интеграции дисциплин в образовательном процессе. 7. Способна(ен) организовать индивидуальную, групповую и коллективную деятельность студентов, позволяющую развивать самостоятельность и творческую продуктивность.
	Научно-исследовательские и научно-методические	<ol style="list-style-type: none"> 1. Владеем методологией и методами исследований по избранному направлению обучения. 2. Владеем методами и методиками поиска, анализа и обработки научных данных, включая математические методы, информационные технологии и Интернет. 3. Умею работать во временных и постоянных исследовательских группах, в т.ч. устанавливать научные контакты по глобальной сети. 4. Представляю результаты своей научно-исследовательской и научно-методической деятельности в виде отчетов, рефератов, статей, пособий и т.д. 5. Способна(ен) отражать в исследовательской и преподавательской деятельности традиции научной школы и особенности региона. 6. Способна(ен) критически оценивать концепции и теории, встречающиеся при проведении научных исследований в области педагогики и образования. 7. Творчески осмысливаю и внедряю в практику современные достижения науки преподаваемого предмета и смежных наук.
	Адаптивные (саморазвития в профессии)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Демонстрирую ценностное отношение к педагогической профессии и реалистично илей гуманистической педагогики. 2. Способна(ен) адаптироваться в изменяющихся условиях профессиональной деятельности и активизировать собственные творческие способности 3. Владеем технологиями самопроектирования и построения собственной стратегии профессионального и личностного роста. 4. Умею организовывать востребованность собственных знаний и продуктов профессиональной деятельности. 5. Способна(ен) адекватно оценить достигнутые результаты, ставить цели и контролировать процесс своего профессионально-личностного становления и развития 6. Владеем навыками самооценки и саморегуляции психо-эмоционального и функционального состояния. 7. Готов(а) к продолжению основного и дополнительного образования и к постоянному самообразованию.
	Специально-предметные знания	<ol style="list-style-type: none"> 1. Владению концептуальными идеями, теориями, понятиями, на которых построена преподаваемая наука. 2. Знаю основные способы достижения эквивалентности в устном переводе, и умею применять основные лексико-грамматические и синтаксические трансформации (приемы перевода): компрессия, компенсация, генерализация, конкретизация, антонимический перевод, описательный перевод, логическое развитие понятий и т.д. 3. Умею определять типы значения слова (грамматические/лексические, денотативные/коннотативные), анализировать структуру слова и модели словообразования, проводить фонетический анализ различных типов текстов и записывать их с помощью фонематической транскрипции и т.д. 4. Умею распознавать лингвистические маркеры социальных отношений и адекватно их использовать (формулы приветствия, прощания, эмоциональное восклицание и т.д.). 5. Умею распознавать маркеры речевой характеристики человека (социальное положение, этническая принадлежность и др.) на всех уровнях языка. 6. Владеем знанием концептуальной и языковой картины мира носителя иноязычной культуры и социокультурной спецификой профессиональной сферы общения в стране преподаваемого языка 7. Владеем правилами этикета, ритуалов, этническими и нравственными нормами поведения, принятыми в иноязычных культурах.

		Практические навыки в сфере преподаваемого предмета	<ol style="list-style-type: none"> 1. Демонстрирую творческую результативность в сфере преподаваемой науки, в т.ч. в состоянии внести оригинальный, хотя и ограниченный, вклад в каноны дисциплины, например, подоготовить научную работу. 2. Владеею невербальными средствами общения (мимика, жесты) и способностью быстрого переключения с одного рабочего языка на другой. 3. Способна (ен) точно реализовывать относящиеся к дисциплине методики, технологии и понимать качества исследований, относящихся к дисциплине. 4. Владеею всеми регистрами общения: официальным, неофициальным, нейтральным и т.д. 5. Владеею навыками восприятия на слух аугментичной речи в естественном для носителей языка темпе, независимо от особенностей произношения и канала речи (от живого голоса до аудио- и видеозаписи). 6. Практически применяю теоретические знания в области фонетики в процессе коммуникации с учетом прогностической специфики рабочих языков (правильное фонетическое оформление подготовленных/ неподготовленных высказываний разной степени сложности). 7. Обладаю навыками публичной речи, поставленным голосом и четкой дикцией.
--	--	---	---

Содержание “Педагогической акмеологии” раскрывает сущность акмеологии как науки, основные положения акмеологической концепции развития профессионала, факторы, условия, механизмы, которые определяют успешность совершенствования и самосовершенствования педагога в профессии и жизни. Теоретический материал осмысливается магистрантами на лекциях-проблематизациях, лекциях-консультациях, методологических семинарах, паучно-теоретических дискуссиях, круглых столах, в процессе проведения организационно-деятельностных, деловых игр и т.д.

Технологический компонент содержания курса предполагает изучение и овладение методиками диагностики, анализа, рефлексии, обобщение опыта на лекционных и практических занятиях, осуществляемых в форме тренинга, дискуссий, дебатов, круглых столов, деловых игр, видеоконференций и пр. Сюда же входит освоение форм Интернет-коммуникации, позволяющих устанавливать научные и педагогические контакты с единомышленниками из других городов и стран, а так же получать новейшую научно-педагогическую и научно-исследовательскую информацию и участвовать в различных программах, научных конференциях и проектах и т.д.

Проектировочно-рефлексивный блок курса нацелен на развитие профессионально-личностной рефлексии будущего педагога, а также – на вовлечение студентов в процесс психолого-педагогического проектирования, в центре которого оказывается не только педагогическая профессия как таковая, но и способы самопроектирования личности, профессиональной позиции, межличностных отношений и пр. Магистранты включаются в процесс составления индивидуальных акмеограмм, профессиограмм, карт самооценки и участвуют в экспертной оценке индивидуальных проектов сокурсников. Результаты участия в индивидуальных проектах и творческих группах оформляются в виде портфолио.

Задача преподавателя состоит в обеспечении проблемной, исследовательской направленности учебной деятельности магистранта, организуя ее преимущественно в форме диалога или полилога. В основу изложения лекционного материала положены компоненты, побуждающие к творческой активности, выбору, самопрезентации: углубленное описание педагогических феноменов, создание ситуаций, стимулирующих процессы принятия качественных педагогических решений и пр. Для этого информация о знаниях сообщается в неполном виде, а создаются условия для дополнения обыденными знаниями, значениями, смыслом и индивидуальным опытом магистрантов. Внимание акцентируется на зависимости рассматриваемого явления от случайностей, стихийных и хаотических, неуправляемых и слабоуправляемых процессов его развития и т.д. Таким образом, осуществляется введение собственных смыслов магистрантов в контекст сообщаемой информации.

В основе конструирования семинарских/практических занятий для магистрантов находится создание условий, побуждающих и стимулирующих самостоятельную смыслопоисковую деятельность. В ходе занятий магистрант получает возможность для оценивания, осмысления, выстраивания и развития определенных типов отношений – критичности, мотивирования, самоутверждения и пр. – всего того, что предлагается в качестве содержания курса “Педагогическая акмеология”. Одновременно содержание практических занятий позволяет ознакомиться с некоторыми методиками диагностики личностных и профессионально-значимых качеств педагога и освоить технику самопознания.

Рассмотрение целостного образовательного процесса в магистратуре с позиции профессионально-личностного саморазвития студента позволило автору в сотрудничестве с доцентом кафедры педагогики ПИ ЮФУ С.Ю. Самохваловой разработать и апробировать технологию самоорганизуемой самостоятельной работы (ССР), основная цель которой – поддержка развивающейся способности магистранта к самоорганизации в процессе учения [9]. При самоорганизуемой самостоятельной работе предполагается движение не от задания преподавателя к его выполнению студентами, а от самостоятельного выбора студента, который представляет результаты своей работы на аудиторных занятиях или во время прохождения практики.

Замысел технологии состоит в том, чтобы студент в процессе освоения той или иной дисциплины был заинтересован в наборе определенного количества баллов за самостоятельную подготовку заданий к предстоящим лекционным и семинарским занятиям. Каждый студент получает право самостоятельно распоряжаться своим временем, выбирать

порядок выполнения заданий, сравнивать уровень своих достижений с уровнем сокурсников, регулярно получают информацию об успешности своего обучения и пр. Изучив конспект и литературу по предстоящей теме и остановившись на заинтересовавшей его проблеме, теме или вопросе, студент выбирает из предлагаемого в пособии ССР списка ту группу и вид деятельности, на основании которого будет моделировать для себя задание. Среди них – подготовка проблемных вопросов, рецензирование статьи, составление схем или таблиц, создание проекта, конструирование понятий и/или теорий и т.д.

В ходе прохождения научно-исследовательской практики магистранты получают возможность развить такие исследовательские компетенции, как:

- умение планировать и осуществлять экспериментальные исследования, обрабатывать и анализировать полученные результаты;
- способность применять новые информационные технологии для научного поиска и установления исследовательских контактов;
- владение методами работы со справочной литературой и периодическими изданиями по проблемам педагогики и образования;
- способность обобщать материалы собственного научного поиска в форме статей, рефератов, тезисов и пр.;
- владение технологиями научной дискуссии по проблеме своей магистерской диссертации;
- умение аргументированно и грамотно излагать свои мысли и публично их защищать.

Работая по системе дневника [10], магистранту предлагается ознакомиться с программными требованиями научно-исследовательской практики, реализуемой в рамках магистерской подготовки по направлению «050700. Педагогика» (программа «050704М. Высшее образование»), а также с рекомендациями по составлению библиографии диссертации, написанию аннотаций, рецензий и других форм представления результатов научной работы. Но самое главное – магистранты самостоятельно диагностируют собственное профессионально-личностное становление, самостоятельно планируют, корректируют, оценивают результаты проделанной работы и соотносят их с достижениями сокурсников на основе балльно-рейтинговой системы. Выбирая то или иное задание, магистрант выбирает свой индивидуальный маршрут прохождения научно-исследовательской практики.

Итак, мы полагаем, что реализация компетентностной модели магистра образования может быть обеспечена в образовательной среде, которая ориентирована на модель саморазвития обучающегося и ос-

нована на проектных, имитационно-моделирующих, информационно-коммуникативных (в т.ч. компьютерных) технологиях и самостоятельной работе. На смену традиционным формам и методам вузовской подготовки в магистратуру приходят новые технологии, когда студент становится активным участком и соавтором обучения. Нужно признать, что в этом процессе наиболее перспективным видится “болонский” подход: профессор встречается со студентами для обсуждения ключевых вопросов образовательной программы, пытается активизировать их самостоятельную деятельность; студент демонстрирует результаты обучения в соответствии с той целью, которая сформулирована в магистерской программе, и с теми задачами, которые ему удалось решить; ассистенты выполняют роль постоянных тьютеров, оказывая консультационную помощь студентам; магистранту предоставляется больше предметов по выбору; библиотека выполняет роль главного информационного и образовательного центра вуза; возрастает роль самостоятельной работы студента.

Моделирование подготовки магистрантов на основе компетентностного подхода начинается с системного анализа задач профессиональной деятельности и разработки теоретической модели компетентного выпускника магистратуры. После этого осуществляется декомпозиция материала по предметам и определяется его технологическое обеспечение.

1. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров). – Автореф. дисс. ... д.п.п. – Волгоград, 2007.
2. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – <http://www.eidos.ru>.
3. Вебсайт проекта Тьюнинг. – www.relint.deusto.es/TuningProject/index.html.
4. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Метод. пособ. – М., 2006.
5. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
6. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособ. – 4-е изд. – М., 2002. – С. 40.

7. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006.
8. Гладченкова Н.Н. Педагогическая акмеология: Программно-методические материалы для магистратуры. – Ростов-н/Д: Амарант, 2006.
9. Самохвалова С.Ю., Гладченкова Н.Н. Самостоятельная работа студента: курс профессионально-личностного саморазвития. Учебно-метод. пособ. – Ростов-н/Д: Изд-во ПИ ЮФУ, 2007.
10. Гладченкова Н.Н., Самохвалова С.Ю. Дневник научно-исследовательской практики магистранта (курс профессионально-личностного саморазвития): Методические материалы для самостоятельной работы. – Ростов-н/Д: Изд-во РВИ РВ, 2007.

The article views the conceptual foundation for Masters' training on the basis of competence approach. It gives a substantial description of the competence model of a Master's program graduate in a teachers' training university. Implementation of this model in the educational process is described in the article both on the content and technological levels.

Key words: *conceptual foundation for Masters' training, the basis of competence approach, content and technological levels.*

УДК 37.017.92

ББК 474.200.53

Тетяна Глоба

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ У СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ

У статті досліджується зміст і структура поняття духовної культури учнів. Розглядається проблема формування духовності особистості в сучасних умовах. Надається обґрунтування методів виховання моральної культури школярів. Репрезентовано рекомендації щодо вдалого формування духовної культури особистості у виховному процесі.

Ключові слова: *духовність, моральна культура, особистість, цінності, загальнолюдські цінності.*

Формування духовного світу дітей та молоді, духовності як провідної якості особистості – велике і складне завдання, що стоїть у центрі уваги педагогів, вихователів, учителів та батьків. Особливої актуальності воно набуває сьогодні, коли складності соціально-економічного і політичного розвитку держави вразили молодь. Серед дітей та молоді

Тетяна Глоба. Проблема виховання духовності у сучасних школярів

надає духовність, що пояснюється зниженням рівня життя в Україні, відсутністю соціальної захищеності, невизначеністю моральних орієнтирів у повсякденному житті. Засоби масової інформації дедалі більше впливають на суспільство, і особливо на молодь, пропагують насилля, зброю, силу. Все це призводить до відчуження молоді від моралі, спонукає її до власних пошуків самореалізації й до певного заперечення духовності й моральності як суспільно й особистісно значущих феноменів. Ці процеси посилюються кризовим стапом сучасної сім'ї, яка перестає відігравати роль головного каналу долучення дитини до моральних начал і джерела розвитку моральності.

Проблема духовності й духовної культури особистості надзвичайно важлива й актуальна, тому сьогодні стала модною темою газетних публікацій, телевізійних програм і радіопередач. Формування духовного світу учнів – це найважливіше завдання навчальних закладів будь-якого типу і в першу чергу загальноосвітньої школи, але в кожній з них духовне виховання учнів здійснюється в міру розуміння цієї проблеми педагогічним колективом.

Метою означеної статті виступає аналіз проблеми формування духовності сучасних школярів та пошуки шляхів її вирішення.

Констатуємо, що для більшої частини учнів, крім тих, хто має можливість поєднувати задоволення культурних інтересів і духовних запитів з навчальною діяльністю, велике значення має фактор вільного часу. Як свідчать результати моніторингових досліджень, проблема задоволення культурних потреб виникає на практиці лише після того, як повністю або частково вирішені питання побуту та матеріального забезпечення. Дані опитування свідчать, що на сьогодні в Україні формується молода людина з раціоналістично-споживацьким ставленням до культурних цінностей. Майбутнє країни, її історична перспектива зумовлені позицією, соціальним становищем та рівнем духовного розвитку молоді. Держава не може не бути зацікавленою в тому, щоб молоде покоління росло інтелектуально розвиненим, морально здоровим, поважачим культуру, традиції та історію власного народу. Лише впровадження системи виховної роботи є передумовою створення середовища з потужним виховним впливом на особистість, на формування свідомості вихованця та на виховання духовної культури.

В умовах сьогодення визначення духовності як провідної характеристики людини, її духовних орієнтирів, обґрунтування системи цінностей, що мають лягти в основу життя дитини, виступають на передній план усього процесу соціалізації. Питання формування духовного світу особистості потребує комплексного і багаторівневого розв'язання.

Сьогодні по-різному тлумачиться поняття духовності, розроблено різні підходи до її формування, які часто протирічать і заперечують один одного. Але необхідно шукати спільні точки дотику між різними формами суспільної свідомості, звертатися до витоків духовності, що лежать у багатстві людської історії, культури, науки, філософії та релігії.

У сучасному світі існує думка, що духовна культура особистості формується насамперед завдяки релігійному вихованню. У зв'язку з цим наголошуємо, що духовність, духовна культура – це ціла система інтелектуального, морального, художньо-естетичного, емоційно-чуттєвого розвитку особистості. Духовна культура особистості складається з таких основних компонентів:

- культура інтелектуальна (знання, мислення, наукова організація праці);
- культура моральна (честь, гідність, культура почуттів, статеві культура);
- культура спілкування (комунікативні здібності, духовні запити, культура мови);
- національна культура і національна самосвідомість;
- художньо-естетична культура;
- християнська морально-етична культура (релігійні заповіді й традиції);
- родинно-побутова культура;
- політична, правова, екологічна культура особистості [5, с. 169].

Отже, формування духовності, духовної культури особистості – це формування її свідомості, світогляду, прилучення до економічного, політичного й культурного життя народу; це уклад життя сім'ї, роду, народу, нації. У контексті нашої проблеми під духовністю розуміємо внутрішній світ людини, її самосвідомість і діяльність цієї самосвідомості, що може бути спрямована на різні сторони й об'єкти, на будь-які феномени зовнішнього й внутрішнього світу людини. Таким чином, духовність – це складний психічний феномен самоусвідомлення особистості, внутрішнє сприймання, привласнення нею сфери культури, олюднення, вростання в неї й розуміння як власного надбання [3, с. 16]. Такий підхід передбачає розгляд духовної сфери як складової феномену культури.

Необхідним для формування духовного світу учнів виступає системний підхід. Він передбачає цілісний, взаємозалежний і відкритий процес залучення дітей до цінностей у їх постійному розвитку, а також наступність і безперервність, тобто постійне ускладнення та урізноманітнення змісту й напрямів розвитку моральних чеснот; комплексність

та інтегрованість, які полягають у взаємодії навчання й виховання, поєднанні зусиль сім'ї, позашкільних закладів, дитячих об'єднань у виховному процесі. Формування дитячого мислення має також відштовхуватись від діяльнісного підходу, відповідно до якого в структурі особистості закріплюються ті новоутворення, в які вона вкладає власні почуття, свою працю й досягнення. Дана концепція ґрунтується також на культуровідповідності, що передбачає єдність формування духовності з історією та культурою народу, його мовою, звичаями й традиціями. Методологічною основою при цьому виступає гуманістична сутність і особистісна орієнтація всього виховного процесу, тобто зосередження на цінностях у загальнолюдському вимірі, їх спрямуванні на людину, культуру, соціум і дитинство. За цього підходу дитина – це найвища цінність виховання.

Формування духовності передбачає вироблення моральних вимог, що відкладаються в моральній свідомості людини й суспільства у вигляді норм, принципів, ідеалів, понять. Наступний крок – донесення цих вимог і пов'язаних з ними уявлень до свідомості людини з тим, щоб вона могла спрямувати та контролювати свої дії, ставити моральні вимоги до інших людей і оцінювати їхні вчинки. Ці питання розв'язуються за допомогою морального виховання, яке передбачає формування моральних переконань, моральних схильностей, почуттів, звичок, стійких моральних якостей особистості, тобто загалом моральності.

Моральність має такі складові: моральні почуття, сенсожиттєві орієнтації (ідеали, традиції, норми, категорії, принципи, заповіді, канони, кодекси) та моральні переконання, моральні стосунки (моральна діяльність, моральна поведінка).

Першою складовою моральності є моральні почуття – емоційна складова духовної діяльності особистості, що характеризує її внутрішню позицію, ставлення до людей, самого себе, до явищ суспільного життя, до суспільства в цілому. До них належать почуття любові, довіри, співчуття, співпереживання, заздрощів, ненависті, гордощів тощо. Їх характерна особливість – поділ цінностей на позитивно значущі, негативно значущі, нейтральні, що передбачає вибір. Наступною складовою моральності є моральні переконання, що являють собою моральні почуття й уявлення, тобто норми, ідеали, принципи, які є прикладом для наслідування. Вони дають можливість людині здійснювати ту чи іншу дію, вчинок із розумінням необхідності й доцільності поведінки.

Важливою складовою моральності є моральна діяльність, тобто діяльність, в основі якої лежать специфічні мотиви, бажання й спонуки, підпорядковані ідеалам, нормам, канонам. І насамкінець, моральні сто-

сунки як складова моралі виникають у процесі діяльності людини, в її актах, діях, поведінці. В основі моральних стосунків також лежить певна позиція, що склалася відповідно до ідеалів, норм і принципів. Отже, стрижнем моральності є цінності, моральні норми, принципи, ідеали, заповіді, канони.

На основі залучення дітей до універсальних цінностей формуються складові духовного світу, моральність особистості, яка є головним життєвим орієнтиром і здатна структурувати реальність за критеріями значущості. Формування духовності значною мірою зумовлюється інтегрованим підходом до цього процесу. Висунення інтегративності як провідної форми залучення дітей до загальнолюдських цінностей пояснюється багатоаспектністю предмета, проблемне поле якого перебуває в різних галузях культури, різних галузях знання, у предметах, що викладаються в школі й позашкільних закладах освіти. Тому знання як форма залучення до цінностей посідають провідне місце. Отримання й оволодіння знаннями тут більше, ніж за будь-якого виховного впливу, має носити зацікавлений, особистісний та емоційний характер.

Велике значення мають емоції, адже вони повністю належать до почуттєвої сфери, проходять через психіку людини, і саме від цієї сфери залежить сприймання або ж відмова від тих чи інших цінностей. Дитину не можна примусити бути моральною – потрібно її переконати, пропустити знання через її емоції, почуття, психіку, через свідомість з тим, щоб висловлені моральні цінності стали її власним надбанням. Знання та емоції закріплюються в досвіді, діяльності різних форм та видів, через які школярі оволодівають красою духовного життя, побудованого на засадах моральних цінностей. Забезпечити духовне життя дітей можна лише тоді, коли вони в творчій діяльності використовують свої емоційні, інтелектуальні й фізичні сили. У процесі формування духовності доцільно широко використовувати через посередній виховний вплив вихователя на дітей настанови, нагадування, попередження, переконання, пораду, прохання, похвалу, оцінювання, погрозу, покарання як виховні впливи й спонуки.

Серед методів і форм духовного формування одне з провідних місць належить активним формам і методам: ситуаційно-рольовим іграм, соціограмам, методу аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, іграм-драматизаціям, які дають змогу предметно, безпосередньо й емоційно бути в ситуації морального вибору та морального пошуку. Крім цих методів, доцільно використовувати й традиційні – бесіди, лекції, семінари, роботи з книгою тощо.

Результативність застосування інтегрованого підходу, різноманітних виховних форм, методів і впливів великою мірою залежить від того, наскільки вони відповідатимуть індивідуальним і віковим особливос-

тям дітей, задовольнятимуть їхні духовні потреби, викликатимуть відповідну мотивацію й стимулюватимуть саморозвиток і самовиховання дитини, спонукатимуть до морального самовдосконалення.

Констатуємо, що в роботі щодо розв'язання проблем духовного розвитку школярів важливим є комплексний, системний підхід до проведення виховної роботи з молоддю, активна пропаганда кращих культурних і духовних надбань українського народу. Особливо важливим є використання потенціалу молодіжних, дитячих та жіночих громадських організацій, переважна більшість з яких активно працюють у зазначеному напрямі.

Необхідно наголосити, що в концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти України підкреслюється, що „ідеалом виховання на сучасному етапі є високоосвічена, професійно компетентна, всебічно розвинена особистість, наділена глибоко національною свідомістю й державницькою відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими, тілесними, духовно-моральними й естетичними, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємливістю й ініціативою” [12, с.5]. Формування творчої, духовно багаті особистості нерозривно пов'язане з відродженням нації, демократизацією й гуманізацією суспільства.

Отже, піднесення пріоритетів духовності, формування духовної культури, виховання високоосвічених і високоморальних особистостей можливе лише на засадах національних та загальнолюдських цінностей. Розв'язувати ці проблеми треба разом, залучаючи до співпраці громадські, молодіжні, дитячі, релігійні організації, батьків, педагогів – усіх, кому не байдужа доля дітей і молоді.

1. Бачинин В. А. Духовная культура личности. – М.: Полигиздат, 1986. – 204 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості. – К.: Либідь, 2003. – 156 с.
3. Помиткін Є. О. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти. – К.: ІЗМН, 1996. – 145 с.
4. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: в 5 т. Т. 1: Проблемы воспитания всесторонне развитой личности. Духовный мир школьника. – К.: Радянська школа, 1979. – 686 с.
5. Щербань П. М. Національне виховання в сім'ї. – К.: Борівітер, 2000. – 260 с.
6. Щербань П. М. Педагогіка почуттів. – К.: Знання України, 1992. – 48 с.
7. Виноградова Т. Виховання нового покоління // Завуч. – 2006. – №8. – С. 4-6.

8. Лукашевич М.П. Повернути молоді духовні орієнтири // Освіта України. – 1999. – 27 січня. – С. 8-11.
9. Мазуренко Л. Як створити ефективну виховну систему в школі // Завуч. – 2006. – №6. – С. 6-8.
10. Митник О.Я. Гуманістично зорієнтована побудова навчально-виховного процесу // Обдарована дитина. – 1999. – №6. – С. 8-11.
11. Духовність особистості: методологія, теорія і практика : Зб. наук. пр. / Гол.редактор: Г.П.Шевченко. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім В.Даля, 2006. – Вип. 1(14). – 240 с.
12. Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти // Зб. Міносвіти, 1996. – №13. – 128 с.

The essence and the structure of the notion of pupils' spiritual culture have been studied in this article. The problem of the formation of inner world in modern conditions is examined. The pedagogical ways of cultivating moral culture have been substantiated. The recommendations for the for successful process of personality's spiritual education are represented.

Key words: spirituality, moral culture, personality, values, human values.

УДК 372.212.3

ББК 474.102.12

Наталія Горбунова

СТАНОВЛЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ЛОГОСФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті виявлено та охарактеризовано провідні засоби становлення соціокультурної логосфери у дошкільному дитинстві; встановлено залежність рівня розвитку словника від багатства середовища, його різноманітності, моделі спілкування, яку обирають діти, спілкуючись із педагогами, батьками, однолітками.

Ключові слова: соціокультурна логосфера, дошкільне дитинство, розвиток словника.

Сьогодні стратегія лексичного розвитку дошкільників полягає не тільки в накопиченні словника, а й в забезпеченні цілісного світогляду, категорій, понять, пов'язаних між собою. Практика мовленнєвого спілкування постійно знайомить дітей із різними за значенням словами, розуміння і використання яких у мовленні підпорядковано конкретним умовам комунікації.

Наталія Горбунова. Становлення соціокультурної логосфери...

В процесі опанування рідною мовою в дошкільників формується орієнтування на смислову сторону слова як його особливу властивість. Дитина поступово оволодіває узагальненим значенням слова, незалежно від ситуацій. Узагальнене значення засвоюється, з одного боку, завдяки уточненню слова в результаті його застосування, а з іншого – завдяки безпосередньому розкриттю узагальненого значення слова, яке дитина засвоює в процесі навчання.

Спілкування як феномен вивчалось представниками філософії, соціології, психології, педагогіки, фізіології та інших наук (Б.Анап'єв, А.Арушанова, Е.Берн, Н.Богуславська, А.Бодалев, Л.Виготський, Б.Волков, Н.Волкова, Д.Годовікова, В.Давидов, А.Добрович, І.Зимня, В.Кап-Калік, Ю.Касаткіна, Н.Клюєва, М.Лісіна, А.Мудрик, А.Найн, А.Петровський, А.Руська, Й.Хейзинг). Можна виокремити три напрямки досліджень у галузі спілкування: експериментальний аналіз процесу спілкування та чинників, що на нього впливають; специфіка спілкування; вивчення взаємовідносин.

Мета статті полягає у виявленні та характеристиці провідних засобів становлення соціокультурної логосфери в дошкільному дитинстві.

Лексичний розвиток свідчить про багатство середовища, що відображає літературну мову предметно-соціального середовища, а також правильність та ефективність процесу навчання. Ми розглядаємо лексичний розвиток як умову, результат, рівень особистісного, психічного, соціального розвитку дитини. Рівень розвитку словника залежить від багатства середовища, його різноманітності, моделі спілкування, яку обирають діти, спілкуючись із педагогами, батьками, однолітками. Таке бачення вимагає нового підходу до організації лексичної роботи.

Процес оволодіння словом, на нашу думку, включає два етапи: перший – розуміння; другий – вживання. На етапі розуміння відбувається реагування на звуковий образ слова, усвідомлення назви предмета, поняття. На етапі вживання дитина засвоює слово-замісник, спрощене слово, адекватно вживає слова у власному мовленні.

Запропонована нами система роботи щодо лексичного розвитку дошкільників включає такі напрямки розвитку словника: соціально-особистісний, художньо-естетичний, інтелектуальний, навчальний, ігровий.

У пору дошкільного дитинства особливо вдосконалюється мовлення дітей. Якість словника, його обсяг залежать від умов виховання дитини, інтенсивності спілкування, його змісту. Форма висловлювання мовця – важливий показник успішності його мовлення й мислення.

Інтенсивно зростає словниковий склад дитини. Проте тут відчутні індивідуальні відмінності: в одних дітей словниковий запас значно більший, ніж в інших. Це залежить від умов життя, від того, як і скільки з

дитиною спілкуються близькі дорослі. Дітьми засвоюються тонкі закономірності морфологічного (будова слова) й синтаксичного (побудова фрази) порядку. Дитина трьох - п'яти років не просто активно оволодіває мовленням, вона творчо опановує мовну дійсність, вірно засвоює значення „дорослих” слів, хоча й використовує їх іноді своєрідно, відчуває зв'язок між зміною слова, окремих його частин та зміною смислу. Слова, створені самою дитиною за законами граматики рідної мови, завжди можна впізнати, іноді вони досить вдалі та оригінальні.

Слово виступає основним засобом і формою самовираження особистості малюка, служить засобом спілкування й регуляції його поведінки. Лексичні одиниці в мові представлені в певній системі. Одним із важливіших аспектів словниково-фразеологічної роботи є освоєння дітьми лексичних синонімів. Звертання до синонімів збагачує словниковий запас, допомагає уникнути повторів, дозволяє урізноманітнити мовлення. Отже, чим раніше діти почнуть поповнювати свій лексичний запас близькими за значенням словами, тим легше буде їм оперувати цими словами при описі предметів, явищ, подій.

Лексична компетентність – наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Одним із найбільш ефективних засобів розвитку та формування словника є спілкування. Значна кількість науковців, педагогів-практиків визнала його широкі можливості, що вдало узгоджуються з мінімальними затратами часу та об'єктивністю результатів.

Спілкування, опосередковане мовленням, виступаючи, з одного боку, умовою гармонізації особистості, водночас є і засобом досягнення цілей особистості, і способом її життєдіяльності. Людині притаманна потреба у спілкуванні – взаємодія з іншими людьми. Задовольняючи цю потребу, людина виявляє та реалізує свої людські можливості. Потреба в діяльнісному спілкуванні є характерною специфічною людською потребою (В.М'ясищев).

Спілкування розглядається як взаємодія людей, спрямована на узгодження та об'єднання зусиль з метою налагодження відносин та досягнення спільного результату (М.Лісіна) [2]. У процесі спілкування складаються суб'єктно-суб'єктивні відносини, оскільки кожен його учасник виступає суб'єктом, виявляючи активність, що адресується особистості іншої людини, час від часу висловлюючи їй своє ставлення та сприймаючи ставлення партнера до себе.

Спілкування – складний, багатоплановий процес встановлення й розвитку контактів між людьми, що породжується потребами в сумісній

діяльності та містить обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини; взаємодія суб'єктів, що здійснюється знаковими засобами, викликана потребами в сумісній діяльності, спрямована на значущу зміну в стані, поведінці та особистісно-смислових утвореннях партнера; складний, багатогранний процес, який може бути водночас поданий як процес взаємодії індивідів, інформаційний процес, ставлення людей один до одного, процес співпереживання та взаєморозуміння (Д.Паригін).

За Дж.Брунером, під спілкуванням слід розуміти усвідомлений вплив на однолітка, що включає: зорове сприймання партнера; певну усвідомлену мету; наполегливість у досягненні мети та пошук вдалих дій; відмову від спілкування після досягнення мети [3].

Щодо технології спілкування, то в простішому випадку – це обмін інформацією, в якому беруть участь: комунікатор (суб'єкт, що передає інформацію); комунікант (реципієнт – суб'єкт, що приймає інформацію); власне інформація, що складається з трьох частин: когнітивної – відомостей про об'єкт, що обговорюється, індексальної – відомостей про комунікатора, регулятивної – відомостей про хід спілкування, його початок і завершення; комунікативне поле (ситуація в цілому, простір, де відбувається спілкування); засоби та канали комунікації. Процес спілкування складає три аспекти: соціально - перцептивний – сприймання та розуміння іншої людини; інтерактивний – міжособистісна взаємодія та комунікативний – передача інформації.

Дослідники вважали, що без мовленнєвого спілкування неможливий повноцінний розвиток особистості; наголошували на тому, що завдання мовленнєвого спілкування передбачає ще низку спеціальних завдань: виховання звукової культури мовлення, збагачення, закріплення й активізацію словника, вдосконалення граматичної правильності мовлення, формування розмовного (діалогічного) мовлення, розвиток зв'язного мовлення, виховання інтересу до художнього слова, розвиток уміння чітко висловлювати думку та слухати інших (Л.Пеньєвська, Ф.Сохін).

Згідно з принципами та постулатами мовленнєвого спілкування, виокремлюють два основні типи мовленнєвої взаємодії: співробітництво та конфронтацію, які свідчать про співпадіння або неспівпадіння інтересів і цілей комунікантів.

З погляду змішаної – постійної позиції “я – мовця” і “ти – слухача” розрізняють спілкування діалогічне – монологічне. Діалог утворюється зміною ролей “я” і “ти”, що організовує текст як суму реплік. Існує своєрідний зв'язок “я” (адресанта) і “ти” (адресата). За кількістю учасників розрізняють спілкування міжособистісне (особисте) – масове.

Кількісні відношення “Один - один” і “Один - декілька” призводять до міжособистісної комунікації, відношення “Один - багато” – до масової (радіо, преса, телебачення).

Досліджуючи проблему спілкування, Г.Ковальов відзначає, що найвищим рівнем спілкування є діалогічний тип, найбільш оптимальний з точки зору організації та такий, що має максимальний розвивальний, виховний, творчий потенціал. Першою й головною “внутрішньою” умовою такого спілкування є взаємодієносини між людьми, умовно визначені як особистісні. Вони є центральним компонентом у даній структурі спілкування. Такий вид відносин характеризує перш за все відносини рівноправних суб’єктів, рівноцінних партнерів у спілкуванні.

Предметом діяльності спілкування є інша людина – партнер спілкування як суб’єкт, особистість. Специфіка потреби в спілкуванні полягає в прагненні до пізнання та оцінки інших людей, а через них – до самопізнання, самооцінки. Комунікативні мотиви – це ті якості самої людини та інших людей, заради яких індивід вступає в спілкування. Засобами спілкування є ті операції, за допомогою яких відбувається спілкування, тобто зовнішня поведінкова картина комунікації. Продуктами спілкування є образ себе та іншого, а також відносини, що виникають між людьми в процесі комунікації. Вміння орієнтуватися в ситуації спілкування – це вміння усвідомлювати загальний комунікативний намір (мотив) спілкування; завдання мовлення; особливості адресата (характеристика людини, до якої звергаються); предмет мовлення (про що збирається говорити); загальний задум, основну думку (що хочу говорити).

Отже, спілкування обслуговує потреби сумісної діяльності та визначається ними. Людина здатна усвідомити, відчутти, виокремити себе з навколишнього світу лише через іншого. Це зумовлено не лише тим, що інший щось робить разом із нею або для неї, а й тим, що він на неї дивиться, до неї звертається, реагує на її прояви, тобто певним чином виражає своє ставлення. Відповідно у ставленні до іншого людина виражає та реалізує саму себе. Отже, пізнання, усвідомлення себе та іншого відбувається в спілкуванні (Є.Смирнова).

У сфері спілкування провідною функцією є комунікативна, що реалізується в спілкуванні, розмовах, діалогах, полеміці. Вона створює суспільство як соціум. Комунікативна функція може виступати як самовираження особистості. У мовленнєвій діяльності вона реалізується в одному з трьох можливих варіантів: індивідуально-регулятивна функція (функція впливу); колективно-регулятивна функція (радіо, газета, ораторське мовлення) – реалізується в умовах “масової комунікації”, не має зворотного зв’язку; саморегулятивна функція (під час планування власної поведінки).

Для розвитку в дітей потреби в мовленнєвому спілкуванні сучасна дошкільня лінгводидактика має достатній методичний арсенал. З-поміж методів і прийомів, спрямованих на розвиток мовленнєвого спілкування, можна виокремити такі: комунікативні доручення; ранкові привітання; бесіди вихователя з дітьми та організація їх мовленнєвого спілкування; створення проблемних ситуацій; розповіді вихователя й дітей на теми з власного досвіду; складання листів, усних газет; розігрування художніх творів у формі діалогу; ігри-драматизації, сюжетно-рольові ігри, словесні дидактичні ігри; підготовка й проведення свят, розваг, днів народження, днів дитини; організація спільних видів діяльності та спілкування в процесі їх виконання; моделювання ситуацій на заняттях та в інших видах дитячої діяльності, організація спілкування між дітьми різного віку; створення в групі доброзичливої атмосфери, налагодження вихователем емоційно-особистісних стосунків із кожною дитиною, індивідуальний підхід до дитини в процесі мовленнєвого спілкування (навчального й повсякденного) (І.Луценко).

Соціокультурна теорія комунікації, що базується на концепції Л.Виготського про інтеріоризацію соціального досвіду, О.Леонтьєва про діяльнісну основу особистості, К.Левіна про теорію групової динаміки, К.Ховланда про теорію переконання, Л.Фестингера про теорію когнітивного дисонансу, розглядає спілкування як символічний процес, що виробляє та відтворює окремі смисли, ритуали, соціальні структури (Дж.Дьюї). Мовленнєві аспекти комунікації досліджували Л.Антонова, В.Гольдін, Н.Жукова, А.Корнєв, І.Лопухіна, Г.Ляміна, А.Максаков, Є.Мастокова, С.Миронова, Л.Морозова, Н.Новотворцева, Д.Розенталь, Є.Смирнова, Є.Тихєєва, Т.Ткаченко, У.Ульєткова, О.Ушакова, Л.Федоренко.

Спілкування-комунікація – це багатоаспектний процес конвергенції встановлення й розвитку контактів, зв’язків між суб’єктами, що породжуються диференціальними потребами в спільній діяльності, обміні інформацією, а також загальній розробці конкретного плану дій, пов’язаного зі спільністю завдань, планів, програм, проєктів. Спілкування-комунікація здійснюється сигнальними, знаковими, вербальними засобами взаємодії суб’єктів та інтенціонується на значущо-трансформаційні поведінкові реакції партнера. Спілкування-комунікація залежить від ситуативних чинників, суспільно-соціоісторичного досвіду суб’єкта, від того, як у процесі спілкування-комунікації один суб’єкт розкривається/не розкривається для іншого.

Вербальна функція спілкування-комунікації необхідна для обміну інформацією, а також для сумісної діяльності, обміну знаннями, передачі знань, прийомів діяльності, різних оцінно-індексних критеріїв, зорієнтованих на пошук і досягнення – відтворення моделей взаєморозуміння.

У процесі спілкування-комунікації виникають різні типи ціннісно-цільових моделей:

- 1 – взаємоорієнтована модель, що має за мету узгоджувати дії, різні ініціативи двох та більше суб'єктів для організації сумісної діяльності.
- 2 – це модель взаєморозуміння, завдання якого корелюються майже адекватним сприйманням партнерів одне одним.
- 3 – це взаємоемотивна модель, що передбачає прагнення одного з суб'єктів збуджувати в іншому необхідні чуттєво-емоційні переживання.
- 4 – модель психовпливу. Її завдання – трансформувати психостан, акти поведінки, соціоетичні орієнтації суб'єкта, бажання, притязання, діяльнісну активність.
- 5 – інформаційно-комунікаційна модель, мета та завдання якої базуються на встановленні контакту для передачі будь-яких повідомлень, обміну референціями (інформацією) у відповідь на будь-яке запитання-запит. Окрім цього, означена модель продукує обмін думками, задумами, ідеями, рішеннями.
- 6 – контрольнo-стимуляційна модель, зорієнтована на стимуляцію активності суб'єкта за комунікацією, що спрямовує його на виконання будь-яких дій, реалізацію ним планів-завдань.

У дошкільному віці переважно завершується довгий і складний процес оволодіння мовленням. До семи років мова стає засобом спілкування та мислення дитини, а також предметом свідомого вивчення, оскільки при підготовці до школи починається навчання читання та письма. Молодші дошкільники починають усвідомлювати особливості своєї мови. Але в них ще зберігаються й попередні способи сприйняття звуків, завдяки чому вони впізнають неправильно вимовлені дитячі слова. Пізніше формуються тонкі й диференційовані звукові образи слів та окремих звуків, дитина припиняє впізнавати невірні сказані слова, вона і чує, і говорить правильно. До кінця дошкільного віку завершується процес фонематичного розвитку. Інтенсивно зростає словниковий склад мовлення. Проте тут відчутні індивідуальні відмінності: в одних дітей словниковий запас значно більший, ніж у інших. Це залежить від умов життя, від того, як і скільки з дитиною спілкуються близькі дорослі. Розвивається граматична сторона мовлення. Дітьми засвоюються тонкі закономірності морфологічного (будова слова) й синтаксичного (побудова фрази) порядку. Дитина трьох - п'яти років не просто активно оволодіває мовленням, вона творчо опановує мовну дійсність, правильно засвоює значення „дорослих” слів, хоча й використовує їх іноді своєрідно, відчуває зв'язок між зміною слова, окремих його частин та зміною смислу (О.М.Галкіна-Федорчук) [1, с.27].

В.Кузьменко визначає комунікабельність дошкільнят як здатність будувати з дітьми різного віку, статі та близькими дорослими гармонійні взаємини, що обумовлюють взаємоповагу, доброзичливість, спрямованість на співпрацю, конструктивну взаємодію, взаємодопомогу. Спілкування авторка розглядає як процес емоційної, інтелектуальної, перцептивної, мовленнєвої, оцінювальної, духовної взаємодії дітей, що може бути безпосереднім або опосередкованим наслідком інших видів діяльності – грою, працею. Взаємини – духовні утворення, що складаються у процесі спілкування й відображають його позитивний або негативний характер. Для нашого дослідження важливим є також визначення групової взаємодії, тобто процесу конструктивної спільної діяльності за наявності взаємоповаги, взаємодопомоги, емоційної, інтелектуальної, моральної та фізичної підтримки. Розглянемо один із показників соціальної компетентності дошкільнят – групову взаємодію, яка характеризується включенням в об'єднання дітей різної кількості, володінням дипломатичними прийомми виходу зі спільної гри, пошуком компромісу при розподілі ролей, виявленям щирості, демонстрацією довіри та приязного ставлення до партнерів у діяльності; володінням оригінальними та самостійно створеними новими сюжетами ігор, наявністю цікавих пропозицій щодо розвитку та продовження спільної гри.

Оволодіння словниковим запасом складає основу мовленнєвого розвитку дітей, оскільки слово є важливішою одиницею мови. Діти засвоюють слова, необхідні для їх життєдіяльності й спілкування з оточуючими. До школи дитина оволодіває граматиною рідної мови в єдності з її словниковим запасом.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці методичного інструментарію формування соціокультурної логосфери на різних етапах дошкільного дитинства.

1. Галкіна-Федорук Е. М. Язык как общественное явление. – М., 1954. – 140 с.
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 180 с.
3. Bruner J.S. The organization of skilled action// The integration of a child into a social world. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1974. – P. 37-52.

In the article it is exposed and described leading tools of the formation of socio-cultural logosphere in the preschool childhood. The dependence of the level of dictionary development on riches of the environment, its

multi-stage model of intercourse, which is chosen by children, socializing with teachers, parents, coevals, are set.

Key words: *socio-cultural logosphere, preschool childhood, dictionary development.*

УДК 37.043.016

ББК Ч 74.58 (4 УКР)

Світлана Гордієнко

СУТНІСТЬ СУЧАСНОГО ЕТАПУ КУЛЬТУРОТВОРЧОЇ ТА ДУХОВНОПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ ФУНКЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується проблема виховання культури та духовності студентської молоді у ВНЗ. Культуротворча та духовноперетворювальна функція розглядається як одна з найважливіших у роботі вищої школи.

Ключові слова: *культура, духовність, культурні, моральні і духовні якості людини, ціннісні орієнтації.*

На сучасному етапі розвитку та вдосконалення системи вищої освіти України відбувається в напрямку підвищення якості навчання й виховання студентської молоді шляхом поєднання національного досвіду та інноваційних здобутків інших країн. Практика світового досвіду засвідчує зростаючу роль освіти для розвитку суспільства, адже нічого не возвеличує людину більше, ніж знання. Але на сьогоднішній день цього замало.

У багатьох наукових дослідженнях обґрунтовується питання переходу від людини освіченої до людини культурної. Тому завдання вищої школи полягає в тому, щоб виховати не тільки освічену, а й високоморальну, висококультурну людину.

З позицій сьогодення особливо важливим є філософське та методологічне осмислення педагогічної науки й практики. Це пов'язане з кризою у політичній, соціально-економічній та духовній сферах суспільства на етапі оновлення й розбудови Української держави, з формуванням нової національної системи вищої освіти. Українська молодь перебуває сьогодні в стані невизначеності, для багатьох молодих людей характерним є песимістичне сприйняття життя. Більшість втратила віру в ідеали старшого покоління.

Тому нам потрібне духовне відродження, визначення власних ідеалів і моральних цінностей, які б відповідали національним традиціям. Цю роль і повинна виконувати культуротворча та духовноперетворювальна функція вищої школи.

Сучасні теоретичні, методологічні та практичні дослідження з проблеми виховання студентської молоді, згідно з новою світоглядною концепцією, орієнтовані на формування у підростаючого покоління культури, духовності та моралі.

Але залишаються невизначеними окремі аспекти діяльності вищої школи, зокрема недостатньо розроблені зміст, форми й методи виховної роботи, формування культури та духовності, що, безперечно, впливає на практичну діяльність ВНЗ, яка часто здійснюється безсистемно. Культуротворча та духовноперетворювальна функція вищої освіти, як окрема проблема, взагалі не розроблена.

Мета цієї статті полягає у виявленні сутності, закономірностей та особливостей сучасного етапу культуротворчого та духовноперетворювального процесу у вищих навчальних закладах як педагогічної системи.

У ході наукового пошуку нами встановлено, що обрана проблема достатньо значуща, оскільки пошуками шляхів її подолання займаються філософи й культурологи І. Бестужев-Лада, І. Дзюба, В. Кремьєв, С. Кримський, В. Кутирєв, І. Лосєв, Г. Платонов, А. Косичев, А. Яртісь та інші вчені.

Важливою проблемою є створення культурного простору освіти та його особливостей, що недостатньо досліджена, хоча протягом останнього часу їй приділяється належна увага. Так, Р. Антонюк розглядає громадянський та освітнянський аспекти багатокультурності, А. Гофрон подає характеристику багатокультурності та ролі освіти в цьому процесі, В. Руденко аналізує культурологічні основи цілісного змісту вищої освіти.

Значна кількість праць присвячена вихованню моралі та духовності студентської молоді. Над цією проблемою працюють В. Андрущенко, В. Базилевич, І. Бех, О. Валуйський, І. Зязюн, М. Поночовний. Особливу увагу привертають збірники наукових праць Луганського східнослов'янського університету ім. В. Даля «Духовність особистості: методологія, теорія і практика» за редакцією члена-кореспондента АПН України Г.П. Шевченко.

Вища освіта в Україні є основою інтелектуального, культурного, соціального, економічного розвитку суспільства й держави. У статті 22 Закону України «Про вищу освіту» записано, що основною метою діяльності вищого навчального закладу є забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовки фахівців для потреб України. А одним з головних завдань є здійснення творчої, мистецької, культурно-виховної, спортивної та оздоровчої діяльності [5, с.82]. Виходячи з цих задач, важливе значення має культуротворча та духовноперетво-

рювальна функція вищої освіти, які принципово змінюють поняття освіченості й вихованості людини та мають великий творчий і виховний потенціал на основі гуманізації та демократизації.

Визначення сутності культуротворчої та духовноперетворювальної діяльності вищої школи стикається з певними труднощами, оскільки складним і багатограним є сам педагогічний процес. Тому важливо науково обгрунтоване проектування системи заходів чи об'єктів стану та процесу виховання особистості студента.

Відомо, що поняття «освіта» й «виховання» в англійській та французькій мовах визначаються одним словом – education. Звідси випливає їх єдність, єдність навчання й виховання. Для педагогіки вищої школи особливий інтерес мають парадигмальні підходи, що вбачаються у співвідношенні цінностей культури й цінностей цивілізації, особистості й соціуму.

Вихідною основою для наукової трактовки сутності культуротворчої та духовноперетворювальної функції вищої освіти є питання про можливість пізнання людини, формування в неї вищих культурних, моральних і духовних якостей, її внутрішнього світу. У вітчизняній філософії, зокрема у працях Г.С. Сковороди, П.Д. Юркевича, М.О. Бердяєва, І.О. Ільїна, В.С. Соловйова, традиційною стала тема душевно-духовного виміру людського життя як морального самовизначення особистості в світі культури.

У сучасних умовах культура стала сферою гострої ідейної боротьби. Як зазначила О.В. Сухомлинська, ми є не лише свідками, а й учасниками кризи моральності й правосвідомості, соціальної нестабільності, політичної дезорієнтації, демократизації молоді. Важливим чинником цієї кризи цінностей є крах тоталітарної системи, що формувала у всіх єдину систему цінностей та ціннісних орієнтацій [13, с. 106]. Достатньо широко представлена сьогодні псевдокультура. Свідченням цього є книжкові полиці з новою літературою, бульварні шлягери на естраді, бойовики та порнофільми. Теперішня ситуація показує, що «освіта без культури й виховання є «дубинкою в руках дикуна». Зростання кількості «цивілізованого безкультур'я», освічених і цинічних правопорушників в останній час як в нашій країні, так і в світі підтверджує це порівняння [1, с. 20].

Саме цьому вузькопрофесійна підготовка спеціалістів уже не відповідає вимогам часу. Важливим компонентом вищої освіти є виховання, культуротворча та духовноперетворча функція. Як зазначає О. Столяренко, вона забезпечує збереження, передачу, відтворення й розвиток культури засобами виховання, встановлення духовного зв'язку між собою і своїм народом, відчуття належності до національної культури, визнання як своїх її цінностей [11, с. 11].

Культура – явище надзвичайно багатогранне: це мистецтво, філософія, мораль, політика, виховання й багато іншого. Кожен із цих елементів культури досліджує окрема наука, і в той же час культура – феномен цілісний, усі її елементи утворюють єдину картину, що вимагає цілісного наукового вивчення. Російський філософ М.О. Бердяєв стверджував, що «культура пов'язана з культом предків, з легендами й традицією... Будь-яка культура (навіть матеріальна) є культура духу; будь-яка культура має духовну основу – вона є продукт творчої роботи духу над природними стихіями» [2, с. 208].

Термін «культура» – латинського походження й спочатку означав «обробка» – спершу ґрунту, а потім обробка у широкому розумінні, у тому числі й певний вплив на інтелект, моральність, душу людини. З цього погляду культура є все те, що протистоїть світовій природі, несе на собі відбиток антропогенної діяльності, все, чого торкнулися руки людини, її розум і воля [8, с. 4].

В інших аспектах культуру сприймають як духовне життя певної людської спільноти (давньогрецька культура, арабська, європейська тощо), як рівень розвитку людини (людина цивілізована, культурна і людина примітивна) або як рівень розвитку окремих галузей людської діяльності (культура виробництва, культура мови, культура спілкування).

Світовий культурний процес складається з історії культур окремих народів, серед яких почесну місію виконували й виконують культури східнослов'янських народів – українців, росіян та білорусів. «Історія народів – це не історія територій, а історія культури» [7, с. 197]. «Культура як повітря, як вода в океані, – слава Богу, не знає кордонів» [7, с. 209].

Культура поряд з пізнавальною виконує дуже важливу в наш час виховну функцію, залучаючи людину до гуманістичних духовних цінностей як власного народу, так і людства в цілому. Отже, культура та освіта завжди йдуть поруч, реформування всіх сторін життя країни неможливе без відродження й розвитку як культури, так і освіти. Адже «освіта, – за визначенням З.А. Малькової, – органічна частина життя суспільства, яка відображає рівень його розвитку, протиріччя, проблеми, соціальні хвороби» [9, с. 48]. А білоруський педагог Р.С. Піонова визначає освіту як специфічну галузь духовного життя людини. Вона розвиває інтелект людини, формує сукупні цінності, розвиває піднесені почуття, благородство душі, бажання покращити свій внутрішній світ і навколишнє середовище. Як складова частина культури, освіта сприяє її прогресові [10, с. 7-8].

Виховання й навчання – давні форми культурної діяльності людства. Сьогодні вчені висувають ідею багатокультурної освіти, завданням якої є підготовка молодих людей до мирного співіснування в багатокультур-

ному суспільстві. Саме багатокультурність – це перший і головний показник європейської системи вищої освіти.

У багатокомпонентній структурі культури складовою частиною є духовна культура, яка створює передумови формування різноманітних знань, умінь та навичок і засвоєння морально-етичних норм та цінностей. Молода людина зростає та зріє на основі національного духовного досвіду, закономірностей розвитку особистості й суспільства. Духовне життя українців визначали пам'ятки вітчизняної духовності, якими були авторські тексти й літописи багатьох століть – у періоди Київської Русі (IX – XII ст.), Галицько – Волинського князівства (XII – XIV ст.), Великого князівства Литовського (XIV – XVI ст.), які мали візантійсько-слов'янський характер, відображали християнську та релігійно-міфологічну картину світу східних слов'ян з акцентом на проблемі «людина-Бог», етизацію духовного життя [14, с.9].

У Європі в середні віки, а в англійській культурі до сих пір духовність практично однозначно пов'язується із надприродним (духовний – spiritual, релігійний, містичний). Більш широко розуміється це поняття в російській культурі: 1) як щось, що належить людині в повсякденному житті; 2) як, на відміну від менталітету, пофарбовані цінностями уявлення. Визначається можливість світської духовності, пов'язаної, крім віри в Бога, з моральністю, з характером спілкування людей між собою. Сутність духовності полягає в здатності поводитися всупереч своїм інтересам, не з вигодою, а жертвуючи ними заради ближнього [6, с.9].

У сучасних дослідженнях духовна культура розглядається як особливий засіб організації суспільного життя. За визначенням М.Й. Боришевського, духовність є багатомірною системою утворень у свідомості та самосвідомості людини, в яких віддзеркалюються її найбільш актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності й до себе самої як соціального індивіда. Специфічною ознакою цих утворень, що виступають у формі ціннісних орієнтацій, певних особистісних характеристик, є їх органічне поєднання з провідними життєвими цілями, прямий чи опосередкований зв'язок з моральністю [4, с.147]. На думку І.Д. Бега, духовність так чи інакше передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість на моральній культурі людства [3, с.124].

О.В. Сухомлинська вважає, що поняття «духовність» лежить за межами педагогічної науки. Це філософська, метафізична категорія, як і моральність. Але для педагогічної науки вкрай важливо педагогізувати цю категорію, щоб знати достеменно, які орієнтації, уподобання, якості й переконання виховувати в дітей та молоді [12, с.3].

Шлях глибокого усвідомлення духовних цінностей вимагає складної й специфічної внутрішньої роботи щодо оцінки своїх дій, вчинків і всього життя. Духовність є «відображення гармонії душі, її натхненної роботи в ім'я Світла й Доброти, Миру й Радості, великої Мудрості. Духовність – внутрішня сила особистості, яка постійно змінюється в бік вдосконалення особистих слабкостей і недоліків» [15, с.9].

Духовний світ студентської молоді формується в умовах переоцінки багатьох цінностей, критичного осмислення досвіду попередніх поколінь, нового уявлення про свою роль у суспільстві. Система вищої освіти, її виховні функції дають можливість молодій людині стати рівноправним учасником культури своєї країни, зрозуміти й відокремити справжню культуру та її цінності, стати рівноправним творцем істинної культури, нести її в маси.

На жаль, вузька орієнтація студентів на засвоєння виключно професійних технічних, природничих, економічних чи інших знань, перебуваючи за межами загальної культури, мистецтва, духовності, прирікає нас на відступ від багатьох культурних цінностей. Одним з випробуваних методів навчально-виховної роботи у ВНЗ є вмиле використання принципу: минуле – сьогоденню. Важелі культурних та духовних цінностей розкриваються на базі зіставлення минулого й сучасного, на їх взаємовпливові. Тут доречно згадати цікаву сторінку в історії радянської вищої освіти 50 - 70-х років минулого століття – поєднання культури (у широкому розумінні) з природничими, точними та іншими науками. Саме тоді виникла плеяда науково-технічної еліти, серед яких були вчені й конструктори, досягнення яких вражали весь світ. Це так звані «фізики» та «лірики», які володіли широкою ерудицією, розумінням своєї і світової культури.

Формування культури та духовного світу особистості – процес безкінечний, залежить від багатьох факторів, зокрема від соціальних зв'язків і відносин, характеру відносин, що панують в суспільстві.

Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок, що освіта – це феномен культури й культурологічна функція є важливою умовою розвитку освіти та засобом реалізації виховання молоді.

Аналіз сучасних тенденцій і проблем розвитку вищої освіти доводить, що вища школа України в процесі модернізації змісту навчання та виховання на основі культурологічної парадигми як сукупності методологічних і методичних принципів закладає основи для підготовки спеціаліста з високою культурою та духовністю.

Культуротворча функція вищої освіти передбачає: залучення студентів до цінностей української та світової культури; оволодіння знан-

нями про історію розвитку культури, зразків культурних традицій; уміння інтегрувати традиції й цінності культури, дотримання їх у своєму житті; забезпечення подальшого культурного розвитку шляхом самовиховання.

В ієрархічній структурі особистості найвищими є духовні цінності, які розвиваються під впливом ряду факторів: спадковості, середовища, виховання, особистих уподобань. Духовність та мораль – це не просто сукупність засвоєних норм та правил, це особистісне відношення до життя, його цінностей. Формування духовності та духовної культури студентської молоді – найважливіше завдання освіти.

Духовноперетворча функція вищої освіти полягає в тому, щоб створити умови для подальшого виховання й розвитку в особистості духовних запитів та інтересів, моральної позиції студента.

Формування духовності студентської молоді вимагає, з одного боку, пошуку нових форм впливу на студента, визначення нових методик, з іншого – активізації уже набутого досвіду, традиційних форм і методів. Важливе значення має комплексний та системний підхід у процесі виховання, вивчення взаємозв'язків між багатьма компонентами цього багатогранного та складного процесу. Одним із шляхів здійснення культуротворчої та духовноперетворчої функції вищої освіти є залучення студентів до активної діяльності, до творчості. Ці питання мають бути детально розроблені в подальшій роботі автора з обраної теми.

1. Артемчук Г.І. Вища школа України: реалії і тенденції розвитку: Монографія. – К: Лепвіт, 2004. – 176 с.
2. Бердяєв Н.А. Смысл истории. – М.: Рапок + ОИ «Реабилитация», 2002. – 448 с.
3. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124-129.
4. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості-громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 144-150.
5. Закон України «Про вищу освіту»: Науково – практичний коментар. – К., 2002. – 323 с.
6. Кутырев В.А. Любовь к мудрости на пороге нового века // Вестник МГУ. Сер.7. Философия. – 1998. – №3. – С. 3-16.
7. Лихачев Д.С. Русская культура. – М.: Искусство, 2000. – 440 с.
8. Лосєв І.В. Історія і теорія світової культури: Європейський контекст. – К.: Либідь, 1995. – 224 с.
9. Малькова З.А. Гуманизация образования // Образование в мире на пороге XXI века: Сборник науч. трудов. – М., 1991. – С. 43-63.

10. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие. – Минск: Вышэйшая шк., 2005. – 303 с.
11. Столяренко О. Педагогічна підтримка в особистісно зорієнтованій парадигмі виховання // Рідна школа. – 2004. – №5. – С. 10-13.
12. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики // Шлях освіти. – 2006. – №1. – С. 2-7.
13. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 105-111.
14. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – Кн. 1. – 619 с.
15. Шевченко Г.П. Духовність особистості в контексті сучасного світо-розуміння // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – №5. – С. 4-9.

The article is devoted to the problem of cultural and spiritual education of students at higher educational establishments. Cultural-formational and spiritual-transformational functions are considered as the leading tasks of higher education.

Key words: culture, spirituality, cultural / moral / spiritual human values.

УДК 371.1:378:17.022

ББК 474.58

Ольга Горчакова

ЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядається специфіка етичних норм, на яких базується сучасна діяльність викладача вищої школи.

Ключові слова: специфіка етичних норм, діяльність викладача, вища школа.

Зростання людських знань і технологічних можливостей сьогодні стало причиною збільшення кількості етичних проблем, з якими зіткнулося сучасне людство. Стає очевидним, що будь-яка професійна діяльність людини, яка не враховує характер її наслідків на суспільство й особистість, може стати соціально небезпечною.

Морально-етичне регулювання здобуває особливого значення для таких професій, де моральні якості професіонала є умовою діяльності, мають вирішальне значення для результатів такої діяльності, а також

тоді, коли діяльність виконує функцію «відтворення» людини, її культурного досвіду й духовних надбань. Саме до таких видів діяльності належить науково-педагогічна.

Моральному вдосконаленню педагога присвячені праці як класиків педагогіки (Я.А. Коменський, Й. Песталоцці, Й. Герbart, А. Дистервег, В. Вахтеров, К. Веитцель, М. Пирогов, Л. Толстой, К. Ушинський, Х. Алчевська, П. Блонський, С. Гессен, Б. Грінченко, С. Русова, С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський), так і сучасних авторів (Ю. Азаров, І. Бех, А. Бойко, Е. Бондаревська, К. Гаврилоец, И. Зязюн, М. Євтух, І. Кон, І. Марьєнко, Л. Рувинський, В. Семиченко, Н. Ткачова, Н. Щуркова та ін.). Дослідники підкреслюють, що професійна діяльність учителя за природою, характером й результатами пов'язана з людиною. Вона з початку й до кінця є процесом взаємодії між людьми, має творчий, неповторний характер.

Аналіз наукової літератури дозволив нам констатувати, що праці дослідників, головним чином, були націлені на вивчення діяльності шкільного вчителя, а проблеми морально-етичного аспекту науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи на сьогоднішній день не знайшли широкого відбиття в науковій літературі.

Тому завдання статті ми бачимо в тому, щоб розглянути специфіку етичних норм, на яких базується сучасна науково-педагогічна діяльність викладача вищої школи.

Під науково-педагогічною діяльністю в Законі України «Про вищу освіту» розуміється діяльність викладача вузу 3-4 рівнів акредитації, що поєднує інтелектуальну творчу діяльність з одержання нових знань про природу й суспільство, і використання цих знань з метою навчання й виховання студентів – майбутніх фахівців, учених, викладачів.

Але важливо вказати, що сьогодні ще не знайшло свого наукового обґрунтування поняття «науково-педагогічна діяльність». Вчені, які вивчали цей феномен (Н.В. Кузьміна, З.Ф. Есарєва, В.М. Антипова та ін.), виходили з того, що діяльність викладача вищого навчального закладу об'єднує в собі педагогічну та наукову діяльність. В їхніх дослідженнях головна увага приділялася педагогічному аспекту роботи викладача.

Гіпотеза нашого дослідження полягає в тому, що в діяльності викладача вищої школи об'єднання цих двох напрямів діяльності відбувається не механічним шляхом або шляхом паралельного існування. У науково-педагогічній діяльності два вказаних види діяльності інтегруються в єдину систему, що надає їй нові системні якості: вона має особливі соціальні функції, мету, об'єкт, продукт, засоби, мотиви та ін.

Головна функція науково-педагогічної діяльності полягає у трансляції наукових знань. Але необхідно враховувати, що трансляція науко-

вого знання в навчальному процесі вищого навчального закладу передбачає його адаптацію до рівня розвитку студентів.

Трансляція наукового знання передбачає існування певних механізмів і способів її організації та здійснення:

- у вигляді публікацій та виступів на наукових форумах (з метою ознайомлення громадськості та колег з результатами досліджень);
- у вигляді періодичних наукових видань;
- у вигляді посібників (посібник при цьому виконує службово-допоміжну функцію в процесі залучення студентів до наукових знань у їх адаптованій до засвоєння формі);
- у вигляді інформації на електронному носії для дисциплінарного використання в мережі Інтернет.

Британський філософ М. Полані дійшов висновку, що у структурі пізнавальної активності, в актах наукової творчості поряд з явними компонентами, які легко вербалізувати, існують неявні компоненти, які неможливо передати словом. Явне знання М. Полані називав інтерперсональним, тому що воно легко виражається за допомогою категорій і понять, що застосовуються в даній галузі науки. Таке знання може бути засвоєне насамперед ученими, що навіть не беруть участь разом з автором даного тексту в спільній науковій праці. Неявне ж знання – це особистісне знання, виленене в особисте мистецтво експериментування, в особисті теоретичні розумові навички, які завжди включають, крім парадигмальних установок, особистісні пристрасті й переконання. Неявні компоненти наукової творчості можна передати іншому тільки в спільній науковій праці, у спільних практичних діях, а не за допомогою статей і виступів на наукових конференціях. У силу того, що неявне знання не може бути повністю експліковане у вербальному тексті, воно транслюється через безпосереднє навчання майстерності наукового пошуку в спільній науковій праці. Така трансляція неявного знання відбувається в ході спільно проведеного вченими експерименту, у ситуації, коли вчений керує науковою працею свого учня й т.д. Тому до описаних вище форм трансляції наукового знання М. Полані додав невербальну форму, тобто неявне знання, що неможливо виразити в статтях, підручниках і т.п. [4, с. 244].

Професійна підготовка кадрів, яка здійснюється в рамках вищих навчальних закладів, орієнтована сьогодні на те, щоб дати студентам глибокі теоретичні спеціальні й психолого-педагогічні знання, вміння застосовувати їх у практиці, а також самостійно поширювати їх, сформулювати готовність до наукової й педагогічної творчості, ціннісне, емоційно забарвлене ставлення до діяльності.

В освітній діяльності вищих навчальних закладів педагогічна моральна регуляція виконує подібну роль, як і в школі. Проте у вищому навчальному закладі суттєво змінюється статус суб'єктів педагогічного процесу. Педагог вищого навчального закладу функціонально відрізняється від учителя в школі. У коло завдань його діяльності входить не тільки організація та керівництво процесом опанування студентами професійними знаннями, вміннями та навичками з певної спеціальності. Викладач також здійснює методичне забезпечення навчального процесу, проводить науково-дослідну та виховну роботу.

Згідно із законодавством України, „науково-педагогічним працівником має право бути особа з високими моральними якостями, відповідним фізичним та психічним станом здоров'я, з вищою освітою, належним рівнем професійної підготовки” [1, с. 195].

Можна виділити особливості педагогічного колективу вищого навчального закладу: високий інтелектуальний та культурний рівень; більш високий соціальний статус і рівень матеріального забезпечення, ніж вчителя в школі; спільність не тільки загальнолюдських, а й наукових інтересів.

Іншим у вищому навчальному закладі є об'єкт педагогічної діяльності. Учні в педагогічному процесі школи – неповнолітні особи, які не володіють правовою відповідальністю повною мірою, їх психіка легко травмується, вони не володіють достатнім життєвим досвідом і стійкими моральними переконаннями, легко піддаються маніпулюванню та ін. У школі особливе значення мають взаємини педагогів із батьками учнів, що також регулюється нормами педагогічної етики.

У вищому навчальному закладі викладачі мають справу зі студентами – особами повнолітніми, повністю дієздатними, їх життєвий досвід значно швидко поширюється, система моральних поглядів, переконань, моральних цінностей стає більш стійкою. Вони можуть у більшості випадків відстояти себе, свої права, іноді вони самі чинять тиск на викладача. Між викладачами та студентами можуть виникати конфлікти цінностей. І тут виникають нові моральні проблеми.

Викладач вищого навчального закладу відіграє провідну роль у формуванні особистості майбутнього фахівця, його світогляду, професійних якостей. Його вплив, звичайно, відрізняється від впливу шкільного вчителя завдяки тому, що характер стосунків між викладачами та студентами у вищому навчальному закладі значно змінюється під час навчання.

Студент I курсу – це вчорашній школяр. Особливо важливим стає делікатне, етично виправдане ставлення викладачів до студентів у період їх адаптації до навчання у вищому навчальному закладі. Це, перш

за все, спілкування зі студентами з інших міст, селищ, які проживають далеко від дому та рідних. Студент же IV-V курсу – це вже молодший колега, який незабаром буде займатися професійною діяльністю.

Таким чином, специфіка морального регулювання стосунків у вищій школі визначається основними завданнями діяльності вищих навчальних закладів, особливостями науково-педагогічної діяльності викладача та особливостями студентства як соціальної групи.

Вагомість етичної складової в педагогічній діяльності викладача вищого навчального закладу обумовлюється тим, що „викладачі та студенти спрямовані на спільну діяльність, при цьому вони є „рівноправними учасниками педагогічного процесу, між якими встановлюються суб'єкт-суб'єктні відносини, що мають особистісно орієнтований характер” [2, с.60].

Педагогічна етика у вищому навчальному закладі не тільки регулює моральні взаємини між учасниками педагогічного процесу. Вона є засобом формування професійно значущих якостей особистості майбутніх фахівців.

Етичні відносини в науці засновані на загальнолюдських моральних нормах та цінностях (гуманізм, демократія, відкритість, повага до наукових здобутків інших, наступність (спадковість) та ін.), але мають певні особливості.

Наукова діяльність має специфічний характер. Можна виділити такі особливості наукової праці:

- творчість дослідника на основі наукового пошуку;
- використання досягнень попередніх поколінь науковців, результатів попередніх наукових досліджень;
- новизна, унікальність результатів, що обумовлюють цінність наукового дослідження [3, с.101].

Вказані особливості зумовлюють специфіку моральних відносин у сфері науки, які регулюють відповідні етичні норми.

Історично наукова етика сформувалася від концепції еволюційної етики, яка вперше була сформульована англійським філософом та соціологом Г.Спенсером. Відповідно до цієї концепції, моральність розглядається як форма розвитку еволюційного процесу, що охоплює всю живу природу на тій стадії її розвитку, що співвідноситься з розвитком людського суспільства.

Свого подальшого розвитку вказана теорія дістала в працях англійських вчених Д. Хакслі, К.Уодінгтона.

Головний методологічний принцип їх концепції полягає в тому, що моральність розглядається не як специфічне суспільне явище, а як ви-

явлення процесу біологічної еволюції. З точки зору еволюційної етики, моральним обов'язком треба вважати прийняття людиною на себе місії продовження загальної світової еволюції та створення нового суспільства, що існує в гармонічній єдності з космосом.

Англійський зоолог і філософ Д.Хакслі висунув концепцію еволюційного гуманізму, сутність якої полягає в тому, що людина являє собою тільки один вид живих тварин на Землі. Тому всі члени людського суспільства не повинні бути вороже налаштовані один проти одного, незважаючи на розходження в релігії, національну своєрідність та ін., кожний член суспільства відповідає за своє майбутнє й майбутнє всієї планети, покладаючись тільки на самого себе. У своїх прагненнях людина повинна керуватися підвищенням якості рівня життя (не на шкоду навколишньому середовищу), а не придбанням матеріальних благ [4, с. 232].

Кожна з етичних програм, концепцій пов'язана з формуванням нової системи мислення, заснованої на всіх духовних компонентах культури. Причому формування цього мислення має проходити в нерозривному зв'язку з одержанням професійних знань.

Існують різні проекти кодексу наукової етики. Питання наукової етики часто проявляються у зв'язку із прийняттям рішень у критичних ситуаціях, наприклад визначення моменту смерті донора при пересадженні серця та ін. Проблемна область етики науки містить у собі дві сфери: 1) професійну відповідальність ученого; 2) соціальну відповідальність ученого.

Один з основоположників «інституціональної» соціології, науки ХХ ст., Р.Мертон показав, що науковий етос є набір деяких неписаних і юридично не оформлених, але визнаних й виконуваних усіма членами наукового співтовариства приписань. У роботах «Нормативна структура науки» (1942), «Амбівалентність ученого» (1965) він виділяє наступні принципи-приписання етики вченого: універсалізм, загальність, незацікавленість, організований скептицизм.

Універсалізм передбачає орієнтацію не на суб'єктивні, особисті, групові, національні та ін. інтереси, а на пошук об'єктивного знання. Принцип відбиває той факт, що щире наукове знання має об'єктивний характер, зміст якого не залежить від того, ким і коли воно отримано.

Загальність, колективність передбачає, що результати й досягнення вченого є надбанням всього суспільства, учений не в праві розглядати їх як особисту власність. Принцип утверджує необхідність гласності наукових результатів, без чого наука розвиватися не може.

Незацікавленість, безкорисливість приписує вченим керуватися прагненням до знання, безкорисливою цікавістю, а не особистою виго-

дою, відмовитися від усіх міркувань престижного порядку. Служіння єдиній меті – пізнанню істини.

Організований скептицизм розглядається як критичне відношення вченого до своїх і чужих результатів [4, с. 232].

До виділених Р.Мертоном компонентів наукового етоса варто додати ще два: (а) вимога наукової компетентності всіх членів наукового співтовариства, тому що наукові суперечки, проблеми оцінки й визнання результатів наукової діяльності в принципі не можуть бути вирішені пі владою, ні громадськістю; (б) заборона на повтор-плагіат, забезпечувана дотриманням принципу пріоритету. Слід зазначити, що цей принцип не працював в умовах традиції, коли знання передавалися «з рук у руки», що припускало повтор дій і заборону на відхилення від «норми».

Виділені принципи й норми наукового етоса є обов'язковими для кожного члена співтовариства вчених, що робить науку як соціальний інститут явищем надособистісним.

Педагогічна етика наукового керівника передбачає ознайомлення учня з етикою наукового дослідження та наукового спілкування. Етика наукового дослідження вимагає поєднання наукової сумлінності з особистою чесністю дослідника, засуджує кон'юнктурушину, пачотництво, прагнення пристосовувати результати досліджень, прикрашання фактів для доказу того чи іншого теоретичного положення, плагіат, спроби створення монополії тієї чи іншої наукової школи. Перекручування наукових результатів є серйозним порушенням норм етики наукового дослідження. Учений повинен усвідомлювати, що результат наукового дослідження, якщо він досить важливий, може визначити напрямок досліджень на роки вперед, і якщо він помилковий, то на роки затримати прогрес науки.

Етика наукового спілкування формує готовність правильно сприймати критику, підтримує систему правил ведення дискусій, способів закріплення наукового пріоритету, форм вираження вдячності колегам та ін.

Отже, однією зі складових етичної компетентності науково-педагогічного працівника має стати знання етичних норм педагогічної та наукової діяльності, виконання цих норм у своїй діяльності, відповідальність за те, щоб передати їх новим поколінням науковців.

1. Закон України «Про вищу освіту». Науково-практичний коментар / За загальною редакцією Кременя В.Г. – К., 2002.
2. Педагогіка вищої школи. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002.
3. Федоренко Е.Г. Профессиональная этика. – К.:Впща школа, 1983.
4. Философия науки. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.

In the publication, the specificity of ethic norms, which underlie scientific and educational work of the modern teacher of the higher school is considered.

Key words: *the specificity of ethic norms, scientific and educational work of the modern teacher, the higher school.*

УДК 371.322.5:37.015.2 – 057.87.

ББК 474.264.4

Наталія Грицай

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОРГАНІЗОВУВАТИ ПОЗАКЛАСНУ ДІЯЛЬНІСТЬ З БІОЛОГІЇ

У статті висвітлено особливості педагогічної технології навчання студентів організувати позакласну роботу з біології в загальноосвітніх навчальних закладах. Охарактеризовано зміст курсу „Методика позакласної роботи з біології”, значення педагогічної практики в підготовці майбутніх учителів біології.

Ключові слова: *позакласна робота з біології, технологія підготовки студентів, зміст курсу, педагогічна практика.*

Реалізація численних завдань шкільної біологічної освіти вимагає належної підготовки вчителів біології до здійснення педагогічної діяльності. Зміни, що відбуваються в останні десятиріччя в системі вищої педагогічної освіти України, зумовлюють пошук шляхів удосконалення підготовки студентів-біологів, яка має поєднувати в собі ґрунтовні знання з предмета та вміння їх застосовувати в майбутній професійній діяльності.

Оскільки основною формою організації навчання школярів є урок, то саме ознайомлення зі структурою й методичними особливостями проведення різних типів і видів уроків займає провідне місце під час вивчення методики навчання будь-якого предмета, в тому числі й біології. Що стосується позакласної роботи, то їй відводиться другорядна роль. Такий підхід є причиною того, що майбутні педагоги виявляються невідповідними до організації позакласної діяльності школярів, застосовують її епізодично, безсистемно, незважаючи на те, що значення позакласної роботи у формуванні інтересу до предмета, пізнавальної активності, ініціативи, самостійності учнів, різнобічному вихованні школярів важко переоцінити. Це підтверджують результати наших попередніх досліджень [2; 3].

Таким чином, у методиці навчання біології існує протиріччя між існуючими та необхідними знаннями й уміннями майбутніх учителів організувати позакласну роботу з біології; потребами шкільної практики та змістом підготовки студентів до проведення позакласної діяльності. Звідси виникає необхідність шукати інші форми навчально-виховної роботи, за допомогою яких буде удосконалюватися підготовка студентів.

Питання підготовки майбутніх учителів до організації позакласної роботи з біології досліджено досить мало. На сьогодні ми маємо лише методичні розробки науковців М.Н. Панкіної, Л.П. Смирнової, В.К. Луканкіної, В.Д. Грєвцової [5] та ін., які вже дещо застарілі. Серед сучасних наукових досліджень про підготовку студентів до проведення позакласної діяльності із суміжних дисциплін слід відзначити дисертаційну роботу Т.С. Івахи [4], в якій автор пропонує ввести спецкурс, на заняттях якого вивчатиметься методика організації позакласної роботи з хімії.

Метою нашого дослідження є розробка педагогічної технології навчання майбутніх учителів організувати позакласну діяльність з біології. Завдання: визначення особливостей даної педагогічної технології, її впливу на рівень знань і вмінь студентів проводити позакласну роботу.

У межах дослідження нами була розроблена експериментальна педагогічна технологія навчання майбутніх учителів організувати позакласну діяльність з біології, в основу якої покладено вивчення курсу „Методика позакласної роботи з біології”. Цей курс читався на кафедрі методики викладання природничих дисциплін у 7 семестрі студентам 4 року навчання спеціальності „Початкове навчання, біологія” Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука протягом 2001–2006 років. Впровадження курсу забезпечило заповнення тієї інформаційно-методичної прогалини, яка існувала в підготовці студентів ВНЗ до організації позакласної діяльності в школі. Метою курсу „Методика позакласної роботи з біології” є здійснення теоретичної та методичної підготовки майбутніх учителів до проведення позакласних занять з біології в загальноосвітній школі.

„Методика позакласної роботи з біології” є частиною загальної методики навчання біології, і тому належить до педагогічних дисциплін. Хоча під час вивчення педагогіки розглядається тема „Позакласна робота”, методика позакласної роботи з біології має свої особливості в порівнянні з позакласною діяльністю з інших предметів. Це видно з тематики лекційних і практичних занять курсу.

Програмою передбачено такі лекції [1]: 1) Вступ. Роль позакласної роботи з біології. Форми та види позакласної роботи з біології. 2) Уч-

нівський гурток натуралістів як одна з форм позакласної роботи з біології. 3) Види масової позакласної роботи з біології та особливості її проведення. 4) Організація індивідуальної позакласної роботи з біології. 5) Дослідницька робота учнів з біології в позакласній роботі. 6) Екскурсії і походи в природу. 7) Організація еколого-натуралістичної й природоохоронної роботи з учнями.

Особлива увага під час лекцій звертається на екологічне виховання школярів у позакласній роботі з біології, науково-дослідну роботу дітей.

Зміст практичних занять сприяє доповненню й поглибленню лекційного матеріалу. Тут передбачено такі теми [1]: 1) Планування роботи біологічних гуртків в залежності від вікових груп. 2) Різні форми роботи на заняттях біологічного гуртка. 3) Складання та написання сценарію масового позакласного заходу з біології. 4) Біологічні ігри. 5) Індивідуальна робота учнів з науково-популярною літературою. 6) Проведення фенологічних спостережень. 7) Організація та проведення екскурсій у природу.

Як відомо, мова біології – це мова дослідів і спостережень. Тому практичні заняття з методики позакласної роботи з біології істотно відрізняються від занять з інших педагогічних дисциплін. Хоча домінуючими все ж таки залишаються словесні методи навчання, велике значення надають наочним і практичним методам. Наприклад, вивчаючи роботу біологічного гуртка, крім теоретичних знань, студенти мають оволодіти практичними вміннями й навичками проведення дослідів і спостережень з живими організмами.

Під час розгляду теми „Проведення фенологічних спостережень” майбутні вчителі-біологи ознайомлюються з особливостями фенологічних спостережень, розглядають відмінності між фенологічними спостереженнями в позаурочній та позакласній роботі. Проте, як свідчить практика, багато студентів самі не вміють проводити фенологічні спостереження в природі, тому в процесі вивчення курсу вони мають виконати певні спостереження в природі, скласти завдання для фенологічних спостережень тощо.

Цікавою є дослідницька робота з вивчення екзотичних рослин дендрофлори м. Рівного, яка проводиться під керівництвом автора. Зокрема, з приходом весни складається календар цвітіння екзотичних деревних рослин Рівненського парку культури й відпочинку ім. Т.Г. Шевченка. Так, у 2007 році першою датою календаря було 1 квітня – початок цвітіння форзиції проміжної. Далі фіксувалися дати початку цвітіння таких рослин, як гіркокаштан звичайний, айва звичайна, магнолія Суланжа, бузок звичайний, черемха пізня, садовий жасмин звичайний,

робінія звичайна, карагана дерев'яниста, катальпа бігонієвидна, сніжно-ягідник білий та ін.

Майбутні вчителі біології, беручи участь в організації таких фенологічних спостережень, зможуть добре засвоїти методику їх проведення і застосувати свої знання в подальшому під час власної педагогічної праці.

Вивчаючи тему „Організація та проведення екскурсій у природу”, студенти повторюють методику проведення екскурсії як форми організації навчання з біології й розглядають особливості позакласних екскурсій, ознайомлюються із готовими розробками екскурсій, пропонують тематику екскурсій у позакласній роботі, складають інструктивні картки для виконання індивідуальних завдань під час екскурсії. Крім того, студенти особисто проводять екскурсію з тем „Голонасінні”, „Різноманітність покритонасінних” та ін. у парку культури й відпочинку ім. Т.Г. Шевченка. Таким чином, майбутні вчителі біології не тільки засвоюють методику проведення екскурсії в природу, а й повторюють і розширюють знання про рослини.

З метою перевірки ефективності курсу „Методика позакласної роботи з біології” для підготовки майбутніх учителів до відповідної діяльності на першому й останньому занятті нами було проведено вхідний і вихідний контроль, за допомогою яких було визначено рівень знань студентів до і після вивчення курсу. Контрольні зрізи склалися з 30 тестових завдань. Така кількість була вибрана для більшої валідності дослідження. Кожне із запропонованих завдань оцінювалося по 1 балу. За результатами тестування було визначено рівень знань майбутніх учителів із методики позакласної роботи з біології.

Перевірка виконаних студентами тестових завдань показала, що після прочитаного курсу майбутні педагоги набагато краще справилися із завданням. Зокрема, кількість студентів, які досягли високого рівня знань, зросла на 12,4%, середнього – на 18,6%. Одночасно зменшилася кількість майбутніх педагогів з низьким рівнем знань на 31%. Наведена динаміка рівнів знань переконливо свідчить про позитивний вплив курсу „Методика позакласної роботи з біології” на рівень знань майбутніх педагогів. Підтвердженням ефективності даного курсу також може бути анкетування студентів, яке проводилося після вивчення ними „Методики позакласної роботи з біології” [2; 3].

Наступним етапом реалізації педагогічної технології навчання майбутніх учителів організувати позакласну діяльність з біології є творче застосування студентами набутих знань і вмінь під час педагогічної практики в школі. Як показало дослідження, виконання завдань із методики позакласної роботи з біології під час проходження педагогічної

практики сприяє вдосконаленню практичних умінь з організації та проведення позакласної діяльності, практичному використанню теоретичних знань, набутих умінь та навичок у реальних умовах навчально-виховного процесу з біології.

У межах нашого дослідження студентами-практикантами разом із учителем біології складався детальний план проведення позакласних заходів під час тижня (декади) біології, що включав підготовку й проведення біологічних вечорів, свят, КВК та інших інтелектуальних ігор („Що? Де? Коли?“, „Найрозумніший“, „Поле чудес“), екскурсії в природу. Крім того, планувалася організація дослідів із живими об'єктами, індивідуальної роботи з учнями, гурткових занять.

Рівень умінь студентів організувати позакласну діяльність з біології визначався за допомогою аналізу проведених ними позакласних заходів. Під час оцінювання відповідних умінь майбутніх учителів ми враховували показники діяльності, розроблені Т.С. Івахю [4]: 1) визначення мети позакласної діяльності школярів, форм і видів позакласних заходів, які відповідають потребам та інтересам учнів; 2) залучення учнів до підготовки та проведення позакласних заходів; 3) створення школярам умов для самовираження та творчості під час проведення позакласного заходу; 4) підведення підсумків позакласного заходу та його аналіз.

Порівнюючи результати педагогічної практики студентів спеціальності „Початкове навчання, біологія” педагогічного факультету МЕНУ, яким викладався розроблений нами курс „Методика позакласної роботи з біології” з результатами педагогічної практики студентів спеціальності „Географія, біологія” природничо-географічного факультету, яким цей курс не читався, помітні суттєві відмінності. Педагогічний експеримент показав, що якість позакласних занять (за наведеними вище показниками), проведених студентами педагогічного факультету, була значно вищою, ніж у студентів природничо-географічного факультету. Згідно з результатами оцінювання проведеної позакласної роботи, оцінку „5” отримали відповідно 43,3% та 24,0% майбутніх учителів в біології, „4” – 47,4% та 39,4%, „3” – 9,3% та 36,6%.

На основі проведеного нами дослідження можна визначити особливості педагогічної технології навчання майбутніх учителів організувати позакласну діяльність з біології. На нашу думку, до них належать: а) тісний зв'язок теорії й практики педагогічної та біологічних наук під час вивчення курсу „Методика позакласної роботи з біології”; б) використання різноманітних практичних завдань творчого характеру (складання плану роботи гуртка, тижня чи декади біології, сценарію біологічної інтелектуальної гри, масового заходу тощо); в) розгляд ме-

тодики позакласної роботи на краєзнавчому матеріалі; г) створення на заняттях атмосфери співробітництва, що дозволяє студентам проявити ініціативу та самостійність; ґ) систематичне оцінювання всієї навчальної діяльності студентів методами усного та письмового опитування, гестування; д) заохочення до самостійної роботи, самоосвіти (створення власних „методичних скарбничок”, у які збираються розробки позакласних заходів, плани гурткових занять, екскурсій, завдання для фенологічних спостережень, ігри, кросворди, ребуси тощо); е) моделювання позакласних заходів, виступи на заняттях у ролі вчителя з метою формування й удосконалення умінь здійснювати позакласну роботу з біології; є) творче застосування студентами набутих знань і вмінь під час педагогічної практики в школі; ж) реалізація завдань екологічної освіти й виховання під час організації позакласної діяльності з біології.

Наведені в статті дані свідчать про ефективність розробленої нами педагогічної технології навчання студентів організувати позакласну діяльність з біології. Таким чином, упровадження курсу „Методика позакласної роботи з біології” та організація позакласної діяльності під час педагогічної практики сприяють удосконаленню професійної підготовки майбутніх учителів біології.

Проте потребує детального розгляду питання визначення рівнів готовності майбутніх учителів до проведення позакласної роботи з біології.

1. Грицай Н.Б. Методика позакласної роботи з біології: Програма курсу. – Рівне: МЕНУ, 2005. – 23 с.
2. Грицай Н.Б. Система підготовки студентів вищих навчальних закладів до проведення позакласної роботи з біології в загальноосвітній школі // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 35. – Рівне: РДГУ, 2006. – С. 118-123.
3. Грицай Н.Б. Удосконалення підготовки студентів до проведення позакласної роботи з біології в школі // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 6. – С. 38-43.
4. Івах Т.С. Підготовка студентів до організації позакласної роботи з хімії: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2003. – 21 с.
5. Методическая подготовка молодых учителей-биологов к проведению внеклассной работы в школе. Сборник трудов. – М.: МГПИ, 1976. – 110 с.

In this article we elucidate the peculiarities of the students' training technology concerning the organization of out-of-class activities in Biology at the secondary school. The contents of the course „Methods of teaching Biology through out-of-class activities” and the meaning of the pedagogical probation of would – be teachers at high school are represented.

Key words: *out-of-class activities in Biology, students' training technology, the contents of the course, pedagogical probation.*

УДК 378.1

ББК Ч74.200.53

Олександра Гурова

СУТНІСТЬ ХРИСТІЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ЇЇ РОЛЬ У ДУХОВНОМУ СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

У статті визначаються мета, функції, принципи, методи християнської педагогіки. Авторка вказує на необхідність використання виховного досвіду християнських учителів у вирішенні проблеми духовного розвитку сучасної молоді.

Ключові слова: *мета, функції, принципи, методи християнської педагогіки.*

Найважливішим завданням для науково-педагогічної та освітньої громадськості є реалізація нової стратегії національної освіти України, в основу якої покладено духовне відродження нації. Глобальний цикл, пов'язаний з культивуванням цінностей матеріального світу, завершується, і починається соціально-історичний цикл, що знаменує перехід до майбутнього примату духовних пріоритетів і ведучої ролі духовно-орієнтованих народів. Щоб виробити основи нового світогляду, який має бути спрямований на загальнолюдські цінності, необхідно здійснювати роботу з духовного становлення особистості. На це вказується в нормативних документах, державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття)”, законах “Про освіту”, “Про захист суспільної моралі”, де відзначається, що основною метою розвитку системи виховання є духовне вдосконалювання особистості, формування її інтелектуального й культурного потенціалу як вищої цінності нації [5, с. 4].

Підвищуючи увагу до якості духовного стану молоді, ми водночас не повинні забувати і про існування способів розв'язання проблем людини в християнських ученнях, значення яких в останні десятиліття значно зросло. У вирішенні цієї найважливішої національної проблеми значне місце належить історико-педагогічним дослідженням, присвя-

ченим християнській педагогіці, головною метою яких є неупереджена оцінка багатого педагогічного досвіду християнських учителів. Тому формування наукового мислення сучасної молоді слід пов'язувати з виробленням уявлень про християнство, що має сприйматися як цінність світової й вітчизняної культури.

В останні роки проблемою розвитку духовності особистості займалися провідні фахівці у галузі педагогіки (О. Бабченко, І. Бужина, М. Свтух, І. Зязюн, Л. Луганська, О. Канавська, В. Кудрявцева, О. Кундеревич, Г. Майборода, О. Олексюк, С. Тищенко та ін.). Водночас специфіка використання християнської педагогіки у практиці сучасного виховання висвітлена недостатньо.

Тому метою дослідження стало вивчення та узагальнення досвіду християнських педагогів, який сьогодні набуває особливо важливого соціокультурного значення.

Християнську педагогіку слід розглядати в контексті всевітньої педагогіки як частину та продукт християнської культури, яка протягом тисячоліть відіграє важливу роль у виявленні, осмисленні й регламентації моральних норм і принципів поведінки особистості. Християнська педагогіка є системою загальних положень, що передбачає певну етико-психологічну основу, на якій базуються різні психолого-педагогічні підходи, що визначають основні шляхи й методи досягнення головної мети виховання як онтологічного процесу.

Сутність християнської педагогіки набагато складніша, ніж це закарбувалося в масовій свідомості, що осмислює вузлові проблеми своєї епохи, опосередковуючи їх уявлення про надприродне. Її основний світоглядний зміст становлять поняття про Бога і Всесвіт. Багатогранність моральних понять християнської педагогіки породила безліч визначень, які співіснують у науці. Слід зазначити, що для більшої частини науковців радянських часів постали звичними моральні дослідження, які найчастіше проводилися в атеїстичній формі. Твори християнських філософів взагалі були поза увагою дослідників, більше того, перекручувались наповнені християнським змістом виховні ідеї М. Драгоманова, М. Грушевського, І. Франка, С. Русової, І. Огієнка, Д. Алгоновича, М. Пирогова, К. Ушинського, Г. Ващенко та ін. У той час релігія розглядалась як, насамперед, форма світоглядної свідомості поряд із міфологією й філософією, де останній надавалося першорядне значення. Тому морально-духовне виховання молоді здійснювалося з позиції матеріалізму.

Виступаючи з різкою критикою більшовицької моралі, Г. Ващенко говорив, що духовний розвиток особистості не може здійснюватися на засадах матеріалістичного світогляду. Він підкреслював, що критерієм

моральності для матеріаліста може бути лише користь того чи іншого вчинку: „Фактичним принципом більшовицької „моралі” – є користь вчинку для комуністичної партії, а зокрема для її вождів. Але це тоді, коли вожді живуть у повній згоді. Коли ж такої згоди нема, то принципом поведінки кожного вождя є його власна користь, через що такий вождь може без будь-яких вагань нищити своїх суперників. ... Більшості матеріалістів властивий цинізм, себто глузування з усього духовного, піднесеного” [2, с. 207].

Християнські педагоги вбачають у християнській педагогіці самостійну науку, яка має предмет дослідження – християнське виховання, мету, систему завдань, функцій, принципів і методів. При визначенні відношення християнської педагогіки до науки взагалі важливим є виявлення тієї основи, на якій будується її теорія.

Наука, на думку християнських вчителів, не тільки відображує образ Божий у душі людини, але й спрямовує розум до пізнання Бога. Визначаючи корисність освіти в духовному розвитку особистості, Климент Александрійський особливо важливе значення надавав філософії, яка „затверджується на розумінні суті добра й істини” [6, с. 63]. Саме філософія, на його думку, знаходить докази істини християнської віри, переконуючи людей, які раніше цю віру відкидали. Він підкреслює, що філософія „аж ніяк не відволікає нас від віри, ... навпроти, ми відгороджуємося філософією, неначе деяким міцним оплотом, відкриваючи в ній деякого союзника, разом з яким і обгрунтовуємо ... нашу віру” [6, с. 64]. Далі він продовжує, що хоч „шляхи язичницької філософії різні, але усі вони приводять до розуміння нами змісту, що зближує нас з істиною; ... все-таки й ця віддалена допомога корисна тому, хто прагне піднятися до широго розуміння, хоча б і за допомогою Логосу...” [6, с. 64].

Вирішуючи питання про відношення освіти до духовного самовиховання, св. Василь Великий у своїй бесіді „До юнаків – про те, як користуватися язичницькими творами” відмічає в язичницькій освіті „зовнішню” мудрість, що є засобом для збагнення Божественної мудрості, викладеної у Св. Писанні. „Ми, – пише він, – ... присвятивши себе попередньому вивченню сил зовнішніх письменників, потім уже почнемо слухати священні й таємничі уроки і, як би привчившись дивитися на сонце у воді, зверніть, нарешті, погляди до самого світла” [7, с. 346-347]. Розглядаючи окремі предмети язичницької освіти, св. Василь Великий дає характеристику класичної науки з позицій християнства. Вказуючи на те, що в язичницькій науці багато чого може бути шкідливим, він рекомендує християнським юнакам, подібно бджолам, збирати тільки корисне: „Тому що й бджоли не на всі квіти ... сідають, і з тих, на які

нападуть, не усе намагаються віднести, але взяти, що придатне на їхню справу, інше залишають недоторканим” [7, с. 349].

Св. Григорій Богослов, продовжуючи думку св. Василя Великого, говорить: „Згадую, що всякий, хто має розум, визнає першим благом для нас ученість, не тільки цю благородну вченість, що, пехтуючи всі прикраси й плідність мови, спрямована на єдиний порятунок, але й ученість, котру багато хто з християн ... розуміє як злу, ... що видаляє від Бога. ... Така думка про язичницьку науку зовсім не вірна. Потрібно тільки вміти користатися нею, розрізняючи в ній корисне від шкідливого” [3, с. 67].

У своїх працях про християнське самовиховання св. Іоанн Златоуст проводить думку, що першорядне значення для молоді має чистота релігійно-етичного життя, а не освіта й розвиток її розуму, що переслідуює мирську мету. „Коли душа шотлива, – пише він, – тоді не буде ніякої втрати від незнання красномовства; а коли вона розбещена, тоді буває найбільша шкода, хоча б мова була дуже витончена, і тим більше, ніж більше це мистецтво; тому що порочність поєднання з мистецтвом у слові робить набагато гірші лиха, ніж неосвіченість” [8, с. 101]. І хоча св. Іоанн Златоуст не так ревню, як св. Василь Великий і св. Григорій Богослов, виступає за освіту, він не заперечує її, а лише наполягає на тому, щоб останній відводилося палезне місце й значення. „І нехай ніхто не думає, – пише св. Іоанн, – начебто я узаконюю, щоб діти залишалися невігласами; ні, хто доручиться на рахунок найнеобхіднішого, я не стану перешкоджати, щоб у них було в надлишку і це мистецтво. Як тоді, коли коливаються підстави і весь будинок ... знаходиться в небезпечі ... було б украй безглуздо й безумно – бігти до фарбарів, а не до будівельників, так і тоді, коли стіни тверді і міцні, було б недоречною упертістю перешкоджати бажаному пофарбувати їх” [8, с. 102].

Велику увагу питанням освіти приділяє у своїх трудах Августин Блаженний. У трактаті „Про порядок” він висловлює думку, що опанування вищих істин має відбуватися поступово, за допомогою розвитку своїх сил вивченням багатьох наук: граматики, історії, діалектики, риторики, музики й поезії, арифметики, геометрії й астрономії. Людина, на його думку, яка намагається судити неосвіченим розумом хоч би про себе, не кажучи вже про Бога, неминуче доходить помилкових висновків. У трактаті „Християнська наука” Августин Блаженний детально зупиняється на кожній з наук, відмічаючи в них корисне для християнина. Надаючи велике значення історії, яка „сприяє розумінню нами священних книг”, учитель приділяє увагу й „науці міркувати” – логіці, яка сприяє „розумінню важких місць Писання” [5, с. 73]. Згідно з ученням Августина Блаженно-

го, „науки язичеські укладають у собі не одні тільки порожні й марновірні вимисли, пропонують не один важкий тягар марної праці, але містять у собі й шляхетні пізнання, дуже сприятливі користі істини, містять і правила моральні, дуже потрібні” [6, с.70-73]. Блаженний Августин застерігає юнаків від захоплення будь-яким ученням, що викладається поза церквою, ввіряючись йому як керівництву до досягнення блаженного життя. Він відкидає науки „нестрункі й суперечливі між собою ... і сумнівні, по підозрі в омані самих винахідників, особливо, якщо в ці науки входять “різні злочинні марновірства” [5, с. 74].

Християнські педагоги, надаючи освіті велике значення, застерігали від навчання в язичницьких школах людей плотського рівня розвитку, вважаючи, що краще б їм перебувати в неутві, ніж зробитися освіченими тиранами й розпусниками. Людям же душевного рівня християнські учителі рекомендували навчання з метою збагнення Божественних істин і християнської моральності. На їх думку, людина духовна виходить на інший рівень, різко віддалений від іншого, коли її навчає Св. Дух. „Поки людина не прийме Утішника, – пише св. Ісаак Сиріанін, – потрібні йому Божественні Писання для того, щоб думки про добро залишилися у його пам’яті, і безперестанним читанням обновлялися в ньому прагненням до добра, охороняли душу його від тонкості гріховних шляхів: тому що не придбав він сили Духа, що видаляє оману й бере в полон корисні для душі пам’ятання. Коли сила Духа увійде в діючу в людині щиросердечну силу, тоді замість закону Писань укореняються в серці заповіді Духа, і тоді потай учиться він у Духа і не має нестатку в посібнику речовини почуттєвого; тому що, поки серце учиться від речовини, безпосередньо за навчанням впливає омана й забуття; а коли навчання викладається Духом, тоді пам’ятання зберігається непошкодженим” [3, с. 716].

Християнські вчителі, відмічаючи велич і користь наук, розглядають їх як підготовчий рівень до збагнення Божественної мудрості, виступаючи проти зайвого захоплення, пов’язаного з низькими, корисливими розрахунками. Християнська педагогіка має величезний досвід роздумів про людину – її природу, сенс і призначення, смерть і безсмертя, ставлення до добра і зла, свободу совісті, духовно-морального самовдосконалення індивіда.

Сучасна західноєвропейська освіта, спрямована на отримання системи знань, пристосування людини до існуючих видів діяльності, орієнтованих на матеріальні цінності, залишає поза увагою виховання духовності людини. З точки зору сучасної педагогіки, людина є окремим представником біологічного виду *Homo sapiens*, що виражається в спе-

цифічній організації її темпераменту, біологічних потреб, нейродинаміки тощо. Християнська педагогіка, відкидаючи будь-який зв’язок з тваринним походженням людини, надає їй специфічного значення, з одного боку, як носію образу Бога, з іншого, як носію ознак гріховності, порушення цілісності зразку. Вказуючи на принципову різницю між людиною і твариною, Г. Ващенко писав: “Людина має свої властивості, прагнення й переживання, які не має і не може мати тварина. Життя тварини обмежується задоволенням чисто фізичних потреб: людина має, крім того, потреби вищі, духовні” [2, с. 142].

У сучасній педагогіці існує думка, що людина від природи досконала, тому необхідно надати їй можливість розвиватися вільно, силами самої природи. Неспроможність цієї теорії розумів ще Платон, який вказував, що в душі людини існує непереборний потяг до зла. Овідій також висловлював свою думку у відомому вислові: бачу краще і схвалюю, а наслідую гірше. Про існування гріховного закону, що діє в душі людини, говорить св. ап. Павло (Рим. 7, 15-23). Продовжуючи думку про гріховність людської суті, Августин Блаженний вимовляє: „Хто чистий від гріха перед Тобою (Господи)? Ніхто, хоча б і один день життя його був на землі” [1, с 33].

Специфічною властивістю християнської педагогіки є те, що в її основі лежить догмат про “гріховність” людської природи й необхідність “спасіння”. Тому виховний процес будується на зміні “природи” людини, тобто знищенні її негативних якостей і в удосконаленні позитивних. Звідси категорична вимога: змінитися, зіслитися від “гріховності”, повернутися до свого первинного, природного стану, обожнитися. Спасіння розуміється не тільки у вузькому значенні, як турбота тільки про особисте благо, оскільки індивідуалізм не властивий християнським етичним принципам, а широко – як боротьба з гріхом у собі й навколишньому світі, що полягає в очищенні суспільства від онтологічних, етичних і соціальних негараздів. Первородний гріх розглядається у християнській педагогіці як порушення закону, який було проголошено у раю прародителям Адаму і що перейшов від нього до всього людства [3, с. 226]. Таїнство хрещення звільняє людину від первородного гріха, але не знищує прагнення до пристрастей, які викорінюються тривалим подвигом за допомогою Божественної благодаті шляхом насадження протилежних їм чеснот [4, с. 227].

Різні аспекти християнського виховання, що розвивають людину фізично, розумово й етично, повинні переслідувати одну головну мету – здобуття Духа Святого або обожнення людини. Вихідними для розуміння сутності християнської педагогіки є слова Ісуса Христа з Єванге-

лія: “Пустіть діток, і не бороніть їм приходити до Мене, – Царство Небесне належить таким”. У цих словах уміщені зміст і мета християнського виховання, яке розуміється конкретно – вести дитину до Христа.

Християнство розуміє педагога як провідника дитини в її духовному сходженні до Бога, а зміст виховного процесу, як ведення до розуміння Бога. Християнський педагог повинен сформувавши, “створити” людину відповідно до конкретного ідеалу. Ідеал християнської досконалості вимагає уподібнення Богу. Ідея Царства Божого, за твердженням Г. Ващенко, повинна бути провідною зіркою у житті особистості. Виховуючи духовно себе та своїх дітей, необхідно сприяти вихованню доброчинностей. Найвищим ідеалом для цього є наслідування Христа, але не Його земного життя, а духу Його життя та вчення, що відбиті у Св. Євангелії. Отже, в основі християнської педагогіки лежить ідея духовного єднання людини з Богом. Лише дух людини з її прагненням істини, добра і є метою виховання, все інше – зовнішній лад співжиття, що повинні освячувати себе правдивим служінням людині. Св. Іоанн Златоуст зазначає, що ухилення від головної мети діє на людський дух гнітюче, а виховання, що ставить своєю метою суєтний блиск земних благ, розбещуючи юнацтво, дає суспільству людей гордовитих, аморальних, що загрузли в неприборканих пороках [8, с. 89].

Для досягнення цієї мети християнська педагогіка ставить наступні завдання: 1) відобразити образ Божий у серці людини; 2) направити її розум до пізнання Бога; 3) укріпити людську волю в постійному наслідуванні Христа.

Методологічним орієнтиром християнської педагогіки служить ідея виховання як шлях до пізнання Бога, що передбачає поєднання таких складових: 1) “духовне ведення”, тобто духовне наставництво, обов’язок педагога наставити вихованця на шлях духовного сходження до Бога; 2) духовне самовиховання, самоствердження, що розглядається як дотримання вчення Христа; 3) благодатне переродження й обожнення людини за допомогою Св. Духа.

На думку Г. Ващенко, наслідуючи Христа, кожна особистість має виконувати своє призначення відповідно до своїх здібностей та умов життя. Серед головних методів, за допомогою яких особистість мусить пройти свій життєвий шлях, є молитва, читання Св. Письма, відвідування Служби Божої, святого причастя.

Християнська педагогіка має свої специфічні функції. Вона координує діяльність людини, вказує, як поводитися в тих чи інших обставинах. У створеному нею образі бажаного світу чужа й ворожа дійсність виявляється поясненою, гармонійною і по-своєму підпорядкованою лю-

дині. У вічному процесі освоєння людством умов свого життя християнська педагогіка виконує важливу й необхідну функцію гармонізації духовного світу людини, закликаючи до терпіння й смирення. Головною функцією святоотецького вчення є функція перетворення, що передбачає не просто вдосконалення людини, а її корінну зміну.

Християнська педагогіка будується на цілій низці принципів, які визначають зміст і організацію навчання та виховання – це переконання, правила, якими керується християнський педагог з метою виховання дітей на ідеалах християнства. В основу християнської педагогіки покладено обґрунтований чеським педагогом Я.А. Коменським принцип природовідповідності, згідно з яким навчання й виховання повинні відповідати вишій, Божественній природі дитини. Коменський розумів природу людини як перший і основний стан, до якого необхідно ще прикликати як до першооснови.

У сучасній педагогіці принцип природовідповідності означає врахування вікових особливостей дітей, природжених якостей людини, які ігнорують її духовний зміст. Особистість розуміється лише як належність соціальній спільності, що виявляється в її структурі спілкування, соціальному статусі, ролях, етнічних особливостях. Таким чином, мова йде про протилежне розуміння поняття “природа дитини” у світській і християнській педагогіці.

Секуляризація навчання, так звана світськість освіти, культивування просвіти ума без просвіти серця веде до безтурботного, самоузгодженого стилю життя за рахунок інших, яке передбачає максимум задоволення при мінімумі фізичних витрат. Людина, звикнувши до паразитуючого способу існування, висуває на передній план лише свої особисті почуття й прагнення, що яскраво виявляється в її діях, у ставленні до інших людей. Усім відомий той факт, що бездуховна людина знищує сама себе і всіх, хто навколо неї.

Згідно з християнською антропологією, людина, створена за образом Божим, є істотою особистісною, яка не мислиться поза Богом. Тому виховний процес у християнській педагогіці будується відповідно до принципу цілісної особистості, формування емпіричної особистості здійснюється в її причетності до Бога. Стверджуючи принцип цілісної особистості, християнська педагогіка завдання виховання, формування особистості розв’язує через принцип комплексного підходу, що передбачає співвідношення тіла, душі, духу людини з Всесвітом. Складність вирішення цього завдання полягає в тому, що кожна людина повинна жити за євангельськими законами. Основним завданням побудови виховного процесу, відповідно до принципу комплексного підхо-

ду, є винайдення такого взаємозв'язку емпіричної та духовної особистості, який сприяв би формуванню єдиної особистості, що знаходиться в особливому відношенні до Бога.

Творче призначення людини вимагає дотримання в організації педагогічного процесу принципу творчого розвитку особистості, який є не тільки творчим розвитком індивідуальності, неповторності людської особистості, як у сучасній педагогіці, але й розвитком людини відповідно до її індивідуального творчого завдання – духовного перетворення, обожнення її “єства” через переборення “гріховної” природи людини, боротьбу з пристрастним станом душі, подолання духовної роздвоєності людини.

Боротьба з пристрастями душі – це складний процес перебудови всього єства з протиприродного (пристрасного) стану до природного (Божого) стану, який вимагає дотримання у вихованні принципу аскези – “духовного діяння”. Безпристрасність, як умова духовного перетворення, обожнення людини, передбачає концентрацію розуму, почуттів і волі, створює можливість для Божої благодаті – дії Святого Духа; через перетворюючу енергію, якою відкривається духовний потенціал людини, відбувається її духовне вдосконалення.

Християнська догматика тісно пов'язана з її результатом – мораллю. Християнська етика стверджує, що в душі людини від природи закладені суперечливі сили й прагнення, різні за своєю етичною цінністю. З одного боку, вища здатність людини – потреба віри в Бога, невгамовне бажання до пізнання істини, потреба у творчій діяльності, прагнення до гармонії й чистоти, з іншого – егоїзм, пихатість, сластолюбство, хтивість тощо, які не мають рівного права на розвиток, і, отже, перші повинні заохочуватися й культивуватися, а інші – зазнавати осуду й викорінюватися. Протиставляючи духовний і матеріальний аспекти людини, християнські педагоги розглядають їх в єдності як внутрішнє і зовнішнє перетворення особистості, розум якої стає богоподібним, плоть – світлоносною.

У такому ж тісному єднанні розглядаються в християнській педагогіці віра і діяльність. Віра виражається в житті людини, в її справах і вчинках, у прагненні до ідеалу, вказаного Ісусом Христом, образ якого, вважають св. отці, закладений у кожній людині від народження. Тому прагнення до свого Прототипу настільки властиве людській душі, що, не задовольнивши цю найглибшу потребу свого духу, людина не знаходить душевного спокою. Істини християнські в усій своїй повноті можуть бути сприйняті лише вірою. Але віра християнська, – пише Г. Ващенко, – не мусить бути сліпою, а тим більше формальною. Релігійний

формалізм завжди призводить до удавання з себе святого й лицемірства. Релігія – зв'язок між Богом і людиною. Тому віра мусить бути живою [2, с. 155-157].

Віра є основою другої духовної добродієності – надії. Надія, згідно з Г.Ващепком, є виявом твердості й міцності віри у Всемогутнього Бога, у Його милосливість, любов, провидіння: „... Основою християнської надії є віра в Христа як Іскупителя та Спасителя світу. Своєю хресною смертю Христос зняв із нас прокляття гріха і зробив для над доступним вічне блаженство. Жертва Христа є виявом Божої любові та милосердя, і тому віра в Христа-Іскупителя підтримує справжнього християнина у найтяжчі хвилини його життя” [2, с. 159]. Невід'ємною складовою людської душі, на погляд Г.Ващепка, є прагнення волі. „Свобода волі, - підкреслював він, – є найвищим даром Бога... Тим часом, коли тварина у своєму житті кориться інстинктам, людина, яка має теж інстинкти, може переборювати їх в ім'я вищих духових прагнень” [2, с. 143].

Страх Божий у християнській педагогіці розглядається як побоювання сина поганити в собі світлий образ Отця, як розвинене почуття відповідальності перед Богом за свої вчинки. Страх Божий тісно пов'язаний з любов'ю до Бога, що виражається в бажанні жити згідно з Його заповідями в любові до ближнього. Для духовної людини, на погляд Г. Ващенка, притаманна, перш за все, любов до Бога й ближнього. Учений закликав активно боротися зі злом, і при цьому бути лагідним, уникати образи й помсти: „Христос боровся зі злом не тільки проповіддю та прикладом, а й ділом. Він обурювався проти зла й бичем вигнав торгівців із храму Божого. Треба бути лагідним, прощати образи, не мститися, але разом із тим треба боротися зі злом, особливо тоді, коли воно поширюється у суспільстві. Великою помилкою було б думати, що зло само собою зникне Зло – активне й агресивне. Але борючись зі злом, християнин мусить уникати помсти” [2, с. 162].

У християнській педагогіці слово „ближній” розуміється широко, не обмежуючись ніякими рамками. Це може бути сім'я, країна, держава, все людство, не важливо, в якій сфері проходить діяльність людини, акцент переноситься на те, що служіння має здійснюватися в ім'я Ісуса Христа за принципом: роби все, як для Бога. Тому й всі аспекти християнського виховання (фізичне, розумове, естетичне, релігійно-етичне) спрямовані на створення людини-християнина.

Таким чином, спираючись на педагогічні дослідження християнських педагогів, можна зробити висновок, що в сучасній Україні, яка розвивається як самостійна незалежна держава, необхідно глибоко й всебічно досліджувати досягнення християнської педагогіки, і па цій ос-

нові будувати сучасне та планувати майбутнє. Тільки на міцному духовному національному ґрунті може бути забезпечене процвітання українського суспільства.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у впровадженні новітніх виховних технологій формування духовних цінностей особистості, починаючи із перших сходинок її становлення.

1. Блаж. Августин. Исповедь: Пер. с латин./ Предисл. и послесл. Н.И. Григорьевой. – М.: Гендальф, 1992. – 544 с.
2. Ващенко Г. Праці з педагогіки та психології. Збір.тв. у 4 томах: – Т. 4. – К.: Школяр – Фада ЛТД, 2000. – 416 с.
3. Добротолюбие: В 5 т.: В рус. пер. - М.: Изд. Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 1992. – Т.2. – 760 с.
4. Еп. Варнава (Беляев) Основы искусства святости: Опыт изложения православной аскетики: В 4 т./ Сост. П. Проценко. – Нижний Новгород: Братство по имя князя Александра Невского, 1966. – Т.1.: О трех степенях богопознания. О предметах религиозного познания. „Душевный человек” в борьбе со страстями. – 472 с.
5. Національна Доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті// Освіта України. – 2001. – № 29. – 18 лип. – С. 4-6.
6. Св. Василий Великий. Творения: В 5 ч.: В рус. пер. – М.: Изд. отд. Моск. Патриархата, 1991. – Ч. 1: Беседы на шестоднев. Беседы на псалмы. – 119 с.
7. Св. Иоанн Златоуст. Избранные творения: В 2 кн.: В рус. пер. – М.: Изд. отд. Моск. Патриархата, 1993. – Кн. 1: Беседы на Евангелие от Иоанна Богослова. – 481 с.
8. Св. Иоанн Златоуст. Полное собрание творений: В 12 т.: В рус. пер. – М.: Православная книга, 1994. – Т. 2., кн. 1. – 520 с.

In the article the purpose are determined, functions, principles, methods of Christian pedagogics. The author specifies on the necessity of the use of educational experience of Christian teachers for the decision of problem of spiritual development of modern youth.

Key words: *purpose, functions, principles, methods of Christian pedagogics.*

УДК 378.013

ББК Ч 74.58 (4 УКР)

Світлана Дубяга

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ГОТОВНОСТІ СПЕЦІАЛІСТА ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ

У статті розглядається рівень розробки дидактичної системи формування готовності студентів до педагогічної імпровізації та пропонується модель спеціаліста, підготовленого до цього виду діяльності.

Ключові слова: *дидактична система, формування готовності студентів до педагогічної імпровізації.*

Удосконалення системи педагогічної освіти спрямоване на формування спеціаліста, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати в сучасних навчальних закладах, швидко адаптуватися до реальних умов навчально-виховного процесу, перебудовувати свою діяльність при виникненні непередбачуваних ситуацій.

Тому процес формування готовності студентів педагогічного ВНЗ до педагогічної імпровізації проходить відповідно до моделі спеціаліста, що підготовлений до цього виду творчої педагогічної діяльності.

Уявлення дослідників (Н.В.Кузьміна, О.К.Маркова, В.О.Сластьонін та ін.) про зміст моделі спеціаліста, її структуру й елементи є різними, хоча є багато спільних рис. У цілому модель спеціаліста розглядається як еталон, ідеал, зразок, який повинен реалізуватися при підготовці у ВНЗ.

Модель спеціаліста увібрала в себе й систематизувала погляди, ідеї, матеріали наукових досліджень педагогів-класиків і сучасних вчених (О.О.Горської, І.А.Зязюна, В.А.Кан-Калика, О.В.Киричука, А.С.Макаренка, А.М.Маркуші, С.Д.Омельченка, А.Л.Потеряхіна, І.П.Раченка, В.А.Семиченко, В.О.Сухомлинського, Н.Є.Щуркової та інших).

Беручи за основу думку В.І.Загвязинського про необхідність просування студентів “...на рівень готовності (хай навіть неповний, частковий) до творчого розв’язання педагогічних завдань” [3] через дидактичну систему, яка забезпечувала б залучення їх до творчої педагогічної діяльності ще під час навчання у ВНЗ, ми дійшли висновку про необхідність розробки дидактичної системи формування готовності студентів до педагогічної імпровізації.

Згідно з теоретичними положеннями про зміст моделі спеціаліста й сутнісної характеристики готовності вчителя до педагогічної імпровізації, у цій статті пропонуємо модель спеціаліста, підготовленого до педагогічної імпровізації.

Образна модель ідеального вчителя – це своєрідний стандарт, що спонукає його опанувати професійною майстерністю, щоб досягнути досконалості. Але, цілком зрозуміло, що в кожного педагога цей стандарт виявляється по-різному. Це залежить від багатьох чинників, у першу чергу, від унікальності й неповторності кожного вчителя.

Розробка моделі ідеального педагога з погляду сформованості готовності до педагогічної імпровізації дала змогу усвідомити та сформулювати мету й завдання майбутньої програми підготовки студентів до професійної педагогічної діяльності. У процесі дослідження ми виявили роль професійно-педагогічного проектування та самовизначення у фаховому становленні вчителя, серед завдань якого визначено: створення власного професійного ідеалу, розвиток необхідних професійних якостей, формування віри у власні сили, творчі здібності, потреби у виявленні своєї особистості в професійній діяльності.

Зміст роботи з означеного напрямку передбачав серед інших такі аспекти:

- формування у свідомості кожного студента ідеального образу, ідеальної моделі, взірцевого гуманного педагога;
- допомога студентів у створенні словесного портрета “Ідеальний учитель-імпровізатор”, прийняття цього образу й формування на цій основі внутрішнього синтетичного новоутворення;
- проектування й моделювання стилю педагогічної імпровізаційної діяльності;
- організація творчої діяльності з формування необхідних професійно-педагогічних якостей майбутніх учителів початкової школи, готових до педагогічної імпровізації.

У ході експериментально-дослідної роботи було використано навчально-виховні можливості курсів психолого-педагогічного циклу та започаткованого курсу “Педагогічна імпровізація та імпровізаційна готовність”. Ми запрограмували, що мета запропонованого нами спецкурсу щодо формування імпровізаційної готовності має підкорятись ідеї досягнення визначеного ідеалу в індивідуальній інтерпретації. Окрім того, модель розроблялась і з метою її широкого застосування в роботі із студентами, учителями та учнями як дійового навчального засобу. Таким чином, модель ідеального вчителя – продукт пошукової роботи процесу створення програми, спрямованої на підготовку до педагогічної імпровізації.

Прагнення до ідеалу – це природне й об’єктивне явище, притаманне будь-якій людській особистості. Ідеальне “Я” в професійній само-

свідомості педагога стимулює саморозвиток і є перспективою зростання педагогічної майстерності, у тому числі рівня сформованості готовності до педагогічної імпровізації. Це один із чинників, що допомагає вчителю впевнено оволодівати ним. Приєднуємось до думки В.А.Кап-Калика про те, що педагогічний ідеал є рушійною силою педагогічного процесу [4]. Отже, прагнення вчителя до ідеалу є об’єктивним фактором його вдосконалення. Визнання цього дає змогу по-новому підходити до розв’язання цілого ряду питань із нашої проблеми. Модель ідеального вчителя дає можливість співвіднести наявну початкову готовність до педагогічної імпровізації з ідеальною, побачити й критично оцінити свої досягнення та недоліки, прорахунки та помилки, вправність та невміння. Ми були свідомі того, що ця модель – лише умовний образ учителя з високим рівнем сформованості імпровізаційних умінь. Вона відтворила її типові вияви. Але, зважаючи на те, що кожен педагог – це неповторна особистість, то й рівень готовності до педагогічної імпровізації має бути індивідуальний. У ньому, як правило, присутні певні домінанти, які можуть певною мірою компенсувати недосконалі вияви імпровізаційних умінь, що дає змогу прийняти взаємодіяти з вихованцями, але не сприяє зростанню вправності. Саме тому доцільно вдосконалювати недосконале, орієнтуючись на своєрідний стандарт, у тому числі на подану модель. Саме з цією метою вона створена.

Запропонована модель не претендує на педагогічну новизну, бо вона увібрала й систематизувала погляди, ідеї, матеріали наукових досліджень учених-педагогів, а також, ясна річ, це і результати власних досліджень. Вони здійснювались на базі шкіл м. Мелітополя, Бердянська, Запоріжжя, Мелітопольського державного педагогічного університету та Бердянського державного педагогічного університету. До роботи були залучені вчителі початкових класів, молодші школярі, студенти та викладачі ВПНЗ. Нас цікавила думка респондентів стосовно різних питань, зокрема їхнього уявлення про ідеального вчителя, готового до педагогічної імпровізації. Завдання, що пропонувались вчителям у рамках дослідження, були різні за ступенем складності. Незважаючи на різницю у віці й життєвому досвіді, в цілому думки педагогів збігались. Педагогам запропонували відповісти на запитання анкети стосовно можливості та реальності використання педагогічної імпровізації ідеального вчителя в ході навчально-виховного процесу початкової школи. Молодших школярів попросили намалювати портрет учителя, який їм особливо подобається під час уроку і на святі, завжди цікаво та по-новому проводить уроки, який швидко приймає рішення в складних непередбачуваних ситуаціях. Узагальнені матеріали дозволили встановити, що респонденти в більшості

випадків висловлювали об'єктивні судження, можливо, дещо прямолінійні й наївні, але близькі загальноприйнятим нормам і вимогам до сучасного вчителя щодо використання у своїй професійно-педагогічній діяльності педагогічної імпровізації. Саме тому ряд думок респондентів були враховані при визначенні змісту моделі.

Студентам ВПНЗ пропонували намалювати словесний портрет ідеального вчителя. У дослідженні О.П.Демченко [2, с. 105] такий вид діяльності названо проектними портретами-асоціаціями. Обов'язковим було порівняння й обговорення, виділення найбільш типового в поведінці. Проектні портрети-асоціації (“Мій професійний ідеал у двох вимірах: минулому й теперішньому”, “Портрет ідеального вчителя-імпровізатора”, “Педагогічно-астрологічний прогноз себе як ідеалу”) полягають у створенні асоціативних образів ідеального вчителя, власного ідеалу в графічній чи вербальній формі. Метою їх використання є формування власного ідеалу вчителя-імпровізатора, який стане взірцем професійного самозростаючого. Також студентам пропонувалися самостійні творчі завдання, виконання яких сприяло формуванню ідеального образу педагога початкової ланки освіти, проектуванню й моделюванню стилю власної педагогічної діяльності, розвитку необхідних професійно-педагогічних якостей, здібностей.

Зібраний емпіричний матеріал, проаналізований та обговорений на різних рівнях (із педагогами-майстрами, методистами, викладачами педагогіки та основ педагогічної майстерності, психологами) був покладений в основу моделі. Спільними зусиллями визначались вимоги, набір імпровізаційних умінь і навичок, встановлювалось, що має бути притаманне ідеальному вчителю, який комплекс якостей необхідний, що не допустимо тощо. Таким чином здійснювалось моделювання образу ідеального вчителя з погляду готовності до педагогічної імпровізації. Слід зазначити, що ефективний вияв рівня готовності до педагогічної імпровізації ідеального вчителя можливий лише за умови гармонійної єдності всіх її складових.

Вихідною й першочерговою основою формування вмінь педагогічної імпровізації у вчителя початкової школи є системне представлення йому теоретичних основ педагогічної імпровізації як наукового феномена й однієї з важливих якостей особистості вчителя початкової школи. Оскільки на сьогодні у вітчизняному освітньому просторі відсутня система підготовки майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної імпровізації, ми звертаємо увагу саме на цю систему. Тому “теоретичний базис”, пов'язаний з педагогічною імпровізацією, ми будемо проектувати, виходячи з тимчасових і ресурсних можливостей курсів та спецкурсів освітньо-кваліфікаційної підготовки спеціаліста. У зв'яз-

ку з цим нами розроблено орієнтовний зміст спецкурсу “Педагогічна імпровізація та імпровізаційна готовність”, який являє собою дидактичну програму, орієнтовану на створення моделі готовності до педагогічної імпровізації майбутніх учителів початкової школи.

Програма спецкурсу побудована за концентричним принципом, що не тільки логічно, а й є необхідною передумовою для сприйняття, засвоєння й оволодіння знаннями та вміннями, оскільки кожен наступний етап роботи актуалізує пройдений і спирається на нього. Це сприяє не тільки закріпленню, а й стійкості новоутворень. Реалізація зазначених особливостей простежується в кожному з розділів програми.

Подана програма складається із семи розділів, що відповідають визначеним компонентам педагогічної імпровізації та їх складникам, а також містять складові професійності, компетентності, творчості ідеального вчителя початкової школи, готового до педагогічної імпровізації. Меж для її збагачення та розширення немає, оскільки сама особистість педагога безмірно багатогранна.

Розглянемо детальніше кожний розділ.

І розділ. Педагогічна імпровізація як освітньо-виховний феномен та якість особистості вчителя початкової школи.

а) Детермінована й варіативна складові навчально-виховного процесу. Інваріантні та варіативні компоненти діяльності вчителя початкової школи в процесі навчання й виховання молодших школярів.

б) Різні підходи до визначення феномену педагогічної імпровізації. Імпровізаційна готовність у структурі професійної компетентності вчителя початкової школи. Використання педагогічної імпровізації в навчально-виховному процесі ВПНЗ – як необхідний та ефективний спосіб підготовки студентів до вирішення актуальних практичних проблем.

Змістовно наповнюючи перший розділ-етап, мали за необхідне орієнтувати студента на оволодіння теоретичними основами значущості феномену педагогічної імпровізації в навчально-виховному процесі ВПНЗ, показати готовність до педагогічної імпровізації як певид'ємну якість особистості вчителя початкової школи й одну із складових у багатоконпонентному інтегративному понятті “професійна компетентність вчителя початкової школи”. У зв'язку з цим увага студентів зверталася на те, що навчальний процес у ВПНЗ – це сукупність, спільність детермінованої та варіативної складових.

Постійно наголошували студентам на тому, що кожний компонент професійної компетентності вчителя початкової школи містить у собі набір певних елементів імпровізаційної складової; так, у концептуальну частину входить імпровізація на основі змісту навчального матеріа-

лу, оскільки кожний учитель включає в освіту відповідні фрагменти в різних пропорціях, самостійно вибирає смислові акценти, міру глибини розгляду зв'язків і залежностей між різними фрагментами знань, тобто здійснює “змістову” педагогічну імпровізацію.

II розділ. Складові процеси педагогічної імпровізації.

На цьому етапі акцент робиться на усвідомленні рушійних сил, внутрішнього механізму виникнення, критеріїв ефективності. Розглядалася структура, етапи, види та класифікація педагогічної імпровізації; готовність до педагогічної імпровізації, її структурні компоненти та внутрішній зміст.

Студенти знайомляться із структурним складом і змістом імпровізаційної готовності, що включають сформованість трьох основних компонентів (блоків) умінь, навичок і якостей вчителя початкової школи: *професійно-педагогічного*, зміст якого складає весь багаж спеціальних знань; *індивідуально-особистісного*, що включає особистісні якості педагога, і *мотиваційно-творчого*, що визначається станом творчої активності педагога та школярів.

III розділ. Методика формування імпровізаційної готовності у студентів ВПНЗ включає розгляд таких питань: способи та засоби формування готовності до педагогічної імпровізації: поєднання теоретичних форм навчання з активною участю студентів у тренінгових імітаційних та рольових іграх; педагогічна імпровізація в контексті особливостей моделі навчання.

Студенти ВПНЗ знайомляться з різними методиками формування імпровізаційних умінь у педагогів і обговорюють питання про принципи організації навчання майбутніх учителів даним якостям.

IV розділ. Розвиток педагогічної уваги та управління творчим самопочуттям педагога початкової школи. Використовуються вправи та прийоми, що сприяють розвитку уваги, уваги, швидкості реакції, оперативному вибору оптимального педагогічного вирішення в умовах браку часу.

Студентам надаються необхідні передумови педагогічної імпровізації і, зокрема, усвідомлення студентом необхідності педагогічної імпровізації, творча спрямованість педагога при здійсненні професійної діяльності, глибоке володіння матеріалом з предмета, що вивчається, активність мислення, розвиток уваги, уваги, інтуїції. Увага студентів звертається на те, що увага й увага можуть бути розвинені за допомогою вирішення спеціальних вправ.

V розділ. Самоформування готовності до педагогічної імпровізації.

Розглядаємо самопідготовку до педагогічної імпровізації на основі “домашніх заготовок”, проектування використання “імпровізаційних

пасток” при розробці педагогічного плану уроку, здебільшого рефлексивний аналіз власних педагогічних імпровізацій.

Увагу студентів зосереджуємо на необхідності постійної роботи з аналізу власних імпровізаційних рішень, виявленню причин педагогічних невдач і успішних реалізацій творчих рішень. Крім сказаного, прагнемо до того, щоб майбутні вчителі усвідомили, що тільки самовиховання і самовдосконалення дозволять оволодіти вершинами педагогічної майстерності, складовою якої є й готовність до педагогічної імпровізації.

VI розділ присвячений розгляду педагогічного артистизму в контексті педагогічної імпровізації. Зупиняємося на розгляді артистизму в педагогіці, на спільному в акторській та педагогічній діяльності. Далі характеризуємо компоненти педагогічного артистизму: культура педагога, емоційність, різноманітність способів реалізації засобів спілкування (вербальних і невербальних), імпровізаційність. Особливу увагу приділяємо мовленнєвій імпровізації, змісту та специфіці спілкування в педагогічній діяльності.

Увагу студентів звертаємо на те, що перед ідеальним учителем, готовим до імпровізації, завжди стоять складні творчі завдання: вибрати й втілити задані нормативи в реальні форми, методи й емоції; успішно діяти в конкретних ситуаціях. У контексті відзначеного педагогічну працю розглядаємо як різновид творчої, художньої діяльності, втілення якої немислиме без акторського мистецтва й режисури.

Відзначаємо, що педагогічний артистизм передбачає відкритість і безпосередність; здатність “заряджати” своїми переживаннями, сумнівами, радістю інших педагогів; володіння способами фасцинації (заворожування), схильність до емпатії, рефлексії. На основі цього робиться акцент на тому, що артистичний педагог здатний до імпровізації, здатний оперативню орієнтуватися в ситуативних, змінюваних обставинах живого спілкування з учнями, виконувати свою педагогічну партію, використовуючи для здійснення мети уроку різні види педагогічної й акторської імпровізації. Підтвердженням цього є слова Л.С.Виготського: “Саме емоційні реакції повинні складати основу виховного процесу. Перш, ніж донести те чи інше знання, вчитель повинен викликати відповідну емоцію учня й потурбуватися про те, щоб ця емоція пов’язувалася з новим знанням. Тільки те знання може прищепитися, що прийшло через почуття” [1, с. 173].

Особливу увагу студентів звертаємо на зміст і специфіку навчальної комунікації, що виникає в процесі навчальної діяльності початкової школи. Саме комунікативні навички та вміння вчителя, знання про певні прийоми й закони педагогічного взаємовпливу забезпечують

ефективність навчальної дії. Педагогічне спілкування характеризується як взаємодією об'єкта й суб'єкта, так і взаємодією раціонального й емоційного.

Таким чином, ми в своїй роботі увагу студентів завжди акцентували на тому, що вчитель має свідомо вибудовувати, створювати, конструювати у відповідності із ситуацією свою поведінку. Крім того, слід відзначити, що основний жанр артистичних педагогів – співімпровізація, абсолютна творча свобода учасників процесу навчання, коли “сценарій” уроку не розігрується за одним і тим же шаблоном, а створюється кожний раз заново і є продуктом співімпровізації.

VII розділ. Певні специфічні форми педагогічної імпровізації та їх основні особливості.

Мову ведемо про використання гумору як засобу педагогічної імпровізації в навчально-виховному процесі початкової школи, звертаємо увагу на типи ситуацій, що виникають у початковій школі, вирішення яких передбачає використання гумору. На цьому етапі концентруємо увагу на ефективності та доцільності використання ідеальним педагогом гумору для втілення педагогічної імпровізації.

Проведені нами спостереження показали, що найяскравіші та ефективніші педагогічні імпровізації демонстрували педагоги, які майстерно володіли прийомами включення гумору в канву уроку. Частіше за все це була імпровізація, спрямована на встановлення навчальної комунікації, але при коригуванні мети й методу заняття гумористичні імпровізаційні коментарії також були вкрай доцільні та ефективні.

Таким чином, слід відзначити, що форми прояву імпровізаційної готовності у майбутніх учителів неоднозначні, оскільки залежать від миттєвого стану педагога й визначаються настроєм, творчим самопочуттям, емоційним станом тощо, і тому з об'єктивних причин при розробці методики формування досліджуваної нами якості нема можливості встановити однозначну відповідність між типом ситуації, що раптово виникла в навчальному процесі, і конкретною дією педагога, що передбачає максимальний результат.

Проведене нами дослідження дає підстави рекомендувати використання описаної нами дидактичної моделі готовності до імпровізаційної діяльності майбутніми вчителями, молодими педагогами початкової школи, що позитивно позначиться на підвищенні мотивації до навчання, а також для організації навчальної комунікації.

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

2. Демченко О.П. Формування в майбутніх учителів початкових класів професійного ідеалу в контексті особистісно зорієнтованої творчої діяльності // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 101. – Черкаси, 2007. – 172 с.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
4. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

The level of working out a didactic system of forming students' readiness for pedagogical improvisation is considered in this article and the model of the specialist prepared for this kind of activity is proposed.

Key words: didactic system, forming students' readiness for pedagogical improvisation.

УДК 378.4: 37.018.43

ББК Ч 74.584 (3/8)

Ірина Дуніна

ЦЕНТРИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ФРАНЦІЇ

У статті описані основні державні та приватні центри дистанційного навчання Франції, надана їх загальна характеристика.

Ключові слова: центри дистанційного навчання, інтерактивність, технології інформації та комунікації, асинхронний та синхронний зв'язок.

Ми живемо в час, коли інформаційні технології з кожним днем роблять наше життя більш затишним та комфортним. Ще декілька років тому в нашій країні комп'ютер вважався розкішшю, яку могли собі дозволити лише забезпечені люди. На сьогодні все більше людей з середнім достатком мають комп'ютер вдома. Можливості інформаційних та комунікаційних технологій використовуються й у навчанні (зокрема дистанційному). Національною програмою «Освіта» та іншими документами передбачено забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, впровадження у навчальний виховний процес новітніх педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти, входження України у трансконтинентальну систему комп'ютерної інформації.

У зв'язку з цим, актуальним є вивчення досвіду інших країн щодо впровадження дистанційної освіти в освітню систему. В даній статті

зупинимося на досвіді Франції та опишемо центри дистанційного навчання, які працюють у цій країні, це ще не було об'єктом вивчення вітчизняних дослідників.

В Україні особливості освітньої системи Франції вивчають А.П. Максименко, Л. Зязюн, О.А. Бочарова, О.І. Авксентьєва, Г.П. Крючков та інші, дистанційним навчанням Франції займаються М.А. Добринін, С.Н. Сухой тощо.

Велика кількість робіт французьких педагогів присвячена вдосконаленню системи дистанційної освіти. Серед них – праці щодо теоретико-методологічних засад дистанційного навчання Ж.-П. Леніша, В. Глікмана, самостійної роботи студентів та їх мотивації щодо навчання Е. Безій, Ф. Каре, М.-Ж. Барбо, нормалізації та стандартизації в дистанційному навчанні М. Арно, А. Удрізьє, педагогічній «інженерії» та розробці педагогічних сценаріїв Ж.-Ф. Берже, Д. Пакелен, Ф. Манжено, використання Інтернету та інших засобів у дистанційному навчанні М. Йерлеса, Т. Лансьєн, Е. Гуаяра, М. Лебрена тощо.

Метою цієї статті є загальна характеристика французьких центрів дистанційного навчання, державних, приватних та спеціалізованих.

У Франції з кожним роком попит на дистанційну освіту постійно збільшується. Період відправлення курсів виключно поштою, коли спілкування між викладачем та учнем обмежувалося виправленням контрольних робіт, завершений. У наш час через Інтернет передача інформації миттєва, а інтерактивність стала звичайним явищем дистанційного навчання. Вже зараз є всі передумови того, що у Франції «e-learning» скоро витіснить пошту, факс та інформаційну систему «Мінітель». Нові технології роблять дистанційне навчання більш високопродуктивним. Проблеми, пов'язані з часом, управлінням викладацьким колективом і географічним віддаленням, вирішені. Широка та більш різноманітна публіка тепер може користуватися послугами організацій дистанційного навчання [http://www.cidi.com/Viewdoc.aspx?Docid=81*catid=4].

Державні та приватні організації забезпечують дистанційну освіту у Франції за багатьма спеціальностями. Державними організаціями є наступні:

1. CNED: Національний центр дистанційного навчання (НЦДН). НЦДН – державна установа Міністерства народної освіти, що надає приблизно 3700 курсів. Це курси всіх рівнів: елементарного, професійної підготовки, підготовки до конкурсів державного управління, вищої освіти тощо. В НЦДН зараз навчаються більш ніж 400000 студентів з 204 країн світу, а в організаційних структурах працює понад 8000 осіб. 20% курсів, що надає НЦДН, відтепер он-лайн [<http://www.cned.fr>].

Педагогічна методика центру основана на якісному та постійному зв'язку зі студентами. Студенти можуть обрати сучасну методику мультимедійного навчання, яка припускає інтерактивність, бо об'єднує зображення, звук, діалог зі студентом. Студент діє у віртуальному світі, і саме інтерактивність дає йому можливість маніпулювати даними за власним бажанням. Таким чином, студент не є простим слухачем або глядачем, він перетворюється в справжнього актора, який діє не в звичайному, а у віртуальному світі.

У студента є можливість контактувати в будь-який час з відповідальними за навчання в CNED, якщо він бажає отримати додаткову інформацію з приводу курсу. Він може це зробити по телефону або за допомогою електронної пошти. Студент може спілкуватися також з редактором курсу під час відправлення завдань (коректор завдань є редактором курсу), додати запитання до виконаного завдання. Тобто у студента є вибір: працювати в цілковитій самостійності або з педагогічною допомогою.

НЦДН використовує технології інформації й комунікації: телебачення, радіо, Інтернет, відеоконференції, компакт-диски [1, с. 84].

В системі комунікацій можна здійснювати два режими навчання. Факс, електронна пошта, комп'ютерний конференц - зв'язок є асинхронними видами зв'язку. Синхронний зв'язок на цей час існує в трьох формах: конференц - зв'язок по телефонному каналу, аудіографічний конференц-зв'язок та телевізійний конференц-зв'язок. Найбільш простим способом використання засобів телекомунікацій на шляху до віртуального класу є організація заняття на основі конференц-зв'язку по телефонному каналу, або аудіоконференція. Університети, де здійснюється дистанційне навчання, обирають той або інший вид зв'язку в залежності від специфіки дисципліни, що викладається, матеріально-технічного забезпечення та інших факторів [2, с. 69].

З 2005 року CNED використовує групові форми роботи (через Windows SharePoint Services). Члени групи співробітничать на відстані: або одночасно (синхронна діяльність), або в різні моменти (асинхронна діяльність) [3, с. 35-36]. Спільна робота усередині групи користувачів сприяє кращому засвоєнню знань.

2. CNAM: Національна консерваторія мистецтв і ремесел. CNAM має 85000 студентів щороку та за кількістю студентів йде одразу після CNED. Це державна установа, що надає освіту протягом життя. З 1200 запропонованими одиницями навчання, 4000 дипломами та сертифікатами від рівня бакалаврат + 2 до рівня бакалаврат + 8, CNAM дає можливість кожному обрати те, що його цікавить [<http://www.cnam.fr>].

Філіали CNAM відкриті у 150 містах (головним чином у Франції), вони об'єднані навколо 50 регіональних центрів, що розподіляють цілком або частково освіту CNAM. CNAM нараховує на сьогодні 7700 дистанційних курсів. Пропозиції освіти різноманітні: професійні ліцензіати, бакалаврат, магістратура, так само як і численні звання. CNAM працює в адекватності з LMD і системою європейських кредитів [4].

Освіта CNAM доступна всім, у будь-який час професійного життя, без попередньої вимоги диплома, персонально або у зв'язку з підприємством. Надається або дипломована освіта, або навчання для підвищення кваліфікації.

З огляду на гнучкість, що властива дистанційному навчанню завдяки Інтернету, і організацію іспитів протягом двох сесій (червень і вересень), бажаючі можуть записатися в CNAM у будь-який час навчального року [5].

3. FIED: Міжуніверситетська федерація дистанційної освіти. FIED створена в 1987 з ініціативи Міністерства народної освіти. Це мережа університетів, що розповсюджують дистанційне навчання та «e-learning». Усі головні університетські дисципліни представлені, рівні йдуть від бакалаврата до бакалаврат + 5 і більше. Існують дипломовані спеціальності (DEUG-диплом про загальну університетську освіту, що видається після двох років навчання, DUT-диплом про закінчення технологічного університету, диплом інженера) і недипломовані (без видачі дипломів, допомагають підготуватися до конкурсу, наприклад, на заміщення посади викладача). Періоди запису можуть мінятися в залежності від університету, але головним чином запис студентів відбувається у вересні. Витрати на запис залежать від обраної спеціальності. У цілому, навчання в FIED нагадує навчання на очному факультеті, але студент знаходиться у себе вдома і вчиться за допомогою Інтернет. FIED використовує модулі навчання, вимірювані в ECTS (Європейська система передачі кредитів).

Ціль FIED полягає в тому, щоб об'єднати в єдину мережу університети, що займаються дистанційним навчанням та e-learning, за допомогою специфічних служб, таких як Університетські центри теленавчання (СТЕУ), Служби дистанційної освіти (SEAD), Одиниці освіти та дослідження (UFR), відділи освіти тощо [6, с. 145-147].

На сьогодні FIED – це об'єднання 35 університетів, що надають можливість студентам навчатися за 300 спеціальностями та вивчати 350 автономних модулів [http://www.studyrama.com/article.php?id_article=1524].

Установи мережі FIED дають дистанційну освіту, що веде до отримання університетського диплома або сертифіката про прослуханий

студентом курс. Для того щоб навчання було підтверджене дипломом, студенти повинні приїхати до центрів FIED для складання іспитів. Часто іспити складаються спільно зі студентами очної форми навчання.

4. STEU: центри теленавчання університету. STEU дозволяють приблизно 35000 студентам прослухати загальні університетські курси й отримати дипломи 1-ого, 2-ого або 3-го циклу. Вони пропонують також відновлення рівня в різних дисциплінах, так само як і підготовку до DAEU (диплом доступу до університетської освіти).

5. CNPR: Національний центр сільського стимулювання – національна державна установа дистанційної освіти Міністерства сільського господарства й рибної ловлі. 7000 абітурієнтів записуються в CNPR щороку, вони мають можливість там прослухати 58 дистанційних курсів.

6. AFPA: в області дистанційної освіти AFPA організував специфічну структуру: CNEFAD (Національний центр дистанційного навчання та освіти). У кожному регіоні існує відділення дистанційного навчання. На сьогодні є доступними 80 спеціальностей: відновлення освітнього рівня (французька мова, математика, технічний малюнок, англійська мова), професійні галузі (механіка, електрика, автоматика, облік).

Деякі організації пропонують підготовку, не санкціоновану офіційним дипломом, і в цьому випадку перспективи професійного росту не визначені. Велика частина закладів готує до офіційних іспитів, санкціонованих державними дипломами, таких як бакалаврат, BTS (диплом про вищу підготовку технічного працівника) або CAP (свідчення про закінчення професійно-технічного училища).

Приватні установи дистанційної освіти не уповноважені видавати державний диплом, навіть якщо вони до нього готують. Вони можуть видати своїм студентам сертифікат зрілості. Цей сертифікат може бути або не бути прийнятим до уваги ймовірним роботодавцем [7, с. 153-155].

Серед приватних установ дистанційного навчання можемо назвати найбільш популярні. Це:

1. Educatef. Він надає 200 повних курсів і більше 4000 модулів курсу. Установа покриває 21 професійний сектор і готує також до державних конкурсів. Різні засоби використовуються з педагогічною метою в курсах: аудіо- та відеокасети, CD-ROM, очний курс і навіть експериментальні пульти в електроніці. Команда по орієнтації надає свої послуги перед записом студента до установи дистанційного навчання, щоб допомогти зробити вибір, найбільш відповідний до його проектів [<http://www.educatef.fr>].

2. CNFDI: Приватний центр дистанційного навчання, що знаходиться під педагогічним контролем держави. CNFDI працює під керівництвом

вом одного з визначних фахівців дистанційного навчання Жана-П'єра Леніша, що має більше 26 років професійного стажу в цій області. Число записаних учнів в CNFDI було збільшено в 3 рази з 2002 по 2005 роки [8, с. 105-109]. Дуже зручно, що можна почати навчання в будь-який момент і закінчити в залежності від власного проекту навчання [<http://www.cnfdi.fr>].

Зазначимо, що деякі установи прийняли рішення спеціалізуватися на конкретному професійному секторі. Назвемо найвідоміші з них, але список очевидно далекий від того, щоб бути вичерпним.

1. IAE Кана: Інститут адміністрації підприємств. IAE Кана має вже 10 років досвіду, щороку число бажаючих там вчитися збільшується (в 2005 році було прийнято більше 700 абітурієнтів) [<http://www.iae.unicaen.fr>]. Інститут адміністрації підприємств має курси, що вивчаються e-learning. В даній установі можна отримати: DU (Університетський диплом) управління дрібними і середніми підприємствами, диплом магістра з адміністрації підприємств, диплом про можливість управляти підприємствами (для кандидатів, що володіють рівнем бакалаврату або дипломом рівня IV або V зі значним досвідом роботи).

2. Школа Chez Soi: фахівець з будівництва. Школа пропонує вивчати дистанційно всі будівничі професії, розрахунок фізичних обсягів, схем розміщення тощо. Навчання дипломоване, по закінченні курсу студент отримує державний диплом. Також можна навчатися у рамках безперервної освіти: інженер ВТР, обмірник, архітектор, геометр, експертний геометр, агент у справах продажу нерухомості, топограф, архітектор-містобудівник, начальник будівництва та багато інших спеціальностей [<http://www.ecolechezsoi.com>].

3. Культура й Освіта: школа медичного персоналу. Вже 25 років Культура й Освіта – це школа, спеціалізована винятково на навчанні лікарського персоналу. Середній термін курсу – один рік. Але можна його збільшити або скоротити за бажанням студента. Ця гнучкість адаптації дозволяє також тим, хто цього бажає, пройти перепідготовку не залишаючи своєї роботи. Курс розділений на модулі. Принцип навчання досить простий: студенти відсилають електронною поштою або кур'єром виконані завдання до свого викладача, який після перевірки відсилає виправлену роботу студенту [<http://www.culture-formation.fr>].

4. ENGDE: Школа бухгалтерської експертизи. Поруч зі своїми очними курсами ENGDE розповсюджує, під назвою AENGDE, дистанційні курси, призначені для державних службовців або студентів. Школа дає можливість отримати державний диплом рівня бакалаврат + 2 – бакалаврат + 5 в області обліку, управління і фінансів. AENGDE забезпечує

дистанційне вивчення курсу бухгалтерської експертизи, доповненого сесіями інтенсивної підготовки в Парижі або в Провансі. Семінари підготовки до складання іспитів проводяться очно (2 або 3 дні), вони є ефективним доповненням дистанційного навчання для успішного складання іспиту в кінці терміну навчання [<http://www.engde.fr>].

5. Telelangue: спеціальність – мови. Студенти мають можливість вивчати мови вдома за допомогою викладача, що читає курс по телефону протягом 30 хвилин 2 рази на тиждень (це дає практику спілкування, слухання та говоріння). Крім цього, в навчанні використовується Інтернет, що дозволяє поліпшити граматику й лексику. Telelangue розділив рівні на 15 «сходинок прогресії». Кожен рівень має мінімум 40 годин стажу терміном приблизно 2 місяці, тобто 16 курсів по телефону протягом 30 хвилин і мінімум 32 години курсу на Інтернет. Доступні мови: англійська або іспанська [<http://www.telelangue.com>].

6. «Курс державної служби» був заснований у 1891. Одразу його призначення полягало в тому, щоб готувати кандидатів на адміністративні конкурси за допомогою дистанційного навчання. Сьогодні організація – фахівець з державної служби. Весь курс студенти отримують поштою, ніякий термін не зафіксований, щоб відсилати викопані завдання викладачу [<http://www.cours-servais.fr>].

7. ICADEMI пропонує довгі й короткі курси e-learning. Організація надає 6 дистанційних BTS (диплом про вищу підготовку технічного працівника) для власників бакалаврату + 2, що бажають продовжити до рівня бакалаврат + 3, ICADEMI пропонує також DEES. Організація використовує он-лайн курс, аудіокурс, що завантажується, очний супровід, синхронний й асинхронний тьюторат, форум, чат, конференц-зв'язок, очну, колективну роботу тощо [<http://www.icademie.com>].

У Франції (на відміну від нашої країни) існує безліч пропозицій дистанційного навчання від державних та приватних освітніх організацій. Але чи є така розмаїтість позитивною ознакою освітньої системи країни? На думку більшості французьких дослідників, потрібна чітка організація загальної стратегії по розповсюдженню дистанційної освіти, що приведе до підвищення якості освіти в цілому. Саме з цією метою в 2000 році була проведена Конференція «згод» (Conference de consensus), де були присутні більшість організацій, які надають дистанційну освіту у Франції. На конференції було узгоджено загальну стратегію щодо розвитку дистанційного навчання та термінологічний апарат. Також трохи пізніше, 20 липня 2001 року, вийшов циркуляр DGEFPN 2001-22 стосовно відкритого та/або дистанційного навчання: визначення, обов'язки сторін, відповідність за витрати тощо, який також сприяв узгодженню

дій центрів дистанційного навчання. Але не зважаючи на здійснені покращання, в освітній системі Франції й на сьогодні існує вищезазначена проблема неузгодженості дій закладів дистанційного навчання.

У даній статті ми лише дали загальну характеристику центрів дистанційного навчання у Франції, більш докладніше ми зупинимося на них у подальших роботах.

1. Добрышин М.А., Сухой С.Н. Дистанционное обучение во Франции // Педагогика. – 2001. – №8. – С.81-85.
2. Киреева Е.Д. Опыт применения методов телевизионного обучения за рубежом// Инновации в образовании. – 2001. – №5. – С.65-77.
3. Després C. Modelisation et conception d'un environnement de suivi pedagogique synchrone d'activites d'apprentissage a distance: Thèse de doctorat... spécialité informatique. Maine, 2002. – 286 p.
4. Prigent A., Meyer P., Trespeuch J.Y., Gourvenec A.C., Le Bail M. Dispositif de téléenseignement du CNAM: trois enseignements dans le Centre régional des Pays de la Loire. 2000 // www.cnam.agropolis.fr/netead.
5. Ologeanu O., Verdoire E., Chadourne D., Guijarro V. Dispositif de téléenseignement du CNAM: trois enseignements sur Internet et portail de téléformation au CNAM Languedoc-Roussillon. – Janvier 2001 // www.cnam.agropolis.fr/netead.
6. Modard D. Enseignement a distance : strategies et outils // Le francais dans le monde. – 1997. – №7. – P. 150-158.
7. Moreau B., Quere M. Enseignement a distance // Le francais dans le monde. – 1997. – №7. – P. 144-149.
8. Lenisch J.-P. L'Enseignement a distance. – Paris : Presse Universitaire de France, 1981. – 128p.

In the given article the basic centers of distance education which work in France are described, their general characteristic is given.

Key words: *the centers of distance education, interactivity, technologies of the information and the communications, asynchronous and synchronous communication.*

УДК 372.878+371.035.6:78

ББК 474.200.551

Інга Єгорова

ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СИСТЕМІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена розкриттю основних аспектів змісту музично-естетичного виховання в процесі формування особистості школяра та проблемі сприйняття учнями національного музичного мистецтва на сучасному уроці музики.

Ключові слова: *зміст музично-естетичного виховання, формування особистості школяра, проблема сприйняття національного музичного мистецтва.*

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти одним із основних напрямів оновлення змісту навчання є його особистісна орієнтація та демократизація. Державна культурна політика наголошує на пріоритетності відродження та розвитку національних традицій у культурі, мистецтві та освіті, закликає звернутись до свого коріння, віднайти не тільки невідоме у своєму минулому, але, спираючись на нього, побудувати стратегію оновлення духовного життя нації.

Музичне мистецтво, відображаючи в людській свідомості цінності минулого і сучасного, володіє даром синтезування узагальненого досвіду людства, чим і впливає на багатство духовного світу особистості. Ось чому вузлове завдання музично-естетичного виховання полягає в тому, щоб переживання учнів, які виникають у ході опанування музичного досвіду, що історично склався, відповідали сучасним вимогам національного виховання та були зорієнтовані на загальнолюдські цінності, оскільки: “Уроки музики мають забезпечити формування духовної культури особистості в тісному зв’язку з культурою її народу. Вони повинні готувати дітей до життя та творчості в умовах певних традицій, що склалися історично” [1, с.3]. Музично-естетичне виховання повинно бути спрямоване загалом на виховання емоційного ставлення до музики шляхом переведення з області незначимих і незрозумілих, або тих, які мають негативну значимість саме в силу своєї “незрозумілості” й складності, творів великої музики в розряд естетично значимих, емоційно усвідомлених. Адже вони своєю високою ідейністю й духовністю здатні позитивно впливати на емоційноціннісне ставлення учнів до свого народу, Батьківщини та до всього світу.

Мета статті – розкрити основні аспекти змісту музично-естетичного виховання в процесі формування особистості школяра.

Проблема сприйняття музики є однією із ключових у системі музичного виховання, на що неодноразово вказували у своїх працях Д.Б. Кабальський, О.А. Апраксина, І.М. Гадалова, А.Г. Болгарський, Л.Г. Коваль, Г.М. Падалка, О.П. Рудницька. Сприйняття музики є естетичним за своєю природою та наближається до процесу мислення здатністю трансформації образу з метою надання йому вигляду, придатного для прийняття рішення. Такі перетворення, часто неусвідомлювані, можуть сприяти вирішенню завдань, які стоять перед суб'єктом. Таким чином, сприйняття – це не пасивне копіювання миттєвої дії, а живий творчий процес пізнання. О.П.Рудницька, досліджуючи процес сприйняття музики, наголошувала на тому, що повноцінне музичне сприйняття не є апріорно властиве особистості. Воно являє собою синтез “розвинених перцептивних уявлень, сенсорної чутливості, тонкої спостережливості, специфічних інтелектуальних та творчих якостей” і відбувається “протягом тривалого часу в процесі цілеспрямованої педагогічної роботи” [2, с. 52]. Тобто в сам процес сприйняття обов'язково включається життєвий досвід, індивідуальні психологічні якості особистості, наявні смаки та, загалом, духовний світ індивіда.

Сьогодні, враховуючи досвід таких наук, як естетика, педагогіка, психологія, науковці виділяють такі ступені розвитку естетичного сприйняття:

1. Безпосереднє, емоційне сприйняття музичного твору.
2. Сприйняття в єдності змісту та форми.
3. Узагальнене судження про твори мистецтва.

Така поетапна структуризація може сприяти виявленню оптимальних шляхів та засобів для розвитку естетичного сприйняття учнів за умови активного включення самої структуризації в повсякденну музично-педагогічну практику.

Музика потребує від сприймаючого здатності відчувати красу мистецьких образів і осмислювати свої переживання, тобто вести з музикою своєрідне діалогове спілкування. Наявність такої діалогічної основи сприйняття сприяє формуванню в слухача оригінального стилю мислення, яке характеризує і відношення до мистецького твору, і переконструювання його (слухача) емоційної сфери та свідомості. Адже музику, як і людину, неможливо зрозуміти та сприймати з позицій нейтрального аналізу – її осягнення потребує звернення до “Я” та до спілкування з ним. Таким чином, повноцінне спілкування з музикою є нездійсненним без “включення в роботу” самосвідомості. Ідеальні уявлення, ціннісні орієнтації, погляди, судження не можуть скластися без емоційної естетичної значимості для особистості тих чи інших явищ, тобто, коли ці явища не викликають музично-естетичних емоцій, почуттів, не отримують потім певних смакових переваг. Іншими словами, сприйняття музики тісно пов'язане із зав-

данням формування музично-естетичного смаку. Під естетичним смаком ми розуміємо здатність чуття, розуміння й оцінки естетичних явищ. Він являє собою діалектичну єдність і взаємодію розуму та почуттів, що опирається на певні уявлення про мистецтво та світ і групується на відповідному суспільно-естетичному ідеалі. Свобода смаку пролягає в межах цих уявлень і зумовлена своєрідністю життєвого досвіду, характеру особистості тощо. Ще О.А. Апраксина у своїй праці “Методика музичного виховання в школі” відмічала: “Добрий музичний смак означає, що його володар здатен відчувати естетичну радість, насолоду від дійсно прекрасних творів. Інші твори можуть викликати активну неприязнь (якщо вони претендують на свою значимість) або сприйматися, не залишаючи жодного помітного сліду в душі слухача” [3, с. 174]. Стосовно підлітків та учнів старшого шкільного віку варто зазначити, що саме в цей період відбувається активне формування музичних смаків та інтересів. На це вказують у своїх працях А.Г.Болгарський, Л.Г.Коваль, О.Г.Костюк: “У підлітковому віці рівень нормативного ставлення до мистецтва визначається характером інтересів і потреб учнів у спілкуванні з мистецтвом” [4, с.207]. Характер же інтересів і потреб сучасного школяра обмежується, як правило, легкою, естрадною музикою. Вона простіша для сприйняття, оскільки не вимагає серйозних розумових затрат, а тому, за твердженням О.Г.Костюка, не здатна повною мірою сприяти повноцінному естетичному розвитку особистості. Аналізуючи процес сприйняття музичних творів та поділяючи його за характером на два типи (пісенний та сонатно-симфонічний), вчений зазначає: “Людина, яка володіє мисленням “пісенного складу”, в своєму сприйманні сонатно-симфонічних творів... шукає пісню, пристосовує відношення художніх образів до закономірностей пісенного мислення” [5, с.57], а, отже, свідомо чи несвідомо “збіднює” власний музично-естетичний досвід. Ось чому музично-естетичний розвиток у шкільному віці потребує цілеспрямованого керування, оскільки це один із найяскравіших, насичених періодів життя, і неправильна спрямованість його – непоправна втрата для суспільства, особливо в даний час. Музика як мистецтво “інтонуючого смислу”, як “процес інтонаційного мислення”(Б.В. Асаф'єв) безпосередньо виражає ставлення людини до світу, стан її світовідчуття й світорозуміння. Тому гуманістичний зміст у музиці варто розглядати як елемент принесений ззовні. Виступаючи невід'ємною якісною стороною музичних образів, їхньою суттєвою основою, морально-гуманістичний зміст музичних творів здатен творити диво одухотворення буття й морального збагачення індивіда в цілому В.О.Сухомлинський підкреслював: “Без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання, по суті, є основою емоційної, естетичної, моральної

культури” [6, с.553]. Отже, створюючи в музиці художню творчість, моральне і прекрасне володіють особливою силою впливу на людину. У центрі мистецтва завжди стоїть людина – вона є головним предметом його дослідження. У процесі пізнання світу крізь призму мистецтва у школяра розвивається оцінювальне світосприймання, художньо-образне мислення, уявлення, формуються естетичні почуття.

Передова педагогіка довгий час працює над вирішенням питання про естетизацію викладання музики, щоб дослідження взаємозв'язку мистецтв були не випадковими і забезпечували порівнянність результатів. Тому мета сучасних уроків музики в 5-8-их класах – організація комплексної дії музики на школярів, “при якій музика викликала б душевний відгук, кликала до роздумів. . . , щоб кожен міг знайти співзвучне своїй індивідуальності” [7, с.252]. На наш погляд, в основу музично-педагогічної науки повинні лягти такі філософсько-методологічні принципи, як культуровідповідність, природовідповідність, діяльність, відображення й цілісний розвиток особистості, оскільки, як відомо, виховання – це насамперед цілісний процес. Не можна спочатку формувати музичні якості, а потім привчати до праці, спочатку займатися естетичним вихованням, а потім переходити до фізичного. Особистість виховується не частинами, а як цільна особистість. Тому завданням музичного виховання в загальноосвітній школі є не тільки вивчення музики само по собі, а вплив через музику на весь духовний світ учнів, перш за все, на свідомість особистості. Отже, уроки музики, позакласна музично-виховна робота виступають складовою частиною загальної системи національного виховання.

Мистецтво, що відображає людське життя, в усій його красі й розмаїтті, викликає в нас естетичні переживання, котрі мають свої особливості. Адже ми розуміємо, що в творах мистецтва сприймається не саме реальне життя, а його відображення. Складність естетичного почуття пояснюється і його більш пізньою, у порівнянні з іншими почуттями, появою у дітей. Чим старшою стає дитина, тим складніші її естетичні судження, тим сильніше її бажання пізнати сутність краси. Перед педагогом постає завдання поетапного розвитку естетичних інтересів та потреб, активізації учнів, їх тенденції до самостійності, виховання здатності до узагальнення та підвищення рівня самосвідомості. Тому важливо створювати сприятливі умови для формування у підростаючого покоління високих естетичних ідеалів, повноцінних критеріїв оцінки музичного твору, вміння узагальнювати естетичні судження, виробляти ціннісне ставлення та високі ціннісні орієнтації, а також для створення можливостей національної ідентифікації особистості, яка здійснюється в процесі емоційного спілкування з національним музичним мистецтвом, стимулює

особистість кожного учня в емоційному вдосконаленні внутрішнього світу, активному ставленні до творчої діяльності.

Важливим засобом розвитку у школяра естетичних почуттів є література та мистецтво. Твори живопису, поезія, музика захоплюють його, викликають почуття радості. В літературі та мистецтві поєднуються духовне та естетичне, моральне і красиве. В.О.Сухомлинський теоретично й практично довів, що добре нерозривно пов'язане з красою.

З педагогічного погляду важливо відмітити не лише значення естетичних переживань та усвідомлення вражень від них, а й здатності проникати у світ почуттів, образів, асоціацій, що, власне кажучи, і робить людину людиною: “Почуття прекрасного, прагнення до нього – це моральна потреба людини – може бути розвинене й виховане музикою і поезією, які годні досягти вищої краси, роблячи з художніх творів модель-зразок. . . абсолютна – бо художні твори дійсно уявляють з себе ті продукти людської діяльності, які найбільш наближаються до цього абсолюту” [8, с.302]. Музика, з одного боку, знаходиться над людиною, з іншого, людина сама відкриває себе музичному світові. Такий спосіб рефлексивного пізнання стає надзвичайно актуальним у процесі подальшого розвитку педагогічної теорії і практики. В мистецтві суспільні ідеали зливаються з естетичними – вони являють собою цілісну єдність і входять у діяльну структуру особистості. В цьому плані мистецтво виконує тільки йому притаманні та нічим не замінні функції. Тому не можна допустити втрати довіри учнів до пізнавальної цінності національного мистецтва, його духовного багатства. Реалізація даного положення на сучасному етапі розбудови національної освіти буде ефективною за таких умов:

- 1) Відбирати твори з позиції історичної та ідейно-художньої цінності, враховувати при цьому їхній виховний потенціал та актуальність для сьогодення;
- 2) Аналіз музичного доробку слід подавати на широкому культурно-історичному тлі з урахуванням народних звичаїв та традицій, сприяти відновленню та активізації інтересу учнів до національного мистецтва;
- 3) В роботі доцільно враховувати виховний потенціал рідної мови (мова у вокально-хоровій спадщині), акцентуючи при цьому на її багатстві, образності, милозвучності та регіональних особливостях; стимулювати любов та повагу до рідної мови через аналіз єдності поетичного та музичного образів, залучення учнів до процесу вивчення та виконання пісні;
- 4) В навчальному процесі використовувати міжпредметні зв'язки та зв'язки з іншими видами мистецтва;
- 5) У процесі підбору репертуару брати до уваги вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей;

б) Розвивати в учнів навички естетичного оцінювання музичних творів через сприйняття та емоційне переживання національного музичного мистецтва.

Отже, музичне мистецтво служить своєрідною зв'язуючою ланкою між минулим і сучасним, воно виховує здатність не тільки до сприйняття нових творів, але й до сприйняття та усвідомлення історичного минулого свого народу, його звичаїв, традицій тощо. Виступаючи основою духовного життя суспільства, національне мистецтво виражає потреби цього суспільства, його домагання в сфері матеріального і духовного виробництва, політики, науки, релігії.

Тому використання в педагогічному процесі творчої спадщини народу та його яскравих представників сприяє втіленню в життя національної ідеї, основних ідеалів добра та краси, гармонійному розвитку особистості.

1. Проект програм з музики середньої загальноосвітньої школи та позакласна робота з музики: 1-4 класи. – К.: Освіта, 1991. – 72 с.
2. Рудницька О.П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя. Дис. ...д-ра. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 431 с.
3. Апраксина О.А. Методика музикального виховання в школі. – М.: Просвещение, 1983. – 224 с.
4. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства. Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1991. – 430 с.
5. Костюк А.Г. Некоторые вопросы восприятия музыкального произведения // Вопросы психологии. – 1963. – №2. – С. 45-57.
6. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибр. твори у 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т.3. – 670 с.
7. Гадалова І.М. Музика та співи. Методика викладання: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1996. – Ч.1 – С. 1-237; Ч.ІІ – С. 238-423.
8. Стеценко К.Г. Українська пісня в народній школі // Кирило Стеценко. Спогади. Листи. Матеріали. – К.: Музична Україна, 1981. – С. 300-304.

The article deals with the principal aspects of the essence of musical-aesthetical education of forming schoolchildren's personality and also the problem of the schoolchildren's perception of the national musical art.

Key words: *the principal aspects of the essence musical-aesthetical education, forming schoolchildren's personality, the problem of the schoolchildren's perception of the national musical art.*

УДК 37.043.016

ББК Ч 74.58 (4 УКР)

Владимир Зуев

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И СОДЕРЖАНИЕ

Наголошуючи на надзвичайній соціальній важливості екологічної освіти, автор аналізує екологічну складову змісту післядипломної освіти, визначає основні тенденції екологізації змісту підготовки спеціалістів виробничої та економічної сфер, обґрунтовує необхідність формування екологічної свідомості керівників виробництва і суспільства в цілому.

Ключові слова: *екологічна освіта, екологічне виховання, екологічна свідомість.*

Экологическая безграмотность – одна из главнейших причин экологических бедствий и разрушения окружающей природной среды. На всех стадиях развития человеческого общества функционирует негативная социально-экологическая закономерность: чем ниже уровень экологической грамотности и выше иерархическая ступень эконекомпетентности чиновника, тем сильнее разрушающее воздействие на природную среду любого руководящего решения. Не случайно в экологических программах ООН и ЮНЕСКО первой задачей, на решение которой должны расходоваться природоохранные инвестиции, поставлена ликвидация дефицита экологических знаний человека.

Экологическое образование в настоящее время является одним из важнейших факторов преодоления глобального экологического кризиса. Стратегическим направлением в этой области становится воздействие на ценности, убеждения и поведение отдельных лиц, групп и категорий населения.

Как отмечает Н.К.Катович, экологическая направленность образования введена в ранг принципа государственной политики в Республике Беларусь. Одной из ведущих целей системы образования названо формирование экологического сознания жителей нашей страны [1].

В Республике Беларусь с учетом мирового опыта была разработана и внедряется Концепция образования в области окружающей среды. Она опирается на ведущие международные и отечественные документы, в т.ч. материалы Международной конференции в Рио-де-Жанейро (1992), документы Межправительственной конференции по вопросам образования в области окружающей среды (Тбилиси, 1977), Международного конгресса «Тбилиси+10» (Москва, 1987).

Для обеспечения реализации на практике основных положений Концепции образования в области окружающей среды разработана Республиканская программа совершенствования образования в области окружающей среды (1999), в которой сформулированы требования к содержанию образования, намечены основные пути достижения целей, стоящих перед системой образования в области окружающей среды.

Однако в целом эффективность экообразования остается недостаточно высокой и не удовлетворяет современным требованиям [2, с. 7].

Целью данной статьи является анализ экологической составляющей в системе последилового образования в контексте непрерывности образования личности.

Система экологического образования, по утверждению белорусских и зарубежных исследователей [1; 3; 4; 6; 7], должна строиться, в том числе, и на принципе непрерывности обучения. Непрерывность экологического образования достигается, прежде всего, в рамках формального образования, которое включает дошкольную, школьную, профессиональную (ПТУЗы, ССУЗы, ВУЗы) ступени, а также послевузовское образование, повышение квалификации и переподготовку кадров.

На 5-й Общевропейской Конференции министров окружающей среды (Киев, май 2003 г.) в рамках процесса «Окружающая среда для Европы» принято решение о разработке Европейской Стратегии по образованию для устойчивого развития.

В 2005 году по решению ООН началось десятилетие образования для устойчивого развития. Более активно начинается экологическое образование для взрослых. Несмотря на декларируемую всеобщность и непрерывность, экологическое образование представляет собой область узко профессиональной деятельности. Основная аудитория, охваченная экологическим образованием – дети и подростки. Между тем, экологические проблемы связаны преимущественно с деятельностью взрослого населения.

В настоящее время на стадии обсуждения находится проект Республиканской многоуровневой интегрированной программы по образованию, воспитанию и просвещению в области окружающей среды на 2006-2010 гг. Отмечается, что образование, воспитание и просвещение в области окружающей среды является одним из важнейших условий решения проблем сохранения стабильности природной среды, и призвано способствовать формированию социальной базы для реализации идеи устойчивого развития посредством воспитания ответственности перед природой, осознания необходимости ее охраны и рационального использования, повышения моральных качеств человека до уровня, соот-

ветствующего масштабам перемен в современном мире. В Программе использован международный термин «образование в области окружающей среды» (environmental education), который закреплен конвенцией ООН по проблемам окружающей среды, состоявшейся в 1972 году в Стокгольме (Швеция). Программа является продолжением мер по формированию эффективной государственной политики в области охраны окружающей среды и рационального использования природных ресурсов и основывается на Концепции образования в области окружающей среды [2], а также Национальной стратегии устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года и международных документах, выработанных в рамках Десятилетия ООН об образовании для устойчивого развития.

Целью данной программы для уровня послевузовского образования является развитие научных подходов в интересах устойчивого социально-экономического развития общества, для повышения квалификации и переподготовки – получения знаний в области охраны окружающей среды и устойчивого развития, экологического права, управления природопользованием государственными служащими, руководителями промышленных предприятий и специалистами, разрабатывающими и принимающими решения; а также переориентация педагогических кадров всех уровней на экологизацию образовательных процессов [5].

Задачами деятельности структур послевузовского образования в этих целях являются укрепление связи между естественными, экономическими, политическими и общественными науками в рамках как междисциплинарных, так и специализированных исследований, включение экологических дисциплин в учебный процесс, организация исследований касающихся образования в области окружающей среды.

Задачами деятельности структур повышения квалификации и переподготовки является введение обязательного повышения квалификации в области окружающей среды и устойчивого развития для госслужащих, руководителей предприятий, финансовых учреждений (банков), совершенствование системы повышения квалификации преподавателей учреждений образования в области окружающей среды и устойчивого развития, обновление содержания, методов, форм, образовательных технологий, разработка учебно-методической базы для повышения квалификации управленческих кадров и профессиональной переподготовки руководителей промышленных предприятий по направлениям: экологическое управление, экологический аудит, экологический мониторинг, экологическая сертификация, экологическая экспертиза, экологическое страхование, экологическое лицензирование, современные природоох-

ранние, энерго- и ресурсосберегающие технологии, устойчивые модели производства и потребления, устойчивое развитие, научно-информационная поддержка повышения квалификации управленческих и педагогических кадров в области окружающей среды с использованием новых образовательных технологий, внедрение новых методов обучения - ролевых и деловых игр, дистанционного обучения, издание информационных, методических и учебных пособий для системы повышения квалификации управленческих и педагогических кадров, укрепление межведомственного взаимодействия при реализации эколого-образовательных программ повышения квалификации.

Учитывая международный опыт, мы выделяем эколого-правовой компонент образования, отражающий право гражданина на безопасную окружающую среду и обязанность беречь среду обитания, как перспективный для использования в системе послевузовского образования. Эколого-правовое образование предоставляет личности возможность для ее индивидуальной реализации в обществе посредством постановки участниками образовательного процесса социально значимых целей.

Традиционно в предмет экологического права включают две группы отношений: по рациональному использованию природных ресурсов и по охране окружающей среды. В последнее время, как реакция на общественную потребность, экоправо регулирует и некоторые другие отношения, выходящие за рамки традиционных, – это отношения собственности на природные объекты и ресурсы, а также и отношения по защите экологических прав и законных интересов граждан и организаций.

Конвенция о доступе к информации, участии общественности в процессе принятия решений и доступе к правосудию по вопросам, касающимся окружающей среды (Орхусская Конвенция, 1998), открывает для экологического образования новые горизонты. Отмечается необходимость более глубокого изучения взаимосвязей между проблемами окружающей среды, социальной сферы, экономики, безопасности. Необходимо более жестко учитывать экологические аспекты при формировании структур потребления, индивидуального поведения. Активное вовлечение основных групп населения рассматривается как один из факторов выработки современной экологической политики, как на глобальном, так и на национальном уровне.

По мнению Л.Я.Лаврененко, эффективность непрерывного экологического образования зависит не только от наличия в самой системе непрерывного экологического образования разнообразия и качества оказываемых ею услуг, но и от развитого психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса, создания стимулов, мотиви-

рующих человека к получению экологического образования с учётом его возраста, культурного, профессионального и жизненного опыта, условий проживания [3, с.40].

По нашему убеждению, содержанием современного экологического образования должно стать обучение стратегиям позитивных изменений, основанным на осознании каждым человеком своей сопричастности к возникновению экологических проблем и ответственности за состояние окружающей среды на локальном, национальном и глобальном уровнях.

1. Катович, Н.К. От родного порога. Содержание и формы экологического воспитания в школе / Н.К. Катович. – Мн.: Национальный институт образования, 1995. – 108 с.
2. Концепция образования в области окружающей среды. Республиканская программа совершенствования образования в области окружающей среды. – Мн.: НИО, 2001. – 52 с.
3. Лаврененко, Л.Я. Развитие экологической воспитанности старших школьников в условиях учебно-воспитательного комплекса / Л.Я. Лаврененко. – Дис...к.п.н.: 13.00.01. - М., 1996.
4. Моисеев, Н.Н. Образование – основа любой цивилизации / Н.Н. Моисеев // Зелёный мир. – 1996. – 3 января. – С.2.
5. О проекте постановления Совета Министров Республики Беларусь «О Республиканской многоуровневой интегрированной программе по образованию, воспитанию и просвещению в области окружающей среды на 2006-2010 гг.» // Письмо Министерства природных ресурсов и охраны окружающей среды Республики Беларусь, 30 сентября 2005 г., №03-03/2284.
6. Bolsho, D. Umweltbildung und oekologisches Lernen: ein Studien- und Praxisbuch / D.Bolscho, H.Seybold. – Berlin, 1996.
7. Domka, L. Edukacja ekologiczna droga do zrownowanego rozwoju / L. Domka // Zarzadzanie i edukacja. – 1997. – № 2-3. – S.3-23.

The author analyses the ecological component of the content of postgraduate education by emphasizing its extreme social importance. He reveals the main tendencies in the formation of ecological content of training specialists in the industrial and economic sphere. Besides he substantiates that it's necessary to form the environmental consciousness of managers of production and the society at large.

Key words: Ecological education, ecological upbringing, environmental consciousness.

УДК371.132

ББК 474.03

Віра Караваєва

ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ УПРАВЛІННЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Автор робить спробу проаналізувати історію становлення та розвитку управління в освіті; висвітлити актуальність проблеми впровадження теорії та практики менеджменту в професійну підготовку сучасних учителів.

Ключові слова: управління, менеджмент, педагогічний менеджмент, професійна компетентність, менеджер, керівник, управління в освітній системі.

Головна риса сьогодення – стрімкі зміни у всіх сферах діяльності. Розвиток української державності, формування нових соціально-економічних відносин і їх постійна швидка зміна, поява різноманітних типів навчальних закладів актуалізує потребу пошуку й розробки адекватних моделей управління. Освіта завжди мала на меті навчання грамоті та відтворення накопиченого людством позитивного досвіду в підростаючому поколінні. Управління в освіті завжди було націлене на організацію пізнавальної діяльності дитини. Освіта – це необхідна складова людського життя, умова самореалізації людини, зв'язок часів, гуманістичні цінності, що повинні стати в центр педагогічної діяльності. Одним із основних шляхів роботи з педагогічними кадрами державна програма визначає „глибоке реформування змісту, форм, методів підготовки педагогічних працівників усіх ланок освітньої галузі” [1, 45].

Метою статті є ретроспективний аналіз становлення й розвитку управління в освіті та спроба обґрунтування авторського бачення щодо змісту професійної підготовки сучасного вчителя-менеджера (керівника), компонентом якої має стати педагогічний менеджмент.

Розвиток науки із загальних проблем соціального управління і його різноманітних аспектів плідно вплинув на дослідження специфіки управління у сфері освіти. Різноманітні концепції управління школами потребують більш глибокого аналізу, узагальнення й розробки теоретичних основ побудови систем управління в установах освіти, що відповідають кращим світовим стандартам в цій галузі і потребам розвитку українського суспільства. Це ще раз підкреслює актуальність обраної нами проблеми. В Україні з'явилися цікаві монографічні праці Е.С. Березняка, В.О. Сухомлинського, В.І. Бондаря, Л.І. Даниленка, Б.С. Кобзаря, В.С. Пікельної, Е.М. Хрикова, в Росії – Ю.В. Васильєва, М.І. Кондакова, Ю.А. Конаржевського, В.Ю. Кричевського, М.М. Поташника, Т.І. -

Віра Караваєва. Історична ретроспектива становлення й розвитку...

Шамової та інших, в яких докладно досліджується і викладається загальна теорія та технологія управління навчальним закладом. В той же час з'являються праці, де предметно розглядаються ті чи інші структурні компоненти управління загальноосвітніми закладами.

Незважаючи на порівняно велику кількість праць із загальної теорії управління, а також певних досліджень у сфері педагогічного менеджменту й окремих ланок управління навчальними закладами, проблема поглиблення аналізу джерел ефективності управління в установах освіти, взаємозв'язків і взаємовпливу різних структурних компонентів і факторів, що визначають якість і розвиток систем управління, їх відповідність сьогоденню і перспективам будівництва української державності не втрачає своєї актуальності. А саме теорія управління освітою та технологія педагогічного менеджменту потребують поглиблених досліджень в галузі ретроспективного аналізу.

На сучасному етапі розвитку України освіта затверджується в якості одного з першорядних факторів у рішенні проблем як національного, так і глобального характеру. Це підсилює необхідність осмислення цілей, цінностей, тенденцій розвитку освіти. Спочатку цей процес мав стихійний характер, а з моменту відкриття перших шкіл у другій половині Х ст. за часів Київської Русі почав набувати рис організованості, упорядкованості. З появою християнства і введенням державної релігії осередками навчання стають церковні храми, які давали первісну освіту і займалися підготовкою службовців для церкви та держави. Поступово спостерігається розвиток освітніх шкіл, які утримувалися за рахунок братства, громади і передбачали навчання дітей усіх православних. Відтак у XIV–XV ст. у кожному селі і місті, де була церква, була і школа. Згідно з народною дидактикою, професія вчителя посідає в суспільстві особливе місце і є матір'ю всіх інших професій. Педагогові людство доручає найдорожче – дітей, своє майбутнє. Про культ школи й освіти серед українців свідчить давнє традиційне поклоніння батьків і дітей святому пророкові Науму – покровителю шкільництва. Свято Наума припадає на 1 грудня (14 грудня). У цей день колись в Україні відкривали новий навчальний рік. У статуті Львівської братської школи визначались обов'язки вчителя, серед яких: “вчити і любити дітей всіх однаково, як синів багатих, так і сиріт убогих, і тих, хто ходить по вулицях, просячи шматок хліба. Вчити їх, скільки хто по силах навчитися. Вчитель “має бути благочестивий, розсудливий, мудрий, лагідний, не задрісний, стриманий, не п'яниця, не блудник, не хабарник, не гнівний, не сміхотворець, не лихослов, не чародій, не посібник ересей, але прихильник благочестія, в усьому являючи взірець добрих діл” (1624 р.). В обов'язок батька

входило, щоб він не перешкоджав учителям в його добрій справі, “а всіма силами сприяв дітям у науці, приводячи їх до слухняності перед учителем, як справжній батько, який бажає бачити втіху і благодійний плід праці”. Батьки також повинні подбати про те, аби “діти вдома діяли відповідно до порядку шкільного навчання, показуючи тим освіченість і пристойну для своїх літ людяність перед усяким станом” [9, 4-9]. Отже, родина та школа постійно перебували у тісному контакті та діяли спільно.

З XVI ст. з появою цехових організацій постає потреба в організації професійної підготовки. Це зумовлює розширення мережі шкіл. Так, у XVII-XVIII ст. з'являються приходські, початкові училища, гімназії, ліцеї, пансіони, школи ремісників та інші навчальні заклади. Розвиток держави, встановлення зовнішніх зв'язків зумовили відкриття перших закладів освіти – університетів. Уся Росія була поділена на 6 освітніх округів, які очолювали шість університетів. Вони виконували адміністративні і методичні функції щодо закладів народної освіти. Університетам були безпосередньо підпорядковані гімназії. Директор гімназії відповідав за роботу повітових училищ. Доглядач повітового училища координував діяльність приходського училища. У 1802 році для управління шкільною освітою створюється перший державний орган – Міністерство народної освіти. Таким чином, державою була створена перша лінійна система управління народною освітою, яка характеризується ієрархічністю і жорсткими субординаційними зв'язками. Для упорядкування діяльності загальноосвітніх закладів Міністерством народної освіти були опубліковані правила народної освіти, створений єдиний статут навчальних закладів. З появою державної структури управління народною освітою починають розвиватися управлінські структури на місцях. У 60-70-х рр. XIX ст. створюються відділи народної освіти губернських земських управ на селі і шкільних відділень міських управ. Основним завданням цих структур було створення і підтримування умов для розвитку шкільної освіти (розширення матеріальної, забезпечення дидактичної бази школи, оплата праці вчителів тощо). Серйозним періодом реформування загальної сучасної освіти й органів управління нею були роки після революції 1917 року. Залежність функціонального статусу директора школи та змісту діяльності від процесів, які відбуваються в країні, можна побачити, зробивши ретроспективний аналіз управлінських функцій керівника освітнього закладу.

Аналіз архівних, організаційно-методичних, науково-педагогічних матеріалів щодо розвитку теорії та практики управління свідчать про невпинний процес розвитку та оновлення функцій керівника школи. Основними рушійними силами є зміни соціально-економічного стану

в країні, характер та особливості управління суспільством на різних історичних етапах розвитку держави, нові суспільні замовлення школі щодо навчання та виховання громадян, зміна освітньої парадигми та розвиток школи як соціальної системи. Так, Положенням про єдину трудову школу 1918 року було визначено, що завідуючий школою обирається її колективом як із складу педагогів школи, так і з інших педагогічних організацій. Завідуючий був виконавцем розпоряджень колективу, а вищим органом шкільного самоврядування була шкільна Рада, вищим виконавчим органом – президія. Така піраміда обмежувала діяльність керівника школи, стримувала розвиток його функціональної компетентності, позбавляла самостійності у розв'язанні важливих проблем та прийнятті рішень, що призводило до стихійності в управлінні школою. У 20-ті роки удосконалювався державний апарат управління. Цей процес відбувся і на Статуті єдиної трудової школи (1923 р.) щодо прав та обов'язків керівників. У розділі “Управління школою” вперше було визначено статус завідуючого навчальним закладом: керівництво педагогічною, адміністративною та господарською частиною; обов'язок стежити за перебігом навчально-виховного процесу, за розвитком учнівського самоврядування; організація праці школярів та створення системи ідейно-політичного виховання. У його функціональні обов'язки входило все, що стосувалося санітарно-гігієнічного стану шкільного приміщення, його ремонту, матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу. Передбачалося, що завідуючий школою має право скасувати постанову Ради школи, а в окремих випадках приймати самостійні рішення без Ради школи. Листування з вищими інстанціями, звітність, організація вчительського колективу, спрямування розвитку учнівського колективу вимагали від керівника певних особистих та педагогічних якостей: політичної грамотності, віри в майбутнє, порядності, достатнього педагогічного стажу, ведення безпосередньо в школі педагогічної роботи тощо. Саме в цей час з'являються роботи А. Готалова-Готліба, М. Йорданського та інших авторів, у яких містяться рекомендації щодо розподілу обов'язків між членами адміністрації та педагогічного колективу, впровадження основ НОП (наукова організація праці); описується досвід організації педагогічних колективів з виконання освітніх програм. Ряд документів та постанов Міністерства народної освіти 1930-х років сприяв становленню та закріпленню за керівниками шкіл таких функцій, як адміністративна, організація навчально-виховного процесу, фінансово-господарська, керівництво шкільним колективом, регулювання роботи школи, контроль за роботою вчителів та учнів. Постановою ЦК ВКП(б) “Про структуру початкової та серед-

ньої школи” 1934 р. завідуючих школами перейменували на директорів. Саме в цей період учені починають інтенсивно розробляти теорію внутрішкільного управління, у якій значне місце відводиться питанням функціональної компетентності керівника (М.О. Веселов, П. Глаголев, Д.С. Ложков, І.К. Новіков, А.І. Савич) [9].

У 1930-ті роки в державному управлінні країною починають домінувати контролюючі функції. Цю тенденцію в освіті закріпив наказ 1939 р. “Про покращення контролю за роботою шкіл та вчителів та про боротьбу з фактами окупації в оцінці знань учнів”. Головною функцією управління, тобто провідною діяльністю керівника, став контроль. Централізація керівництва на всіх рівнях, перевага авторитарного стилю управління, жорстка регламентація діяльності педагогів, учнів і самих керівників породжували механічне, бюрократичне виконання управлінських функцій, вели до зниження творчої активності. Тому в 1930-1940-ві роки публікації щодо управління школою зводилися до висвітлювання різних форм, видів, методів контролюючої діяльності керівників освітніх закладів (Б.Л. Барабаш, А.Н. Волковський, Є.І. Петровський). У повоєнні роки виразно позначилася тенденція щодо практичної спрямованості науково-педагогічної літератури та публікацій на допомогу керівникам шкіл, для підвищення рівня їх функціональної компетентності. Були зроблені перші спроби розглядати діяльність директора школи з позицій системного підходу. Вчений та практик В.О. Сухомлинський послідовно розкриває сутність шкільного керівництва, форми, методи та зміст роботи директора школи з організації навчально-виховного процесу. Він наголошує на тому, що результативність діяльності керівника залежить від рівня його ділової кваліфікації [8].

Події в державі кінця 1950 - початку 1960-х років (період хрущовської відлиги) свідчать про демократичні тенденції в розвитку суспільного управління. Закон “Про зміцнення зв’язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в СРСР”, який було прийнято в 1958 р., висунув завдання восьмирічної освіти, політехнізації, залучення дітей до суспільно корисної праці. У ньому визначалося, що директор здійснює управління школою, оптимально поєднуючи єдиночало та колегіальність, спирається в своїй діяльності на педагогічну раду, на партійні та профспілкові організації, залучає на допомогу школи батьків учнів, шефські підприємства. В. Сухомлинський у роботі “Розмова з молодим директором” змальовує внутрішню управлінську лабораторію керівника школи, розкриває такі функції директора, як виховну, організаційну [8]. Він підходить до розкриття причинних зв’язків та закономірностей у роботі керівника. У 1960-1970-ті роки школа стала

центром роботи з молоддю, відбувся перехід до загальної середньої освіти та були визначені нові завдання щодо виховання дітей та підлітків. У зв’язку з цим зріс інтерес суспільства до школи та, зокрема, до проблеми школознавства. Почався новий етап розвитку теорії та практики управління. В. І. Маслов визначив його основні риси: інтенсивний пошук нових форм та методів управління, широке і всебічне вторгнення науки у практику управління, подальший розвиток демократичних тенденцій, комплексний підхід до розв’язання завдань, системний аналіз об’єктів управління. Виокремлюються основні соціально-рольові функції керівника школи – це керівництво реалізацією комплексного підходу до виховання учнів, наукове управління навчальним процесом, робота з громадськістю та батьками учнів, активний вплив на виховні процеси в селі (місті, мікрорайоні), суспільно-політична, адміністративно-педагогічна, господарська діяльність та викладацька робота [6-7]. Ці тенденції щодо розвитку теорії та практики управління знаходять відображення в науково-педагогічних працях Є.С. Березняка, М.Г. Захарова, І.С. Мар’єнка, Р.Х. Шакурова та інших авторів.

Досить плідними в історії розвитку управлінської думки, теорії та практики керівництва були 1980-ті роки. Розвиток гласності та демократичних тенденцій у суспільстві відбився на управлінні освітою та функціях директора школи. Керівник 1980-х років разом із Радою школи повинен був вирішувати всі питання, які стосуються життєдіяльності закладу: вироблення режиму роботи, добір кадрів, оцінка діяльності вчителів, планування та організація навчально-виховного процесу, контроль за його перебігом, аналіз результатів педагогічного процесу тощо. Директора обирав колектив школи. У Положенні про загальноосвітню школу було передбачено вивільнення директора від адміністративно-господарської діяльності. Це дало змогу зосередитись на педагогічній роботі, творчо-пошуковій діяльності, керівництві вчительським та учнівським колективами. Набирали силу тенденції щодо демократичного стилю керівництва та підвищення рівня професійної компетентності керівника школи. У наукових працях В.І. Богдаря, Б.С. Кобзаря, Ю.А. Конаржевського, М.І. Кондакова, В.І. Маслова, М.Л. Портнова, Н.С. Сулицова, П.Т. Фролова, П.В. Худомінського та інших учених акцентуються проблеми теорії та практики шкільного управління [9].

У 1990-ті роки соціально-економічні, політичні зміни в суспільстві, розпад Радянського Союзу, проголошення самостійності України, прагнення незалежної країни ствердитись та вижити економічно – все це не залишає без змін і систему освіти. Децентралізація державної влади, подальша демократизація суспільства вимагали змін в управлінні освітою. У Державній

національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ ст.) було визначено стратегічні завдання реформування управління освітою: “перехід від державного до державно-громадського управління, чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; забезпечення самоврядування навчально-виховних закладів і наукових установ; утвердження в сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства і держави” та пріоритетні завдання шкільної освіти: “формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного та морального здоров’я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків”. Одним із основних шляхів реалізації цих завдань є «наукове обґрунтування нової системи управління освітою, відпрацювання інноваційних моделей управління галуззю та важливих управлінських рішень» [1]. Однією з перших спроб описати, як змінилися функціональні обов’язки керівника школи, як удосконалювати управлінську діяльність в умовах її оновлення, була колективна наукова праця російських учених Ю.А. Конаржевського, К.О. Нефедової, П.І. Третьякова, Т.І. Шамової. Автори констатують той факт, що змінилися завдання вищої ланки управління: “не тиснути і обмежувати, а допомагати; не забороняти, а спрямовувати; керувати, а не командувати”. Вони доводять, що “неможливо перебудувати соціально-педагогічну систему, залишаючи процес управління нею на архаїчному рівні застарілого керівництва і контролю, спираючись на стереотип мислення, яке сформувалося багато десятиліть тому”. Вчені викрили проблеми невідповідності між завданнями, які висуває суспільство школі, та характером внутрішшкільного управління [3; 5; 10]. Т.І. Шамова ще не говорить про нову функцію управління розвитком школи, але своїм дослідженням закладає її теоретичні основи.

Диференціація освіти зумовила інтенсивний розвиток закладів нового типу, авторських шкіл та експериментальних майданчиків на базі загальноосвітніх шкіл. З’явилися проблеми, пов’язані зі специфікою управління такими закладами, оновленням функціональних обов’язків керівників шкіл та виробленням нової структури та змісту професійної компетентності директора. Зміст управлінських функцій у нових умовах передбачає розгляд їх з позиції психологічного, педагогічного та організаційного аспектів і виявляється в органічному поєднанні та послідовності управлінських дій. У цей час набувають поширення тенденції щодо психологізації управлінської діяльності та адаптації ефективних технологій управління виробництвом до управління освітою, школою, поширення менеджменту в освіті. Оновлення функцій управління школою обумовлюється новими видами діяльності, які виконує

директор із тенденцією входження керівників шкіл до загального складу менеджерів [9]. Саме в середині 1990-х років поряд із поняттям “керівник” почав широко вживатися термін “менеджер”. Розвивається менеджмент освіти. “Менеджмент освіти – це вид управлінської діяльності, що складається із сукупності засобів, методів та форм впливу на індивідуумів та колективи з метою ефективного функціонування даної галузі”. А людина, яка володіє цими знаннями та вміннями, – менеджер. Наукові роботи Г.А. Дмитренка, Л.І. Каращука, Н.Л. Коломінського, Ю.А. Конаржевського розкривають сутність освітнього менеджменту та зміст діяльності менеджера освіти [4; 5].

Нова роль освіти в нашій країні, поки що, визначається на рівні загальних ідей, а не політичними стратегіями та економічними інвестиціями. В ХХ-ХХІ століттях поряд з соціальними, технічними, інформаційними революціями відбулася революція управління. Саме в цей час управління (його американська модифікація – менеджмент) було сформовано як галузь професійної діяльності, що інтенсивно розвивається. Потреба в професійному управлінні освітою відчувалась на Заході в 1960-1970 рр. В Україні професійною підготовкою керівників загальноосвітніх шкіл почали займатися в 1990-х роках. Сучасна школа стає все більш складною системою, що діє в умовах, які динамічно змінюються. Ускладнюються задачі управління школою, що потребує нових науково обґрунтованих способів їх вирішення. Як наслідок, менеджмент в освіті або управління освітою поступово виокремлюється в самостійну галузь знань, яка постійно розвивається. Навчально-виховна діяльність потребує відповідного управління: чим більш високим рівнем діяльності має оволодіти учень, тим вищі вимоги ставляться до якості управління навчально-виховним процесом. Логічно, що почав утворюватися педагогічний менеджмент як компонент освітнього менеджменту, а саме – як управління навчанням, вихованням та створення умов для успішного перебігу НВП (навчально-виховний процес) [2]. Словосполучення *педагогічний менеджмент* потребує зробити екскурс в історію: коли і як педагогіка та менеджмент “зустрілись”? За віком педагогіка “доросліша”. Навчанням, вихованням і освітою завжди управляли. Дидактики без управління взагалі не може бути. Практика педагогічної діяльності виявила потребу в управлінні, саме практика визначила залежність успіхів освіти від успіхів управління.

Аналіз історії педагогіки, сучасних педагогічних теорій і педагогічної практики показав, що в розвитку й становленні педагогічного менеджменту можна виділити три суттєвих періоди. Перший – до Я.А. Коменського. Цей період донаукової педагогічної творчості, емпіричної й

схоластичної педагогічної практики, використання “життєвого досвіду” в формулюванні принципів, методів навчання, обмеженого об’єму і глибини освітньої діяльності. Другий – до кібернетики; період розвитку класичної педагогічної теорії, що була побудована на безпосередньому контакті й спілкуванні педагога з великою групою учнів та використанні наочності, ТЗН (технічні засоби навчання) для інтенсифікації роботи викладача. “Велика дидактика” Я.А. Коменського – початок і основа цього періоду – виокремлює науковий підхід від стихійного й емпіричного. Було започатковано етап становлення якісної теорії в педагогіці: правила проведення навчального процесу за Я.А. Коменським визначили прогрес у педагогічній практиці. Педагоги-класики (Ж. Руссо, І. Песталоцці, А. Дистерверг, К. Ушинський та ін.) значно просунали наукову розробку педагогічних проблем; створили класичну теорію педагогіки. Значний внесок в розвиток педагогіки (науки і практики) зробили доробки А. Макаренка, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі та ін. Створення програмованих підручників, тестів, ЕОМ – це ознаки нового педагогічного процесу. Сьогодення потребує подальшого розвитку педагогіки й побудови сучасної якісної теорії педагогіки, що дасть можливість прогнозувати й реалізовувати процеси навчання й виховання. Третій етап розвитку педагогічного менеджменту – оптимізація педагогічного процесу на основі сучасних досягнень науки і практики (ТЗН, що змінюють певні функції педагога) [2]. Розробка педагогічної теорії третього етапу далека від завершення, її основу визначає системний підхід до розгляду процесів навчання і виховання, до їх оптимізації – це і є проблема менеджменту в освіті. Постає проблема пошуку більш досконалих систем навчання і виховання. На перші позиції виходить “молода” прикладна наука – педагогічний менеджмент. Все, що знаходилось на поверхні, з цієї проблеми було “зібрано”. Наступні дії – це складна прогностична робота, функція будь-якого менеджера, стосовно якої Дж. Берн писав, що “майбутнє науки і техніки не можна повністю передбачити, але окремі його елементи, тенденції розвитку можуть бути проаналізовані. Краще бути частково зрячим, чим повністю сліпим” [2]. Об’єднання педагогіки з концепціями таких наук як психологія, соціологія, кібернетика надає цікаві моделі та сприяє розвитку педагогічної науки. Філософські поняття про співвідношення частки і цілого, причини і наслідків, загального і конкретного мають своє відображення в теорії систем, дозволяють виявити, проаналізувати та оцінити реально існуючі протиріччя в соціальних процесах. Все це виявляється в освітньому процесі, тому що педагогічний менеджмент є складовою соціального управління.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики склалися певні педагогічні системи як організовані об’єкти, що здійснюють і управляють педагогічними процесами. Для свідомого сприйняття цих об’єктів і наукового управління ними своєчасним і необхідним є педагогічний менеджмент як компонент менеджменту в освіті, що має досліджувати їх, використовуючи діалектичні методи та системний підхід. Специфіка предмета, засобів і результатів роботи вчителів і керівників навчальних закладів виявляється в специфіці прояву загальних закономірностей в педагогічних системах. В основу системного підходу, за В. П. Безпалько, покладено положення діалектики про необхідність різнобічного підходу до явищ, що розглядаються наукою. Таким явищем (предметом) дослідження для педагогічної науки є навчально-виховний (педагогічний) процес, який здійснюється в штучних умовах. Процеси, що відбуваються в певних умовах, у сукупності з цими умовами називаються системами. В системах розрізняють елементи-об’єкти та їх взаємодії (структури і функції). Системи, в рамках яких здійснюються педагогічні процеси, називають педагогічними системами. Освітній процес можна віднести до діяльнісної педагогічної системи [2]. Тому ми розглядаємо педагогічний менеджмент як діяльнісну систему, що має власні структурно-функціональні компоненти і системоутворюючі фактори. З позиції педагогічного менеджменту діяльність педагогів і керівників шкіл як менеджерів навчально-пізнавального і навчально-виховного процесів представляється нами у вигляді безперервного процесу вирішення протиріч між формалізмом і творчістю в кожному управлінському акті, в кожному управлінському впливі на учнів [9]. Важливим атрибутом управлінської діяльності є її свідомий і цілеспрямований, інтегруючий характер. Ретроспективний аналіз становлення і розвитку менеджменту в освіті дозволяє нам зробити висновок про те, що концепція наукового менеджменту може бути з успіхом використана для посилення професійної підготовки сучасного вчителя, педагога-керівника закладу освіти. На сьогодні одне з важливих завдань вищої педагогічної школи – пошук конкретно-практичних засобів, що забезпечують високий рівень професійності майбутніх учителів-управлінців. Професійність – це складне визначення, що містить в собі професійно-педагогічні знання, уміння й навички, професійно-моральні якості, психологічні характеристики та психологічний стан особистості, що забезпечують високі результати педагогічної роботи. Щодо підготовки сучасного, а саме конкурентноспроможного вчителя-менеджера, педагога-керівника (директора), на наш погляд, не достатньо науково-методичних розробок, що пройшли певну апробацію та які можна викори-

стовувати як рекомендації для формування професійних функцій сучасного вчителя. Подальшу перспективу дослідження ми вбачаємо в систематизації та розробці методичних рекомендацій з педагогічного менеджменту як інтегративної складової професійної підготовки майбутніх учителів у сучасній вищій педагогічній школі.

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.). – К.: Райдуга, 1994.
2. Батченко Л.В., Гамаюнова В.Г., Поважный С.Ф. Менеджмент в образовании (педагогический менеджмент). – Харьков: Основа, 1998. – 598 с.
3. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / Под ред. Т.И. Шамовой. – М.: Педагогика, 1991. – 191 с.
4. Дмитренко Г.Д. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: Навч. посіб. – К.: Інститут змісту і методів навчання, 1996. – 140 с.
5. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Центр “Пед. поиск”, 2000. – 140 с.
6. Маслов В.І., Драгун В.П., Шаркунова В.В. Теоретичні основи педагогічного менеджменту: Навч. посіб. для працівників освіти. – К.: Український інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти, 1996. – 86 с.
7. Маслов В.І., Шаркунова В.В. Принципи педагогічного менеджменту в установах освіти // Освіта і управління. – 1997. – № 1.
8. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. – Минск: Университетское изд., 1988. – 240 с.
9. Управління навчальним закладом: Навч. методичний посібник. Ч. 1. Абетка менеджера освіти / О.І. Мармиза, О.М. Касянова, В.В. Григораша та ін. – Харків: Веста: Видавництво “Ранок”, 2003. – 160 с.
10. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Рогачева Н.А. Управление адаптивной школой: проблемы и перспективы. – Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во 1995. – 321 с.

The author makes an attempt to trace the history of formation and development of administration in education, actualizing the problem of theoretic and practical application of management to professional training of modern teachers.

Key words: *administration, management, pedagogical management, competence, manager, administration in education.*

УДК 371
ББК Ч 74.58

Віра Ковальчук

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розкриваються основні властивості навчання та освіти дітей у школах і особливості професійної підготовки вчителів. Автор наголошує на необхідності застосування інноваційних форм, методів і технологій у підготовці майбутніх вчителів.

Ключові слова: *навчання та освіта, особливості професійної підготовки вчителів, інноваційні форми, методи і технології.*

З творів учнів: «У школі мене зустрінуть мудрі, справедливі, з відкритою душею і щирим серцем учителі. Вони допоможуть мені досягнути одвічні цінності життя, мудрість віків».

Освіта в сучасному світі є головним полем змагання, конкуренції, боротьби за місце країни і кожної людини зокрема в житті. Звідси завдання: утвердити дійсну пріоритетність освітньої діяльності в Україні.

Ефективний розвиток нашої держави повинен в першу чергу здійснюватися засобами освіти і науки. Об'єм права громадян на освіту, рівень і якість освіченості населення стає базою, яка визначає ступінь розвитку суспільства, економічний і соціальний стан держави і благополуччя кожного громадянина.

Національна доктрина розвитку України в XXI столітті визначила головну мету – формування особистості як професіонала, людини високої культури, кваліфікованого спеціаліста, здатного до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні новітніх наукомістких технологій [3, с.38-39]. Особливе місце в стратегічних планах уряду щодо модернізації освіти відводиться підвищенню фахового рівня вчителів. «Школа вчителем стоїть...». Ці пророчі, вистраждані серцем і розумом слова Івана Франка, що давно увійшли в скарбницю народної мудрості, як ніякі інші характеризують стан освіти суспільства. Ми повинні всіляко піднімати статус учителя, бо за простим вчителем стоять сотні дітей, яким він дає путівку в життя. Великі вчені і визначні мислителі, перш ніж ними стати, також були учнями своїх учителів.

Законом України «Про вищу освіту» визначено, що «якість вищої освіти – це сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, цілісну орієнтацію, соціальну спря-

мованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [2, 75]. На сучасному етапі розвитку суспільства висувуються нові вимоги до діяльності закладів, які є основною базою підготовки висококваліфікованих учительських кадрів. Вони зумовлені ускладненням завдань і змісту самої педагогічної праці, важливою складовою якої є проблема розвитку особистості.

У теорії вищої педагогічної освіти професійна підготовка майбутніх учителів розглядається як складна система. Саме визначення умов професійної підготовки студентів до роботи з дітьми – мета нашої статті.

Загальнопедагогічна підготовка є складовою професійного становлення майбутніх учителів і передбачає вивчення педагогічної теорії та шкільної практики, що формує в студентів творче ставлення до педагогічної праці, навички самооцінки своєї діяльності. Зміст та структура підготовки студентів визначається навчальними планами, підручниками та навчально-методичними посібниками з педагогіки.

Аналізуючи мету і завдання загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у сучасній вищій школі, вчені виявили низку важливих вимог до підготовки її випускників, зокрема: висока громадська активність і соціальна відповідальність; любов до дітей; справжня інтелігентність, висока духовна культура; професіоналізм, науково-педагогічне мислення, готовність до самоосвіти, професійна придатність до педагогічної діяльності.

Сьогодні школа повинна готувати знанняєву людину. Тому варто відзначити, що оволодіння педагогічною діяльністю та формування готовності до неї можливі лише при взаємопроникненні та взаємозумовленості теоретичної і практичної підготовки вчителя, тобто готовність до педагогічної діяльності неможливо сформувати в умовах тільки аудиторного теоретичного навчання, без опори на практичну підготовку, оскільки оволодіння способами діяльності відбувається лише в процесі цієї діяльності.

Студенту педагогічного ВНЗ потрібно докласти багато зусиль для поєднання практичної професійної підготовки і глибоких наукових знань. Адже мета педагогічної освіти – це підготовка до подальшої професійної діяльності. При розв'язанні проблеми співвідношення теорії і практики потрібно враховувати відмінності у здобутті освіти в аудиторії та в практичній шкільній діяльності.

Основними напрямками роботи з студентами педагогічних закладів можна вважати: «використання різнопланових форм позааудиторної роботи, що відображають специфіку професійної діяльності майбутніх педагогів (педагогічні дискусійні клуби, студії, творчі об'єднання); при-

лучення студентів до активної самостійної діяльності з метою поглиблення знань з предметів психолого-педагогічного циклу» [5, с.24-26].

Час, коли освіченою вважалась особа, яка могла грамотно читати і писати і була поінформована в різних сферах, тобто була носієм певних знань, відходить в минуле. Тому в процесі навчання слід не просто надати учню суму знань, навіть досягнувши їх творчого засвоєння, а зробити знання органічною складовою особистості, її сутністю, основою і методологією її поведінки, діяльності, самого її життя. Завдання вчителя сьогодні: поряд із творчим засвоєнням знань і умінням використовувати їх в практичному житті, вчити дітей навчатися, створити можливості для навчання впродовж життя.

Особливі вимоги сьогодні до роботи вчителя в закладах нового типу (гімназіях, ліцеях), який має не тільки добре викладати свій предмет, а зуміти втягнути учнів у стихію інтелектуального пошуку, уміти не стільки підтримувати формальну дисципліну на уроці, скільки вести творчий діалог. Він має навчатися підтримувати статус вчителя і учня, допомогти учневі утвердити себе і підтримати своє «я», уміти триматися з учнями як з рівними, сприймати їх як повноцінну «самодостатню» особистість, демонструвати особливий інтерес до думки учня. Справжній учитель має приймати учня таким, яким він є, а не яким би він хотів його бачити. Якою б дитина не була, учитель мусить допомагати їй розкрити свої здібності, талант, сіяти душевне добро і ласку. Настрій учителя, його «професійна форма» залежить від того, чи буває він у театрах, на концертах, чи читає сучасні журнали, книжки, професійні видання, в якому стані його здоров'я, чи задоволений він своїм зовнішнім виглядом. Але найголовніше – це світогляд учителя, його ставлення до дитини як до неповторного явища світу, обізнаність із практичною психологією, рівень загальної і професійної культури.

На думку головного наукового співробітника Інституту вищої освіти АПН України Петра Щербаня, педагогічна культура включає десять основних компонентів. «Це: наукова ерудиція, загальна і національна культура, педагогічні здібності, педагогічна майстерність, педагогічна етика, культура мовлення, культура спілкування, духовне багатство, наукова організація праці, прагнення до самовдосконалення» [4, 16]. Тому стосунки між людьми, уміння їх розуміти і впливати на них для вчителя і лікаря – фахова якість. Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що педагог створює такі педагогічні стосунки, які спрямовані на особистісну індивідуальність вихованців, на формування цінностей, дій. Ці вміння виробляються у педагога за умов, якщо він прагне до педагогічної діяльності, до самостійної її організації. Тоді інди-

відуальність педагога виявляється через творчість, яка розглядається як інноваційний підхід до здійснення власної педагогічної діяльності.

Сучасність вимагає від особистості вчителя бути мобільним, гнучким, енергійним, уміти створювати таку систему способів та прийомів діяльності, яка б відповідала новим освітнім тенденціям та інтересам вихованців. Тому так необхідний у професійному становленні саме інноваційний стиль діяльності кожного педагога, бо сучасний вчитель організовує власну діяльність із застосуванням інновацій та новітніх технологій організації навчально-виховного процесу. Пристосування до складних умов життя стимулює освітні потреби особистості. Поява та діяльність за останні кілька років численних курсів, академій, шкіл найрізноманітнішого профілю державного, а здебільшого, недержавного підпорядкування свідчать про те, що попит на освіту і надалі зростає.

Окрім того, знання, на якому б етапі людського життя вони не були здобуті, мають тенденцію частково застарівати. Отже, людина, яка нині отримала диплом про освіту, навіть при ґрунтовній підготовці володіє вже застарілими знаннями. Тому здобувати освіту один раз і на все життя неможливо. Всі ці проблеми певною мірою стосуються й сучасного українського вчителя. І є лише єдиний шлях вирішення їх – це навчатися все своє життя, тобто освіта має бути безперервною. На цьому акцентує і Державна програма «Вчитель». Мова йде не лише про звичне підвищення кваліфікації педагогічних працівників, а про всі галузі післядипломної освіти педагогів.

На основі вищезазначеного можемо стверджувати, що формування професійної готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми – це цілісний процес, результативність якого залежить від характеру професійної спрямованості змісту, форм і методів загальнопедагогічної теоретичної підготовки в навчальній діяльності і цілеспрямованого використання з виховною метою позааудиторної роботи зі студентами.

Відповідальність за майбутнє – ось кредо того, хто з гордістю носить звання учителя, а професійна компетентність є основою творчості і майстерності спеціаліста будь-якої галузі, а особливо педагога.

1. Державна Національна програма: Освіта (Україна – XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 49 с.
2. Закон України «Про вищу освіту»: Зі змінами, внесеними згідно із законом № 380 (380 – 15) від 25.12.2002 // Вища школа. – 2002. – № 6. – С.75.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33. – С. 4-6.

4. Щербань П., Щербань М. Фундаменталізація науково-практичної підготовки майбутніх учителів // Рідна школа. – 2003. – №3. – С. 15-17.
5. Федорова О., Федоров М. Педагогічні умови професійної підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми // Рідна школа. – 2006. – №1. – С.24-26.

In the article prominent features of children's study and education at schools and peculiarities of professional training of the teachers are revealed. The author emphasizes the necessity of application of innovative forms, methods and technologies in training future teachers.

Key words: *innovative approaches, professional training, pedagogical science, scientific knowledge.*

УДК 371.4
ББК 474.200

Ельзара Койкова

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ „ТОЛІРАНТНІСТЬ” У РІЗНИХ СЛОВНИКОВИХ ДЖЕРЕЛАХ

Автор висвітлює різні тлумачення поняття „толерантність” у словникових та енциклопедичних джерелах; подає сутнісні характеристики толерантності; характеризує відмінні риси таких понять, як „толерантність” та „інтолерантність”.

Ключові слова: *толерантність, інтолерантність.*

Необхідність формування толерантного ставлення молодших школярів обумовлена віковими й індивідуальними особливостями дітей. З одного боку, їм властива активність, ініціативність, допитливість, з іншого – слабо розвинена довільність поведінки, емоційність, невміння контролювати свої дії, усвідомлювати їх етичний зміст, що нерідко призводить до небажаних вчинків по відношенню до однолітків (О.О.Смірнова, Г.Р.Хузєєва, Р.С.Буре). Негативні прояви в поведінці молодших школярів дослідники пояснюють обмеженим досвідом і обмеженими можливостями учнів, що призводить до виникнення в одних школярів пасивності, а в інших – посилення агресивності, деструктивних тенденцій у відносинах з однолітками.

Формування толерантного ставлення молодших школярів до однолітків є багатоаспектною проблемою. Одним з її аспектів є становлення, розвиток і формування міжособистісних відносин молодших школярів, їх взаємостосунків і спілкування, чому присвячено значне

число експериментальних і теоретичних досліджень (Т.А.Репіна, Я.Л.-Коломінський, О.О.Смірнова, В.Г.Утробіна, К.Флейк-Хобсон, Б.О.Робінсон, П.Скин та ін.). Вплив успішності продуктивної діяльності школяра на його відносини з однолітками в класі розглядається Л.Д.Бухтіаровою, Г.О.Рояк. Проте питання формування саме толерантного ставлення до однолітків у дітей молодшого шкільного віку залишається маловивченим як у психології, так і в педагогіці.

Водночас виховання толерантного ставлення молодших школярів одне до одного надає учням можливість пізнання цінностей різних культур, створюючи тим самим передумови взаєморозуміння і пошани, позиції співпраці, що є запорукою соціальної міжнаціональної стабільності суспільства.

Дітям не обхідно допомогти навчитися розуміти інших людей, пізнавати їх проблеми, виявляти шляхи взаємодопомоги і взаємодії в повсякденних ситуаціях. Принципи виховання толерантності досліджували Е.Алтипова, Р.Безпальча, Я.Берегова, І.Бех, О.Захаренко, Дж.Лорсен, В.Лекторський, К.Нідерсон, В.Подобєд, М.Уолцер і ін.

Мета статті – визначити можливості музики у формуванні толерантного ставлення людей одне до одного.

Логіка викладу матеріалу зумовлює необхідність звернутися до тлумачення поняття „толерантність” у різних тлумачних джерелах. Так, у «Тлумачному словнику російської мови» за редакцією Д.Н.Ушакова [5] категорія «толерантність» повністю ототожнюється з категорією «терпимість»; у «Словнику іноземних слів і висловів» зазначене поняття також визначається як «терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки, поблажливість до будь-чого або будь-кого» [4]. У тому ж словнику з’являються ще два визначення, пов’язані з біологосоціальним аспектом розгляду проблеми. У «Тлумачному словнику іншомовних слів» [6]. поняття «толерантності» пов’язано з абсолютною «втратою здібності до вироблення антитіл» (медико-біологічний аспект).

Характеристика визначення «толерантності» видозмінюється в преамбулі Статуту ООН: «... проявляти терпимість і жити разом у світі один з одним як добрі сусіди» [2]. У такому контексті зазначене поняття набуває не тільки дійового, соціально активного забарвлення, але і розглядається як умова успішної соціалізації (інтеграції в систему суспільних відносин), що полягає в умінні жити в гармонії і зі своїм внутрішнім світом, і зі світом людей (мікро- і макросередовищем).

Смислове навантаження визначення «толерантності» за американським словником «American Heritage Dictionary» зводиться до такого: «Толерантність – здібність до визнання або практичне визнання і поща-

на переконань і дій інших людей». У статті Кеннета Уейна «Освіта і толерантність» зроблено висновок про те, що визначення «толерантність» в американському словнику неповне, оскільки це «не просто визнання і пошана переконань і дій інших людей, а визнання і пошана інших людей, які відрізняються від нас самих, визнання як окремих осіб, так і соціальних або етнічних груп, до яких вони належать» [2].

Для полінаціональної держави це особливо актуально, оскільки об’єктом нетерпимості є представники конкретних етносів. У політичній енциклопедії зазначається: «Толерантність політична – невідмінна вимога у відносинах всіх активних учасників суспільного життя, які усвідомлюють необхідність впорядкованих цивілізованих відносин як усередині держави, так і між державами» [3]. Політолог з Оксфорда Джонатан Ролз припускає, що «суспільство має право на придушення й утикс неадекватного суб’єкта тільки в цілях самозахисту, коли цей неадекватний суб’єкт демонструє нетерпимість, що є загрозою громадському порядку» [2]. Водночас перш ніж застосовувати будь-які заходи щодо самозахисту, необхідно проаналізувати критичну ситуацію, що склалася, спробувати виявити причини, що призвели до неї (мотиви неадекватної поведінки). Причина негативних проявів інших у нас самих, у нашій нетерпимості. На думку Джонатана Ролза, людям, що проявляють нетерпимість, не слід скаржитися, якщо і по відношенню до них також буде продемонстрована нетерпимість.

У політичній енциклопедії подано таке визначення толерантності: „...толерантність зовсім не слабкість, а сильна, об’єктивна, позитивна і вигідна якість для сторони, що її проявляє” [3]. Толерантність – не пасивна категорія, це не тільки пошана інших за відсутності своїх особистісних цінностей, але і категорія активна, що припускає розширення кола особистісних ціннісних орієнтацій за рахунок позитивної взаємодії з іншими. Так у поняття толерантності закладається підтекст збагачення культурним надбанням, соціальним досвідом.

Дещо інше смислове навантаження несе визначення толерантності в психологічній літературі. У «Великому психологічному словнику» пояснення неоднозначне: по-перше, це «установка ліберального схвалення моделей поведінки, переконань, цінностей іншого»; по-друге, це «здатність виносити стрес без серйозної шкоди» [1]. Основними психологічними критеріями і показниками толерантності є: соціальна активність – готовність до взаємодії в різних соціальних міжетнічних ситуаціях з метою досягнення поставлених цілей і вибудовування конструктивних відносин у суспільстві; дивергентність поведінки – здатність нестандартно вирішувати звичайні проблеми, задачі (орієнтація на по-

шук декількох варіантів рішення); мобільність поведінки – здібність до швидкої зміни стратегії або тактики з урахуванням обставин, що складаються; емпатія – адекватне уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини; стійкість особистості – сформованість соціально-етичних мотивів поведінки особи в процесі взаємодії з людьми інших етнічних і соціальних спільнот.

Характеристики толерантної особистості містять: терпіння, довіру, уміння володіти собою, поблажливість, доброзичливість, уміння не заздати іншим, терпимість до відмінностей, здібність до співпереживання, уміння слухати.

Слід зазначити, що толерантність є складнішою категорією для розуміння і дослідження в порівнянні з інтолерантністю. Толерантне ставлення з необхідністю включає примирення з деяким відхиленням, причому суб'єкт повинен морально не погоджуватися зі значущим для нього відхиленням. Якщо вдається примиритися з відхиленням, то необхідно, з одного боку, з чимось розлучитися (наприклад, з бажанням образити, подавити або витіснити когось), з іншого – зберегти прихильність своїм власним переконанням. Ось ця боротьба між прихильністю власним поглядам і визнанням позиції і переконань інших визначає толерантність як внутрішню напружену категорію, складнішу для розуміння в порівнянні з інтолерантністю.

Інтолерантність – це неприйняття іншої людини, неготовність до співіснування з іншими людьми, яка виявляється через деструктивну, конфліктну, агресивну поведінку.

В історії людства інтолерантність формувалася в свідомості людини тисячоліттями, породжувала війни, релігійні переслідування й ідеологічні протистояння. Виникнення інтолерантності до іншого обумовлено психічними особливостями людини: відчуття виникаючої загрози з боку зовнішнього світу (іноді тільки уявне) примушує психіку виробляти правдоподібне «раціональне» тлумачення ворожого ставлення до «інших» – тих, хто в чомусь відмінний. Результатом цього є прояв заобонів і ксенофобії – неприязні до чужаків: іншим етносам, релігійним меншинам, до специфічних соціальних груп, відмінних від суспільства за метою та інтересами. Критеріями «чужих» стають не тільки расові або етнічні відмінності, «чужі» визначаються на основі економічних, гендерних та інших цінностей і орієнтацій. Одна з істотних причин інтолерантності до чужаків, інакомислячих полягає в тому, що нетерпимість об'єднує суспільство набагато міцніше, і прояви нетерпимості, маніфестації ненависті влаштовуються з метою згуртувати власну групу. Таким чином, інтолерантність виконує певні функції як для суспіль-

ства, так і для групи й особи: згуртованість групи, заснованої на зіставленні «чужим», простота і чіткість групової та особової ідентифікації, побудова жорстких, ієрархічних відносин у групі.

Інтолерантність може мати місце на будь-якому рівні біологічної, культурної або політичної реальності. Самою вразливою сферою міжособистісних взаємовідносин у полікультурному суспільстві, що трансформується, є сфера відносин між різними етнічними групами. Етнічна інтолерантність – значуща форма проявів трансформації етнічної ідентичності. В основі такого роду інтолерантної поведінки лежить кризова трансформація ідентичності за типом гіперідентичності (етноеготизм, етноізоляціонізм, національний фанатизм), коли надпозитивне ставлення до власної групи породжує переконаність у перевазі над «чужими». В міжетнічній взаємодії гіперідентичність виявляється в різних формах етнічної нетерпимості: від роздратування по відношенню до членів інших етнічних груп до відстоювання політики обмеження їх прав і можливостей. З другого боку, формування етнічної ідентичності підлітка може піти за типом гіпоідентичності, в першу чергу етніонігілізма, який характеризується відчуженням від своєї культури, небажанням підтримати власні етнокультурні цінності, негативізмом і нетерпимістю по відношенню до свого народу. Слід зазначити, що інтолерантна особа в міжетнічних відносинах проявляє себе приписуванням ворожості дій і небезпечних намірів однієї нації, релігії по відношенню до інших, покладанням вини і відповідальності, перенесенням різного роду негативних характеристик і вад окремих представників на всю етнічну групу. Абсолютно очевидно, що ці якості протилежні тим, що відповідають установкам толерантної поведінки і свідомості, адже толерантна свідомість є системою принципів, заснованих на правах людини і пошани до особи, неприпустимість негативного ставлення до людини тільки на основі її приналежності до релігійної, національної, професійної або будь-якої іншої групи.

Г.Оллпорт відзначає, що толерантні люди краще знають самих себе, причому не тільки свої достоїнства, але й недоліки, тому менш задоволені собою. У зв'язку з цим потенціал для саморозвитку у них значно вищий. Інтолерантна людина помічає в собі більше чеснот, ніж недоліків, тому в усіх проблемах частіше схильна звинувачувати оточуючих. Інтолерантній людині важко жити у згоді як із собою, так і з іншими людьми. Вона побоюється свого соціального оточення, навіть себе, своїх інстинктів. Толерантна людина звичайно відчуває себе в безпеці. Відсутність загрози або переконаність у тому, що з нею можна впоратися, - важлива умова формування толерантної особистості. Толерантні

люди, на відміну від інтолерантних, не перекладають відповідальність на інших і не прагнуть у всьому звинувачувати оточуючих. Інтюлерантні люди роблять акцент на відмінностях між своєю і «чужою» групами. Вони не можуть ставитися до чогось нейтрально. Толерантна людина, навпаки, визнає світ у його різноманітності і готова вислухати будь-яку точку зору. Толерантна особа більше орієнтована на себе в роботі, творчому процесі, теоретичних роздумах. У проблемних ситуаціях толерантні люди схильні звинувачувати себе, прагнучи особистої незалежності. Прагнення належати до суспільних інститутів в інтолерантних людей виражено значно сильніше, ніж у толерантних. Таким чином, виділяються два шляхи розвитку особистості: статюлерантний та інтолерантний.

Г. Оллпорт дав узагальнену характеристику толерантній особі за низкою параметрів: орієнтація на себе (толерантна людина більше орієнтована на особистісну незалежність, менше – на приналежність зовнішнім інститутам і авторитетам); потреба у визначеності (визнає різноманітність, готова вислухати будь-яку точку зору і відчуває менший дискомфорт у стані невизначеності); менша прихильність до порядку (толерантна людина менш орієнтована на соціальний порядок, менш педантична); здібність до емпатії (схильність давати більш адекватні думки про людей); перевага свободи, демократії (для неї не має великого значення ієрархія в суспільстві); знання самої себе (толерантна людина добре поінформована про свої достоїнства і недоліки і не схильна у всіх бідах звинувачувати оточуючих); відповідальність (розвинене відчуття відповідальності, не перекладає відповідальність на інших); захищеність (відчуття безпеки і переконаність, що із загрозою можна впоратися).

Таким чином, толерантна людина більш орієнтована на особистісну незалежність, менш орієнтована на соціальний порядок, менш педантична, схильна формувати більш адекватні думки про людей, добре проінформована про свої достоїнства і недоліки.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці технології виховання толерантності в учнів початкової школи.

1. Большой психологической словарь. – М., 2000. – С. 363.
2. Кеннет У. Образование и толерантность// Высшее образование в Европе. – 1997. – № 2. – Т. XXI. – С.16.
3. Политическая энциклопедия. – М., 1999. – 504 с.
4. Словарь иностранных слов и выражений. – М., 1998. – 477 с.
5. Толковый словарь русского языка/ Под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1994. – 726 с.
6. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М., 1998. – С. 701.

The author elucidates different interpretations of the notion „tolerance” in dictionaries and encyclopedias; selects principal descriptions of tolerance; characterizes distinguishing features of such notions as „tolerance” and „intolerance”.

Key words: tolerance, intolerance.

УДК 37.0(075.8)

ББК Ч 74.584 (3/8)

Вячеслав Коновалик

ИНТЕГРАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

У статті розглядаються основні компоненти інтеграції національних систем вищої освіти у межах Болонського процесу.

Ключові слова: інтеграція, національна система вищої освіти, Болонський процес.

Происходящие процессы преобразования системы высшего образования в настоящий момент характерны как для Европы, так и для стран постсоветского пространства. Европейские и национальные системы высшего образования действуют в новых условиях, характеризующихся новыми коммуникационными технологиями, глобализацией, растущей конкуренцией во всех отраслях экономики и науки.

Интеграция национального высшего профессионального образования в мировую и европейскую систему высшего образования, в частности, имеет важное значение для его современного стратегического развития. Заместитель генерального директора ЮНЕСКО Б. Пауэр отметил, что «есть универсальный путь сближения – через систему образования, дающий возможность всем научиться жить в мире, сотрудничестве, взаимопомощи».

Развитие современных образовательных систем сегодня представляет собой целостный процесс непрерывного изменения и развития составляющих их элементов с направленностью на интеграцию национальных систем в единое мировое образовательное пространство [2].

Интеграция национальной высшей школы в мировое образовательное пространство предполагает активное участие национальных учреждений высшего образования в международном рынке образовательных услуг и научно-исследовательских программах, обучение в национальных вузах большого количества иностранных студентов по приоритетным направлениям науки и техники.

Достижение и реализация этой задачи требует проведение последовательной и целенаправленной работы по созданию имиджа национального высшего образования, привлекательного для иностранной молодежи, информированию мировой общественности о достижениях национальной системы высшего образования, предоставление финансовых возможностей иностранным гражданам обучаться в национальных высших учебных заведениях, учитывая нужды и интересы обучающихся. Таким образом, на современном этапе назрели новые требования, новые изменения, которые должны быть направлены на повышение качества образования, развитие и укрепление национальной образовательной системы, учитывая национальную специфику вузов.

Целью данной статьи является анализ особенностей интеграционных процессов в национальных системах высшего образования в рамках Болонского процесса.

На необходимость реформирования национального высшего образования влияют внешние факторы. С момента подписания 19 июня 1999 года министрами, ответственными за образование в 29 европейских странах, Болонской декларации Европа вступила на путь создания единого образовательного пространства. В 2003 году на конференции в Берлине к Болонскому процессу на государственном уровне присоединилась Россия. В наиболее общем понимании Болонский процесс представляет собой проявление процесса интеграции в сфере высшего образования и науке с целью объединения национальных систем в пространство с едиными требованиями, критериями и стандартами. Конечной целью Болонского процесса является создание к 2010 году европейского образовательного пространства с тем, чтобы увеличить способность выпускников к трудоустройству, повысить мобильность граждан и нарастить конкурентоспособность европейской высшей школы.

Вхождение национальной высшей школы в международное образовательное пространство предоставляет новые возможности для продвижения национального образования на международной арене. Демографический спад, который характерен не только для государств постсоветского пространства, но и Западной Европы, приведет уже в ближайшее время к острой конкуренции на международном и национальном уровнях за студентов высших учебных заведений. Инструментами в этой борьбе будут выступать эффективность управления образовательным процессом, качество высшего образования, гибкость образовательных программ, возможность для студента войти в международные сети непрерывного образования, повысить свою конкурентоспособность на рынке труда [2].

Неоспоримым фактом является то, что под влиянием Болонского процесса в национальной системе образования происходят изменения, включающие в себя: переориентацию текущих задач образования на глобальные изменения в экономике, социально-культурной и духовной сферах; изменение характера образования на непрерывный; адаптация образовательных программ и моделей обучения на всех уровнях образования, что приводит, в свою очередь, к необходимости организационной, нормативно-правовой и ресурсной поддержки этих изменений; увеличение академической мобильности студентов и преподавателей в соответствии с заложенной в Болонской декларации концепцией; повышение конкурентоспособности национальных специалистов на мировом и, в первую очередь, европейском рынках труда.

В свою очередь, социально-педагогическим ориентиром для интеграции национальной высшей школы являются структурные особенности и направления реализации основных положений Болонского процесса в системах образования ряда европейских стран (Франции, Венгрии, Ирландии, Швеции, Великобритании), включающие: принятие системы понятных и сравнимых ученых степеней; двухуровневую систему подготовки специалистов; развитие европейского сотрудничества по обеспечению качества; создание системы кредитов; продвижение европейского измерения в области высшего образования; получение образования в течение всей жизни; повышение привлекательности европейского высшего образования.

Наиболее предпочтительной для системы национального высшего образования представляется модель, основанная на государственном финансировании, контроле, доступе в вузы посредством вступительных процедур, и ориентация на достижения в реализации основных положений Болонского процесса европейскими странами (Великобритания, Ирландия – двухуровневая система; Франция – совокупность системы мер по привлекательности образования; Венгрия – принятие системы понятных и сравнимых ученых степеней).

Одной из социально-культурных особенностей вхождения национального высшего образования в Болонский процесс выступает выработка определенной государственной политики в этой области, конструктивного механизма в управлении качеством высшего образования.

Педагогическими условиями реализации положений Болонской декларации в национальной системе высшего образования являются: следование интересам развития национальной системы образования; усиление роли образования как второго шанса личности; внедрение инновационных технологий и форм деятельности (вариативность, дающая возмож-

ность выбирать и конструировать учебный процесс по любой модели; технологичность, позволяющая формировать модель, направленную на достижение искомым результатов); изучение и использование опыта стран-участниц Болонского процесса с учетом особенностей национальной образовательной системы; освоение выпускниками, по меньшей мере, трех европейских языков; сближение образования и экономики [2].

Ориентация на Болонский процесс не предполагает ломки национальной образовательной системы, а призвана содействовать более глубокому осмыслению ее состояния и движения на новом витке ее поступательного развития.

Необходимо также отметить, что Болонский процесс оказывает огромное влияние и на Беларусь (хотя она и не приняла к настоящему времени Болонскую декларацию). Во-первых, в связи с необходимостью сделать программы первой ступени высшего образования, в Беларуси была принята Конвенция дифференцированных сроков обучения. Во-вторых, с 2002 года Беларусь присоединилась к Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе, что предусматривает признание дипломов иностранных лиц как у нас в республике, так и в странах-участницах Болонского процесса. В-третьих, у нас имеются соглашения о сотрудничестве в сфере образования с рядом неевропейских стран, интенсивно проводится подготовка кадров для развивающихся стран. В-четвертых, так как в настоящее время научные достижения появляются превалирующе в междисциплинарных областях, на которые ориентированы университеты, большое внимание уделяется университетам (но это не ведет за собой исключения неуниверситетских исследовательских институтов). В-пятых, право на образование называется фундаментальным правом человека. Согласно этому положению в Республике Беларусь предоставляется возможность получения бесплатного образования, получения льготного кредита для оплаты учебы, льготы по налогообложению для семей студентов, иногородним студентам предоставляются места в общежитиях за низкую плату [1].

Таким образом, основной задачей Болонского процесса является интеграция национальных систем образования, мобильность студентов и преподавателей в странах-участницах. Основная цель – упрочить репутацию Европы в мире на основе постоянно совершенствующегося образования для ее граждан. Его деятельность направлена: на укрепление и развитие социального, культурного, интеллектуального, научно-технического потенциала Европы; на понимание воспитания как важнейшего фактора воспитания у студентов и всех граждан чувства

причастности к совместным ценностям и общему социально-культурному партнерству, позволяющему упрочить репутацию Европы в мире; на большее сосредоточение на высшей школе, которая несет ответственность за подготовку мобильной рабочей силы, расширение перспектив ее трудоустройства и развитие континента в целом.

В рамках Болонского процесса действуют все основные компоненты открытого метода координации: согласованные принципы и цели, индикаторы анализа прогресса, многоуровневый мониторинг и обмен наилучшими практиками, интерактивный процесс обучения, реализация намеченного в рамках национальной политики и законодательства, – что позволяет выработать подходы и принимать решения с учетом национального своеобразия систем высшего образования стран - участниц Болонского процесса.

1. Батюшко В.И. Тенденции и первые результаты Болонского процесса / В.И. Батюшко, С.С. Ветехин. Республиканский институт высшей школы. – Минск, 2006.
2. Павленко Е.В. Интеграция российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство: автореферат диссерт. канд. пед. наук. ... 13.00.08. – Ростовский ГПУ, 2006. – С. 23
3. Realising the European Higher Education Area / Communique of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. – Berlin, September, 19th 2003.

The article examined basic components of the national systems of higher education integration in the theme of Bologna Process.

Key words: national systems of higher education, integration, Bologna Process.

УДК 37.033
ББК Ч 74.58 (4 УКР)

Ольга Лазебна

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті розглядаються проблеми екологічного виховання студентів ВНЗ. Зосереджено увагу на формуванні екологічної позиції особистості як характеристики ціннісного ставлення до природи.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічна позиція особистості, ціннісне ставлення до природи.

Входження України в Європейський простір, необхідність реалізації основних положень Концепції сталого розвитку обумовлюють тенденції гуманізації та екологізації науки й практики. Узгодження економічного, соціального та екологічного розвитку суспільства визначило метою навчально-виховної роботи у навчальних закладах виховання і розвиток творчого потенціалу та соціальної активності особистості, формування системи її гуманістичних цінностей, у якій цінність природи і людини визначаються одними з провідних (Національною доктриною розвитку освіти України, Концепцією екологічної освіти в Україні). У педагогіці актуалізуються завдання, спрямовані на пошук шляхів і можливостей для цілеспрямованої, координованої, систематичної передачі інформації, що дозволить забезпечити необхідну та осмислену кореляцію між знаннями і дією, закласти основи екологічної культури особистості, сприятиме усвідомленню особистістю проблеми оточуючого середовища і передбачатиме формування відповідального ставлення до природи, раціонального використання її багатств.

Позиція особистості у психології розглядається як ціннісне ставлення людини до оточуючого середовища (Л.І.Божович, В.І.Войтко, О.Л.Кононко, Д.І.Фельдштейн). Екологічна позиція визначає характер взаємовідносин у системі “людина – природа”. Як складова екологічної культури людини, показник рівня її сформованості, ця характеристика поєднує в собі слово і діло. Вироблення означеного психологічного утвору сприятиме вирішенню окреслених актуальних завдань у педагогіці й екологічній освіті зокрема.

Проблемі взаємодії людини й природи присвячено роботи А.Н.Захлебного, І.Д.Зверєва, С.Г.Лебідь, І.Т.Суравєгіної. Практичним аспектам екологічного виховання в умовах шкільного та позашкільного навчально-виховного процесу приділено увагу Г.О.Білявським, В.В.Вербицьким, Г.П.Пустовіт, Н.А.Пустовіт, А.Й.Сиротенко та ін. Окремі аспекти виховання ціннісного ставлення до природи школярів та студентської молоді висвітлено С.Глазачевим, В.Максимовою, І.Пономарьовою, О.Сидельківським, а також низкою науково-експериментальних досліджень Г.Волошиної, А.Кочергіної, О.Колонькової, Г.Марочко, З.Плохій тощо.

Формування екологічної позиції особистості як характеристики ціннісного ставлення до природи у студентів вищих навчальних закладів як предмет дослідження зустрічається мало і є опосередкованим, здебільшого проблеми торкаються у контексті висвітлення становлення екологічної культури особистості та її складових.

Отже, стаття присвячена висвітленню результатів пошуку ефективних підходів і шляхів щодо формування ціннісного ставлення до природи сту-

дентів ВНЗ. А саме, зосереджено увагу на проблемі формування особистісної екологічної позиції, можливих механізмах реалізації цього процесу.

Освіта буде вважатися досконалою, якщо забезпечує соціальні запити сьогодення та передбачає загальні напрями, стратегії щодо вирішення майбутніх проблем (І.Д.Бех). Означена теза цілком і повністю співвідносна з ключовою концепцією освіти сталого розвитку – збалансованим розвитком. Зазвичай, збалансований розвиток розуміють як такий, що уособлює коеволюцію трьох складових – економіки, довкілля і суспільства, що зосереджений на розв’язанні сьогоденних проблем з урахуванням завтрашніх потреб, забезпечує можливість задоволення потреб майбутніх поколінь. Збалансованість, як результат узгодженого розвитку всіх складових, окреслює стратегії й тенденції їх поступу.

Це означає, що ВНЗ має виховувати конкурентноспроможного, компетентного, соціально зрілого, морально стійкого, високопрофесійного та відповідального фахівця, здатного орієнтуватися й успішно діяти у сучасних ринкових умовах. Тому реалізація основних положень Концепції сталого розвитку спонукає до інтенсифікації навчально-виховного процесу вищої школи на основі впровадження таких інноваційних педагогічних технологій, що сприятимуть удосконаленню всієї системи навчання, вихованню майбутніх фахівців, яким будуть притаманні активна життєва позиція, здатність приймати рішення і відповідати за них [7].

Одним із найважливіших завдань виступає формування глибоко осмисленої професійної позиції майбутнього фахівця, відповідального як за висококваліфіковане виконання своїх службових обов’язків, так і за збереження навколишнього середовища.

Формування особистості, відповідальної за збереження довкілля, тісно пов’язане з переорієнтацією системи цінностей людини, оскільки це є головним регулятором діяльності. Щоб поведінка в житті ставала мотивованою, усвідомленою і домінантно екологічною, в основі перебування змісту екологічного виховання студентів науковцями пропонується використати поєднання біосферної концепції В.І.Вернадського з Концепцією сталого розвитку. Передбачається, перш за все, визначення необхідності індивідуальних потреб особистості в екологічно чистому довкіллі та сформованість у студентів чітких усвідомлених переконань того, що і матеріальні, і духовні потреби особистості повинні мати екологічну основу і зміст.

Доцільно конструювати технологію виховного процесу таку, що налаштовуватиме студента на пошуки шляхів вирішення екологічних проблем через пошуково-діяльнісну сферу, що в майбутньому і буде визначати екологічну спрямованість його професійної діяльності [1].

Саме позиція характеризує, як на практиці індивід поєднує слово і діло, через вияв ставлень виражає єдність між дійсністю і активністю суб'єкта; відображає становлення особистості як творця оточуючої дійсності; допомагає контролювати наміри, вчинки та оптимально добирати певні форми і варіанти поведінки.

У психології позиція особистості – це складна система ставлень людини до довкілля, до інших та до самої себе, яка виражає сутність соціально-значущих рис особистості і є критерієм рівня і темпів формування культури; це – відносно стійка, динамічна характеристика ціннісного ставлення людини до довкілля, що має накопичувальний характер і формується протягом всього життя людини (В.І.Войтко, О.Л.Кононко, В.М.Мясищев, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн, М.Г.Ярошевський).

Отже, екологічна позиція визначає характер взаємодії людини і природи, є складовою, показником рівня сформованості екологічної культури людини.

Вироблення позиції передбачає внутрішні перетворення, в результаті яких глибинні процеси осмислення і усвідомлення суспільних норм і правил поведінки повинні стати особистісним надбанням суб'єкта навчання. Ступінь означеного привласнення визначає рівень сформованості позиції особистості [4].

Під сформованістю екологічної позиції розуміємо певний рівень усвідомлення екологічної інформації, виявлення ціннісного ставлення до довкілля, оволодіння вміннями і навичками конструктивної взаємодії з природою та їх використання в різних оцінювально-поведінкових діях.

Саме критичність передбачає вміння діяти в умовах вибору й прийняття альтернативних рішень, вміння спростовувати й заперечувати хибне, зрештою, просто сумніватися. Тому критичне мислення психологи визначають як таке, що допомагає прийняти зважене, осмислене й усвідомлене рішення щодо наступного здійснення дії (Є.Волков, М.Гамезо, І.Домашенко, А.Петровський). Також з точки зору професійно-ділового визначення поняття критичне мислення виступає складовою компетентності фахівця [3].

Критичне мислення характеризують: оцінні, зважені судження й міркування, здатність класифікувати, формулювання висновків на основі логічних умовиводів, розуміння принципів, побудова аргументованих гіпотез, припущень, формулювання судження на основі критеріального підходу [3].

З одного боку, екологічне мислення – це елемент масової суспільної свідомості, що за своєю суттю не зводиться до суми мислення окре-

мих індивідів, з іншого – це індивідуальна особливість, риса окремої свідомої особистості, що набувається нею в результаті засвоєння професійно-екологічного досвіду. Загалом, екологічне мислення втілює в собі внутрішній механізм цілетворення і конструювання діяльності, властивий конкретному індивіду. Як одна із професійних якостей фахівця, екологічне мислення проявляється в особливостях відображення і орієнтації його в соціально-природничих ситуаціях та проектуванні способів їх перетворення в екологічно доцільні [1].

Критичне екологічне мислення передбачає: оволодіння вміннями спостережливості та аналізу, оцінки та відповідного контролю, зрештою, самовизначення у ставленні до природи, прагнення і готовність активно впливати на взаємодію людства з нею.

Формування критичного екологічного мислення базується на відповідних мотивах та знаннях особистості і, в свою чергу, є підґрунтям для формування ціннісних орієнтацій, поглядів та можливостей впливати на соціально-екологічну ситуацію.

Як відомо, процес мислення започатковується проблемною ситуацією, яка виникає в результаті конфлікту поміж тим, що відомо суб'єкту і тим, чого він бажає досягти. Тобто, не існує проблеми у випадку відсутності недостатньої інформації та незадоволенні потреб. Усвідомлення людиною проблеми веде до прийняття нею рішення (В.І.Войтко, А.В.Петровський, М.Г.Ярошевський).

У філософії проблема – це запитання або комплекс запитань, що об'єктивно виникають під час розвитку пізнання. Одержання відповідей на них являє собою суттєвий практичний чи теоретичний інтерес [8]. Увесь хід розвитку людського пізнання може розглядатися як перехід від постановки і вирішення одних проблем до інших.

У психології проблема – це: а) усвідомлення суб'єктом неможливості вирішення утруднення та протиріччя, що виникли у конкретній ситуації, засобами наявних знань і досвіду; б) складне теоретичне чи практичне завдання, що потребує вирішення, коли не відомі ні конкретні способи його розв'язання, ні кінцевий результат [5; 6].

Поштовхом до виникнення проблеми є суперечлива ситуація, яка складається за наявності двох чи декількох позицій, поглядів па один і той самий об'єкт, явище тощо. Така ситуація – проблемна – обумовлює початковий етап мислительної взаємодії суб'єкта з об'єктом і слугує передбаченням, прогнозуванням відносно засобів і можливостей вирішення проблеми. Перевірка висунутих гіпотез перетворює проблемну ситуацію у проблему чи задачу, що виникає у випадку, коли невідоме потребує зміни певних умов [6; 9].

Проблемна ситуація у психологічному аспекті розглядається як: а) суперечливе за своєю суттю співвідношення умов і обставин діяльності індивіда або групи, що не має однозначного вирішення; б) психологічна модель умов виникнення мислення, основою якої є ситуативні пізнавальні потреби, одна з форм зв'язку суб'єкта з пізнаваним об'єктом. Тобто, у проблемній ситуації розрізняють її об'єктивний бік – це суперечність між складністю, яку належить подолати, і недостатністю наявних для цього засобів та її суб'єктивний бік – усвідомлення суб'єктом самої суперечності і постановка ним відповідного завдання [5; 6; 9].

Саме в такій ситуації виникає особливий внутрішній стан суб'єкта – установка – готовність здійснювати певну дію в об'єктивній ситуації, проблемній за змістом. Установка, як відомо, передуює усвідомленим психічним процесам і так чи інакше впливає на них [2].

Об'єктивація проблемної ситуації здійснюється через запитання самому собі, що започатковує мислительну взаємодію суб'єкта та об'єкта. Далі – відбувається пошук відповіді на запит нових знань відносно предмета, способів або умов дії та продуктивний розвиток самого суб'єкта.

Отже, психологами визначено проблемну ситуацію як таку, що є первинною відносно проблеми і задачі. Центральне місце у проблемній ситуації належить суб'єкту, а в проблемі – протиріччю [6].

Оскільки суб'єкт отримує задачі не лише ззовні, а й ставить їх перед іншими людьми та перед самим собою, то за допомогою поняття “задача” можна означити і внутрішні чинники активності особистості. Задача ззовні не завжди може бути прийнята. Коли ж приймається, то суб'єкт довізначає її, модифікуючи відповідно до системи своїх мотивів і цілей, засобів розв'язання, якими володіє на цей час. Пошук способу розв'язання задачі свідчить про задіяння процесів мислення. Тому мислення трактується як здатність до розв'язування задач [5; 6].

Сутності проблеми та проблемної ситуації значної уваги надають також вчені-педагоги. Проблема розглядається у широкому розумінні як складне теоретичне або практичне питання, що потребує розв'язання, вивчення, дослідження; у вузькому – як суперечлива ситуація, що виступає у вигляді протилежних позицій в поясненні будь-яких явищ, об'єктів, процесів і потребує адекватної теорії для розв'язання [2].

Проблемна ситуація у педагогічному процесі – це ситуація, для оволодіння якою окремі суб'єкти (або їх група) мають знайти й застосувати відповідні знання чи способи дій. Створення системи проблемних ситуацій для досягнення певних навчально-виховних цілей є сутністю проблемності [2].

В ситуації пошуку відповіді, під час вирішення проблеми виникає творче мислення.

Творчість у психології – це найвища форма мислення, його продовження за межі потрібного під час вирішення завдання відомими способами; це обов'язковий компонент ініціативи, і результатом творчої діяльності є створення нових матеріальних і духовних цінностей [5; 6]. Вважаючи творчість базовою, провідною якістю відповідального еколога, у ВНЗ повинні створюватись такі умови, в яких студенти безперервно перебували б у полі постійного творчого впливу і одночасно самі прагнули б до самореалізації власних творчих можливостей.

Розвиток такого мислення в сучасних життєвих реаліях – одне із важливих педагогічних завдань, оскільки на основі засвоєних знань, вироблених умінь та навичок, набутого досвіду передбачається здійснення аналізу й оцінки ситуації, події, факту тощо, самостійно усвідомленого вибору прийняття плану дій щодо вирішення проблеми, особистісну відповідальність за наслідки її реалізації.

Отже, одним із ефективних способів досягнення результату у формуванні екологічної позиції особистості як складової екологічної культури людини, що визначає рівень її сформованості, вказує на характер відносин у системі “людина – природа”, є впровадження методів і форм роботи, що передбачають шляхи вирішення екологічних проблем через пошуково-діяльнісну сферу. Тобто парадигмою екологічного виховання студентської молоді виступає рух від знань, переконань і світогляду до моральної відповідальності, що має проявитися у конкретних діях та природоохоронних вчинках [1]. Формування екологічної позиції особистості може здійснюватися за умови розвитку критичного екологічного мислення індивіда та передбачає усталення світоглядних переконань, емоцій і відповідальності у взаємодії людини з природою. Завершенням цього процесу є духовна зрілість людини, її відповідальність за власне життя, стан природи, збереження довкілля.

Проблема потребує подальшого дослідження у напрямку розробки критеріїв та рівнів сформованості досліджуваної характеристики, визначення педагогічних умов для наступної успішної об'єктивації.

1. Білик Л.І. Теоретико-методологічні основи формування екологічної відповідальності студентів у системі виховної роботи вишого технічного навчального закладу / Автореферат дис. докт. пед. наук ... 13.00.04. – Київський Національний університет ім. Т.Шевченка. – К., 2005. – 25 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

3. Гузеев В.В. О скрытом контексте в технологии развития критического мышления // Педагогична думка. – 2006. – № 2. – С. 16-22.
4. Лазебна О.М. Формування активної екологічної позиції підлітків // Дис. канд. пед. наук: 13.00.07. – Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 219 с.
5. Психология. Словарь / Под общей ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
6. Психологичний словник / Під ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
7. Стратегія ЄЕК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку // Бібліотека Всеукраїнської екологічної ліги. Серія "Охорона навколишнього середовища". – Березень, № 3 (27), 2005. – С. 39.
8. Философский энциклопедический словарь. 2-е издание. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
9. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. – К.: Радянська школа, 1991. – 191 с.

This article tells about the problems of ecological education of students of a higher school. Attention is paid to the formation of ecological position of a person as characteristics of keeping nature.

Key words: *ecological education, ecological position of a person, keeping nature.*

УДК 37.04

ББК Ч 74.58 (4 УКР)

Анна Лисенко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕДВУЗАХ УКРАЇНИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЙ

У статті розглядається педагогічний конфлікт як окремо виділена проблема, докладно висвітлено проблеми, з якими стикається вчитель при розв'язанні конфліктів, звернуто увагу на шляхи розв'язання педагогічних конфліктних ситуацій. Здійснено системний аналіз наявних у науковій літературі основних підходів до місця конфлікту в педагогічному колективі.

Ключові слова: *конфліктна ситуація, педагогічний конфлікт, розв'язання конфлікту.*

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки гостро стоїть питання про готовність вчителів до розв'язання складних педагогічних ситуацій. Тому метою нашої публікації є визначення основних проблем, з якими стикаються вчителі при розв'язанні складних педагогічних ситуацій і накреслення основних шляхів підготовки студентів педвузів до розв'язання складних педагогічних ситуацій.

У нашій статті ми проаналізуємо стан вивченості даної проблеми, здійснимо порівняльний аналіз основних проблем, що виникають під час розв'язання складних педагогічних ситуацій, опишемо методи погашення конфлікту, намітимо шляхи подолання вищезазначених проблем.

Слід зазначити, що дана проблема недостатньо висвітлена в психолого-педагогічній літературі. Проблемою специфіки роботи в конфліктній взаємодії займалися психологи і педагоги А.Б.Добрович, Н.М.Тарасевич, В.О.Сухомлинський, Н.Є.Щуркова та інші.

У сучасній психологічній літературі конфлікт частіше розглядається як наслідок спілкування з дітьми з адекватною поведінкою або з девіантними відхиленнями у поведінці. Тому сучасний вчитель потребує спеціальних знань для розв'язання складних комунікативних задач взаємодії з учнями на свідомому рівні. Він не повинен боятися конфліктів ні в учнівському, ні в педагогічному колективах, уміти їх використовувати для детального аналізу причин ускладнення у взаємодії. В сучасній педагогічній літературі питання педагогічних конфліктів розглядається, як правило, в контексті інших проблем, як-от: проблеми ефективного спілкування, проблеми комунікативних здібностей вчителя, проблеми педагогічної культури тощо. Наявність конфліктів у школі не заперечує жоден педагог і психолог, але існують суттєві розбіжності у поглядах на користь конфліктів у спілкуванні вчителя з учнями, вчителя з колегами. Так, психолог Добрович А.Б. вважає, що конфлікт є перешкодою для ефективного спілкування і в результаті виявляється: те, що здається «особистою справою», стосується всіх. Увесь колектив відчуває необхідність вирішення конфлікту [1]. Сухомлинський В.О., підтримуючи цю думку зазначає: «Потрясіння, вибухи, конфлікти у вихованні дітей не є об'єктивною необхідністю. І краще без потрясінь» [2].

На думку Щуркової Н.Є., «конфлікт об'єктивний і неминучий, як об'єктивне саме життя, а конфлікт – частина життя, його константа, атрибут життя. ... Знищити конфлікт – знищити один з механізмів розвитку життя» [4, с. 36]. Зазвичай педагоги, як і решта людей, уникають конфліктів, намагаються їх обійти або зовсім не помічають. Вони не замислюються над тим, чи є позитив у конфлікті. Так, наприклад, дослідник сутності конфлікту Тарасевич Н.М. вважає, що конфлікт, протиріччя є однозначно пози-

тивним аспектом у спілкуванні, їх не варто попереджати, а слід розв'язувати. Безконфліктних людей не існує, бо не існує людей, що знаходяться на одному щаблі розвитку і не рухаються. Частіше за все ми вважаємо неконфліктними людей, що не бачать конфлікту, не бачать реальних відносин у колективі і уникають з'ясування сутності розбіжностей. Але невдоволеність наслідками може викликати у людини внутрішню напругу, яка врешті вилетіть в конфлікт [3, с. 14]. Саме тому слід вчити студентів не ігнорувати конфлікт, не хехтувати ним, а розв'язувати його, заглиблюючись не тільки в суть конфлікту, а й з'ясовуючи причини його виникнення, управляти педагогічним конфліктом.

Варто спершу розглянути основні проблеми, з якими стикається вчитель при розв'язанні педагогічних конфліктів, акцентуючи увагу, в основному, на конфліктах між учнями або вчителя з учнями.

Перша проблема, з якою стикається вчитель, – це протистояння (окремого учня чи класу в цілому). Протистояння може виявлятися у різних формах (відкрите, приховане). До форм виявлення відкритого протистояння належать: грубість, зухвалість, зверхні висловлювання незгоди, різка критика дій і вчинків педагога тощо. Що стосується форм виявлення прихованого протистояння, до них належить: ігнорування педагогічних вимог, незацікавлене ставлення до педагогічної думки, часті пропуски занять, демонстрація незацікавленості навчальним процесом, ігнорування вчителя за межами класу, школи, зміна теми.

Наступна проблема – емоційна ситуативна несумісність. Розв'язанню педагогічного конфлікту заважає несумісність емоційних станів вчителя і учня. Наприклад, педагог приходять на урок, не позбувшись негативних емоцій особистого характеру, а учні в класі, навпаки, в гарному настрої. На тлі описаного емоційного фону виникає конфліктна ситуація. Щоб подолати цю проблему, педагог повинен застосувати елементи техніки саморегуляції (налаштування на робоче самопочуття), виявити здатність до емпатії. Таким чином дати зрозуміти учневі, що вчитель готовий йти на компроміс. Ця проблема, на жаль, зустрічається значно частіше, ніж здається на перший погляд. Тому саме емоційному стану вчителя на уроці слід приділяти більше уваги при підготовці майбутніх вчителів.

Ще одна проблема, на яку варто звернути увагу, – це різного роду бар'єри у спілкуванні. Цю проблему, як таку, вчитель не помічає або не хоче помічати і вважає, що його мають сприймати таким, який він є. Це типова помилка вчителя-початківця. Слід звертати увагу студентів педагогічних вузів не тільки на бар'єри у спілкуванні, а й на шляхи їх подолання. Необхідно також звернути увагу на таку проблему, як педа-

гогічний авторитаризм. Він є розповсюдженим явищем сучасної школи. Авторитарний педагог не здатен розв'язати педагогічний конфлікт. Найбільше, що він може – це придушити його ще в зародку.

Остання найпоширеніша проблема, на яку хотілося б звернути увагу, – це підірваний авторитет інституту педагога. Учні не сприймають авторитет вчителя тільки тому, що він вчитель. Цей авторитет ще потрібно заробити, і не всякий вчитель може спиратися на нього при розв'язанні складних педагогічних конфліктів. Причину цієї проблеми слід шукати в сім'ях дітей, в суспільстві в цілому. На прикладі учнівського ставлення до вчителя можна прослідкувати ставлення сім'ї до інституту педагога.

Звичайно, не можна стверджувати, що дані проблеми зустрічаються в чистому вигляді. Частіше за все вони утворюють симбіоз кількох проблем одночасно. І розв'язання конфлікту без врахування цих обставин неможливе. Все це вимагає від педагога високої професійної майстерності, розуміння дитячої психології та конструктивності поведінки.

Вирішуючи конфлікти, вчитель повинен пам'ятати про способи їх конструктивного розв'язання. Один із способів – це гумор як незлобливе, насмішквате ставлення до когось або чогось. Механізм дії – піднятися над ситуацією і побачити в ній комічний елемент. Оголошуючи ці комічні сторони, вчитель знімає емоційну напругу, таким чином суб'єкти стають здатними осмислити ситуацію і прийняти конструктивне рішення [3, с. 71]. Психологічне «погладжування» (ніжність, ласка, схвалення, вираження любові) дають впевненість учневі в тому, що вчитель його поважає, не зважаючи ні на що. Це заспокоює дитину і дає змогу зосередитися на ситуації, усвідомити її.

Компроміс – це спосіб розв'язання конфлікту, при якому обидві сторони йдуть на поступки, завдяки чому вирішується спірна ситуація. Стосунки, які були напружені, поліпшуються, тому що було збережено інтереси обох сторін. Потрібно, щоб шляхи до компромісу шукали дві сторони. Компроміс – це гарний урок для підростаючого покоління, який показує необхідність йти назустріч одне одному. Наступний крок – аналіз ситуації. Це має бути спільний аналіз. Саме тому вчителю варто продумати питання та орієнтовні відповіді, місце розмови, способи виявлення довіри до учнів. Під час розмови з учнем вчитель повинен пам'ятати, що не слід самому за нього вирішувати, що і як робити.

Також в педагогічній літературі звертається увага на такий спосіб розв'язання конфлікту, як третейський суд. Під час цієї «процедури» конфліктуючі сторони звертаються до третьої особи при вирішенні конфлікту. В цій ситуації важливо, щоб ця особа була довіреною з обох

сторін, або, принаймні, авторитетною для обох. Саме до неї звертаються з проханням про остаточне вирішення непорозуміння. Цей спосіб варто використовувати лише в разі неможливості прийняти відповідальність за рішення жодною стороною.

Якщо всі вищезазначені способи не принесли очікуваного результату, то можна використати як крайній засіб ультиматум – пред'явлення рішучої вимоги із погрозою застосування певних санкцій у випадку невідкорення.

Якщо ж конфлікт зачіпає особистісні структури, то можливий розрив зв'язку. Цей спосіб використовується вкрай рідко через специфіку педагогічного впливу. Розв'язання конфлікту організовує вчитель. Він це здійснює таким чином, щоб дитина стала суб'єктом ситуації [3, с. 71-73].

На нашу думку, не можна залишити поза увагою і методи розв'язання конфлікту, якими може оперувати сам педагог або настановити на них самих учнів. Методи розв'язання конфлікту поділяються на прямі та опосередковані. Слід зазначити, що наведені нижче методи стосуються не тільки конфліктів між вчителем і учнем, а й між самими учнями також.

Серед **прямих методів погашення конфлікту** виділяють такі:

1. Вислухати в інтерпретації кожної зі сторін суть і причини зіткнення (запобігати намаганням звинуватити в усьому протилежну сторону, вимагати факти).
2. Запропонувати конфліктуючим сторонам висловити свої претензії одна одній при групі, класі. Вирішення конфлікту будується на основі виступів учасників і оголошується як рішення групи, класу.
3. Якщо конфлікт не вщухає, то слід застосувати санкції по відношенню до обох сторін.
4. Розвести конфліктуючих по різних класах.

Вищезазначені методи розв'язання конфлікту призначені для вчительського використання. Учневі у цій ситуації відводиться роль об'єкта, над яким здійснює певні дії педагог, а сам вчитель виступає примирюючою третьою силою. Зазвичай педагог використовує не один метод погашення конфлікту, а відразу декілька, випробовуючи їх один за одним, поки не досягне позитивного результату. На нашу думку, це помилкова тактика, тому що вчитель у подібній ситуації забуває про творчий підхід до розв'язання конфлікту та про способи його розв'язання.

Серед **опосередкованих методів погашення конфлікту** існують наступні:

1. Метод «виходу почуттів». Якщо людині дати змогу висловити свої негативні емоції, то поступово вони самі собою зміняться на пози-

тивні. Цей метод вимагає від вчителя професійного терпіння, здатності до емоційної підтримки.

2. Метод «емоційного заміщення». Учень, що звертається до вчителя з наріканнями, – страждаюча сторона (навіть якщо фактично це не підтверджується). Зі стражданням слід рахуватись, навіть якщо воно «неправдиве». Продемонструвавши, що ви зважаєте на нього, ви вже «емоційно заміщаєте» пригнічений душевний стан дитини. Спочатку слід похвалити дійсно позитивні риси, а через якийсь час варто виявити своє несхвалення і вказати на помилки в даній ситуації.
 3. Метод «авторитетного третього». Примирюючу думку одного супротивника про іншого повинен передати вчитель. Він (або авторитетний учень) повинен з одним із конфліктуючих 99% спілкування присвятити темам, цікавим для них обох, і лише 1% - «ударна» репліка (ніби випадково).
 4. Метод «оголеної агресії». Дати можливість ворогуючим сторонам висловити негативне ставлення по відношенню один до одного (диспут за всіма правилами, спортивне змагання, інтелектуальна гра тощо). Або щоб це протистояння виразилось у прямій сварці. Після цього вчитель продовжує роботу з конфліктуючими на основі одного з наведених нижче методів.
 5. Метод «примусового слухання опонента». Після відкритої сварки – умова: перш ніж відповісти, потрібно точно повторити останню фразу опонента. Як правило, це допомагає зробити вчитель або психолог, відповідно зменшується зростання негативізму.
 6. Метод «обміну позицій». Ворогуючі міняються місцями і «висвітлюють» протилежну позицію.
 7. Метод «розширення духовного горизонту опонентів». Запротоколювати сварку (бажано записати її на магнітофон). Зулинити сварку і продемонструвати запис. Потім варто розпочати професійний розбір сварки, демонструючи егоїзм сторін та недоброякісність аргументації. Таким чином, слід звернутись до духовного начала сторін і виявити все дріб'язкове, примітивне, що викликало конфлікт.
- Ці методи погашення суперечки орієнтовані на конфлікт в учнівському колективі, причому не завжди можуть стати у пригоді, якщо виникає непорозуміння між вчителем і учнем. Але кваліфікований вчитель не повинен доводити ситуацію до відкритого протистояння. На нашу думку, він зобов'язаний запобігати конфліктам, звертаючи увагу на перші сигнали, що згодом, якщо їх ігнорувати, матимуть змогу перерости у конфлікт. Педагог має пам'ятати про те, що добре зміцнює стосунки вчителя і учнів спільна неформальна діяльність, особливо, яка

відбувається у неформальних обставинах. Ця діяльність повинна бути організована таким чином, щоб запобігти виникненню конфліктів і в учнівському колективі також.

Отже, підсумовуючи все вищесказане, можна зробити наступні висновки. Педагогічний конфлікт – явище, яке досить часто зустрічається в сучасній практиці, проте, на жаль, більшість майбутніх вчителів не готові до його вирішення. Тому під час підготовки студентів педвузів до педагогічної діяльності слід звертати увагу на причини виникнення конфліктних ситуацій, їх класифікацію та шляхи подолання конфліктів з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей конфліктуючих сторін. Щодо необхідності конфліктних ситуацій в шкільному житті, то варто погодитись з точкою зору Тарасевич Н.М., яка наголошує, що конфлікт – невід’ємна частина шкільного життя. Його не можна ігнорувати, такі ситуації слід передбачати і випереджати.

У подальшому науковий пошук варто спрямувати на детальний розгляд причин виникнення конфліктів між учнями і вчителем, на класифікацію перших ознак, які сигналізують налаштованість учнів на конфлікт, на вивчення зарубіжного аспекту цієї проблеми тощо.

1. Добрович А.Б. Учителю о психологии и психогигиене общения. – Москва: Просвещение, 1987.
2. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю. Поради 89, 93// Вибрані твори в 5-ти т. – Т.2. – Київ: Рад.школа, 1976.
3. Тарасевич Н.М. Стратегія поведінки вчителя у складних педагогічних ситуаціях: Спецкурс. Тексти лекцій. – Полтава: ЮЦПДПУ, 2005.
4. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – Москва: Пед. Общество России, 2002. – С. 5, 88-9.

In the article a pedagogical conflict is shown as a separate category, basic problems with which teachers run during the decision of quarrels. Methods of decision of conflicts are obvious in the article too.

Key words: *conflict situation, decision of solving the conflict, pedagogical conflict.*

УДК 37.032

ББК 474.26

Світлана Лупенко-Ковтун

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ВИМОВНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття знайомить із проблемою комунікативного підходу до навчання української мови в початкових класах, із проблемою взаємозалежності діалогічного та монологічного мовлення, із місцем та значенням елементів інтерактивного навчання в історії освіти. Автор наголошує на перевагах інтерактивних методик у розвитку мовлення та формуванні лінгвістичної компетенції учнів.

Ключові слова: *комунікативний підхід, інтерактивне навчання, розвиток мовлення, лінгвістична компетенція.*

Процес формування в учнів початкових класів орфоепічних умінь та навичок є не достатньо дослідженим у теорії та практиці навчання мови. Формування у першокласників вимовних навичок української мови є одним з аспектів розвитку мовлення. Психологічну основу методики розвитку мовлення складає теорія мовленнєвої діяльності.

Психологічна природа мовлення розкрита О.М. Леонтьєвим (на основі узагальнення цієї проблеми Л.С. Виготським):

- мовлення займає центральне місце у процесі психічного розвитку, розвиток мовлення внутрішньо зв'язаний з розвитком мислення та з розвитком свідомості в цілому;
- мовлення має поліфункціональний характер: для мовлення властиві комунікативна функція (слово – засіб спілкування), індикативна (слово – вказує на предмет) та інтелектуальна, сигніфікативна функція (слово – носій узагальнення, поняття та ін.); усі ці функції внутрішньо пов'язані одна з одною;
- мовлення є поліморфною діяльністю, виступаючи то як звукова (графічна) комунікативна, то як звукова (графічна), що не має прямої комунікативної функції, то як мова внутрішня; ці форми можуть переходити одна в одну;
- у мовленні розрізняють фізичну, зовнішню сторону, форму, та її семантичну, змістову сторону;
- слово має предметну віднесеність і значення, тобто є носієм узагальнення;
- процес розвитку мовлення не є процес кількісних змін, які виявляються у збільшенні словника і асоціативних зв'язків слова, але процес якісних змін, стрибків, тобто це процес дійсного розвит-

ку, який, будучи внутрішньо зв'язаним з розвитком мислення і свідомості, охоплює всі перераховані функції, сторони і зв'язки слова [1, с.69-70].

Психолінгвістика визначає мовлення як діяльність, яка включена в загальну систему людської діяльності. Як усяка діяльність, мовлення характеризується мотивом, метою і складається з послідовних дій, для виконання яких необхідно освоїти певні операції. Це важливо враховувати у навчанні: для розвитку мовленнєвої діяльності треба вчити дітей правильно виконувати окремі мовленнєві дії й операції.

Варто подбати про мотивацію мовлення дітей, що спонукає їх до мовленнєвої активності. Найявність мотивації мовлення означає, що в дитини є внутрішня спонукка до того, щоб висловити свої думки, і це впливає на перехід зразків у власне активне мовлення дитини. Це буває в невимушеній, природній обстановці спілкування, тому важливо подбати про те, щоб характер спілкування з дітьми на заняттях наближався до природних умов.

Для методики надзвичайно важливим є визначення мовної здатності, від розуміння якої залежить характер впливу на мовлення дітей. Мовна здатність розглядається як відображення системи мови у свідомості людини, що говорить. “Мовленнєвий досвід людини не просто підкріплює якісь умовно-рефлекторні зв'язки, а веде до появи в організмі людини мовного механізму, чи мовленнєвої здатності... Цей механізм формується в кожній окремій людині на основі уроджених психофізіологічних особливостей організму і під впливом мовленнєвого спілкування” (О.О. Леонт'єв). Мовна здатність – це сукупність мовленнєвих навичок і умінь, сформованих на основі уроджених передумов.

Психологічні дослідження дозволяють зрозуміти, як протікають у дитини психічні процеси, як відбуваються сприйняття і породження мовного висловлення, які особливості оволодіння різними сторонами мови, і на цій основі визначити ступінь доступності і доцільності змісту, методів і прийомів навчання.

У результаті виконання мовленнєвих операцій формуються автоматизовані мовленнєві навички (вимовні, лексичні, граматичні), але для мовленнєвої діяльності цього недостатньо. У дітей необхідно формувати ще й комунікативно-мовленнєві вміння [2, с.15].

Проблема співвідношення умінь і навичок у навчанні мови не має однозначного трактування. Згідно з традиційною точкою зору, “навичку називають автоматизованим компонентом якоїсь діяльності. Причому, якщо діяльність виконується свідомо, то навичка (як дія) – підсвідомо. У момент виконання дії увага людини, що говорить, націлена на саму дію,

а не на спосіб її виконання. Якщо дія автоматизована, то людина не міркує про те, як її виконати, не міркує про правило – дія виконується автоматично” [3, с.7]. У методиці навчання мов недостатньо послідовно розрізняють ті вміння й навички, які, з одного боку, стосуються засвоєння окремих дій, пов'язаних з фонетикою, граматику, а з іншого боку – ті вміння і навички, що стосуються мовленнєвої діяльності і включають зазначені вище фонетичні, лексичні, граматичні вміння й навички, але не обмежуються ними. Прикладом такого нерозрізнення може бути визначення умінь та навичок у словнику з методики російської мови: „В учнів формуються навички: сприйняття мовлення, або аудіювання; усного мовлення, або говоріння: вибір слів, створення необхідних граматичних форм, побудова речень, звукове оформлення мовлення; письма – досить швидкого, каліграфічного та орфографічно правильного; читання – досить швидкого, правильного, свідомого та виразного” [4, с.119].

Питання про визначення сутності умінь та навичок розглядали й українські дидакти. На думку Опищука В.О., вміння – це здатність виконувати складну комплексну дію або готовність до виконання складних комплексних дій на основі засвоєних знань, навичок та практичного досвіду; навичка – це компонент складного вміння, основною ознакою якого є частковий автоматизм рухів [5, с.80].

Однак для сучасної методики викладання мов характерним є розрізнення умінь та навичок. Вважається, що не можна говорити про навички стосовно мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма, оскільки така діяльність, яка спрямована, передусім, на зміст комунікативного завдання, не може бути автоматизованою.

Пассов Ю.І. використовує двокомпонентну схему: „навичка – мовленнєве вміння”. Він визначає мовленнєве вміння як систему, а навичку – як елемент системи. На думку Ю.І. Пассова, вміння – це свідомо діяльність, що ґрунтується на системі підсвідомо функціонуючих дій і спрямована на рішення комунікативних завдань. Під навичкою автор розуміє відносно самостійну дію у складі свідомої діяльності, яка завдяки повній сукупності якостей є однією з умов виконання цієї діяльності.

Навички є лише одним із компонентів, що забезпечують мовленнєву діяльність говоріння, що у свою чергу визначається щонайменше трьома факторами – “знанням одиниць мови і правил їхнього сполучення, навичками користування цими одиницями і комбінаційними правилами, вміннями використовувати наявні знання для вираження нової думки в новій ситуації” [6, с.142].

Однією з основних психологічних передумов і водночас основних психологічних умов ефективності процесу формування навички є ціле-

спрямованість виконання учнями кожної мовленнєвої дії. Виходячи із загальних положень теорії мовленнєвої діяльності, яку розробив О.О. Леонт'єв, у міру того, як формування навички завершується, цілеспрямованість утрачає своє значення. Виконання цієї дії стає способом виконання іншої, більш складної дії. Мовленнєве вміння – особлива здатність людини, що стає можливою в результаті розвитку мовленнєвих навичок. О.О. Леонт'єв вважає, що навички – це “складання мовленнєвих механізмів”, а вміння – це використання даних механізмів для різних цілей.

Навички мають стійкість і здатність до переносу в нові умови, на нові мовні одиниці та їхні сполучення, а це означає, що мовленнєві вміння включають комбінування мовних одиниць, застосування останніх у будь-яких ситуаціях спілкування і носять творчий, продуктивний характер. Отже, розвивати мовну здатність дитини – значить розвивати в неї комунікативно-мовленнєві вміння.

Говорячи про оволодіння мовою, необхідно досить ясно уявляти собі психологічну специфіку тих мовленнєвих умінь, що потрібно сформувати, “їхнє місце в загальній ієрархії мовленнєвих умінь. Іншими словами, володіння й оволодіння мовою визначені лише в кожному окремому випадку через психічну характеристику мовленнєвих дій, які ми формуємо” [7, с.13].

Мовленнєве вміння – це мовленнєва дія, яка також здійснюється за своїми оптимальними параметрами. Такими параметрами є неусвідомленість, повна автоматичність, відповідність нормам мови, нормальний темп виконання, усталеність.

Аналіз визначень поняття „вміння” у різних галузях науки дає підстави зазначити, що: 1) вміння є продуктом свідомої діяльності людини; 2) наявність знань є необхідною умовою для формування вміння; 3) вміння передбачає здатність застосовувати знання на практиці у звичних або змінюваних умовах для розв’язання конкретних завдань (творчо).

На тісний взаємозв’язок між вміннями і навичками вказують С.У. Гончаренко, Є.Н. Кабанова-Меллер, Н.Ф. Тализіна та інші, розглядаючи вміння як готовність до свідомих і точних дій, а навичку – як автоматизовану ланку цієї діяльності. При цьому, на думку вчених, елементи умінь часто переходять у навички.

Деякі вчені (Г.О. Люблінська, К.К. Платонов, Г.І. Щукіна та ін.) дотримуються думки, що вміння й навички – дії різної природи й походження, до того ж вміння ніколи не може перейти у навичку.

Л.Г. Воронін, І.І. Богданова, Ю.А. Бурлаков вважають, що вміння ґрунтуються на навичках, а не навпаки. Одноставний з ними і К.К. Платонов, який стверджує, що знання породжують навички, а навички –

вміння. Саме вміння мають бути основною категорією і кінцевою метою педагогічного процесу.

Розгляд питання про формування в учнів орфоепічних навичок викликає необхідність розкриття поняття „орфоепічна навичка”, її психологічної природи.

Термін „орфоепічна навичка”, введений Р.І. Аванесовим ще в 1950-х роках, частіше використовується в методичній літературі. У роботах із психології замість терміна „орфоепічна навичка” використовується “вимовна навичка” без належної їх диференціації. Відсутність чіткого розрізнення понять „вимовна навичка” і „орфоепічна навичка” ґрунтується на спільній артикуляційно-слуховій основі цих двох видів навичок. Однак між вимовними та орфоепічними навичками не завжди існує повна відповідність.

Відхилення від орфоепічних норм, які існують у певному мовному середовищі, відповідно впливають і на формування вимовних навичок. А тому ступінь взаємної відповідності між вимовними та орфоепічними навичками в кожному конкретному випадку залежить від характеру мовного оточення носія мови.

Психологи, розглядаючи орфоепічні навички в системі інших мовних навичок, вказують на їх неоднорідність. Орфоепічна навичка, на думку П.О. Шеварьова, за природою формування є розумовою. Які ж якості повинна мати орфоепічна навичка?

Перш за все, це автоматизованість. Навичку називають автоматизованим компонентом будь-якої діяльності. Причому, якщо діяльність виконується свідомо, то навичка (як дія) – підсвідомо. У момент здійснення дії увага людини, що говорить, спрямована на саму дію, а не на спосіб її виконання. Якщо дія автоматизована, то людина не думає про те, як її виконати, дія здійснюється автоматизовано. Ця якість сприятиме тому, що мовлення людини буде у доброму темпі, без зупинок. Автоматизована дія характеризується економністю її виконання.

Другою властивістю орфоепічної навички, яка не менш важлива для мовлення, є стійкість. Вчителям добре знайоме явище, коли відпрацьований і гарно вимовлений ізольований звук втрачає свою досконалість, як тільки він вимовляється не окремо, а в слові, включається з даним словом у фразу. Чому це трапляється? “Причина проста: постійна концентрація уваги на ізольованих труднощах призводить до того, що, у разі появи іншої труднощі, увага переключається на неї, а контроль за дією, сформованою у „теплих” умовах, стає слабким”.

Третя якість орфоепічної навички – це гнучкість. На цій якості базується переніс, без чого навичка залишається „річчю у собі”, вона не спрацьовує у нових ситуаціях.

Таким чином, у виробленні орфоепічних навичок, крім механічних дій, що ґрунтуються на наслідуванні, обов'язковими є і розумові операції (дії). На цій основі процес формування орфоепічних навичок має виступати як навчальний, відповідно організований, а самі ці навички повинні стати в один ряд із іншими навчальними навичками.

Метою пропонованої статті виступає аналіз проблеми формування вимовних умінь та навичок у молодших школярів.

Актуальною стала проблема комунікативного підходу до навчання української мови в початкових класах. Отже, основна увага вчителя має зосереджуватись на мовленнєвій діяльності учнів на уроці, на розвитку зв'язного мовлення молодшого школяра. Уміння порівнювати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати мовні явища формуються через застосування знань з мови у різних видах мовленнєвої діяльності. Логічно чітке, образне усне й писемне мовлення учня є показником його загального розвитку. Тому постає проблема пошуку ефективних методик розвитку зв'язного мовлення. Стійкий інтерес до мовленнєвої діяльності можна прищепити дітям за умови, якщо учитель зуміє глибоко індивідуалізувати навчання, допоможе кожному розкрити свої пізнавальні можливості, нахили, подолати окремі вади власного сприймання, уяви, пам'яті, мислення, скутість, розгубленість. У вирішенні цього найскладнішого завдання важлива роль належить запровадженню нових педагогічних технологій, спрямованих на всебічний розвиток дитини. Педагогічні інновації пов'язані сьогодні із застосуванням інтерактивних технологій навчання (ІТН) в організації навчальної діяльності. "Інтерактивний" – значить здатний взаємодіяти в процесі бесіди, діалогу з чимось (комп'ютером) або кимось (людиною). Отже, ІТН – це насамперед діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня; це навчання в умовах, за яких кожен учасник процесу відчуває свою інтелектуальну спроможність, продуктивність навчання [1]. Очевидно, що таке навчання має бути ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення молодшого школяра. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою. Під час такого навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення. В історії освіти України такі підходи до навчання використовувалися ще в першому десятиріччі минулого століття і були поширені в педагогічній практиці української школи в 1920-ті роки. Такі форми організації навчальної діяльності, як бригадно-лабораторний і проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі та трудові екскурсії, практики, стали передовим словом у радянській і світовій педагогіці тих часів. Хоча впровадження цих методів і форм на-

вчання в окремих школах дають різні результати, проте відсутність належного методичного забезпечення, теоретичного осмислення й експериментальної перевірки призвели до виникнення певних проблем: зниження ролі вчителя у навчальному процесі, неекономне використання навчального часу, недостатність мотивації учнів до таких форм навчання. Тому в 30-х роках ХХ ст. українська школа перетворилася на авторитарну, репродуктивно орієнтовану, з пануючою стандартизацією та уніфікацією засобів, форм і методів навчання. Подальшою розробкою елементів інтерактивного навчання займалися В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі, В.Шаталов, С.Ільїн, С.Лисенкова. Це стало підґрунтям для виникнення теорії й практики розвивального навчання. Проте ці методи були швидше винятком, аніж правилом, у навчальному процесі радянських шкіл. У Західній Європі та США групові форми навчальної діяльності учнів активно розвивались та вдосконалювались. Дослідження американських учених довели, що інтерактивне навчання сприяє ефективному засвоєнню матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю (дії, практику). Науковці довели, що найменших результатів у навчанні можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи застосування знань – 90%) [1].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки прослідковується значний інтерес до розробки та впровадження інтерактивних технологій навчання науково-педагогічними та академічними установами.

Слід зазначити, що існує низка проблем щодо впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи. Вони виникають внаслідок авторитарних та репродуктивно орієнтованих методик роботи окремих учителів, які досить скептично налаштовані до змін у власній педагогічній діяльності, а також внаслідок браку інформації та досвіду практичного використання різних методів інтерактивного навчання (фронтальне навчання, кооперативне, навчання у грі, у дискусії) [5]. Отже, щоб впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес відбувалось спокійно, без особливих проблем, необхідно чітко для себе з'ясувати зміст інтерактивного навчання, зрозуміти переваги його над звичайними, класичними репродуктивними методиками; зрозуміти, що саме інтерактивна методика навчання є найефективнішою для розвитку мовленнєвих, мовних та комунікативних умінь учнів на уроках рідної мови та читання.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учнів. Це колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці, коли

вчитель і учні – рівноправні суб'єкти навчання. В результаті організації навчальної діяльності за таких умов у класі створюється атмосфера взаємодії, співробітництва, що дає змогу вчителю стати справжнім лідером дитячого колективу. Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, створення проблемної ситуації. Вирішення певних проблем відбувається переважно в груповій формі. Але не слід плутати інтерактивне навчання з груповими формами роботи, які компенсують всі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи. Групова форма роботи передбачає навчання однією людиною групи учнів; всі учні групи працюють над одним завданням разом із наступним контролем результатів [2].

Інтерактивні технології передбачають організацію кооперативного навчання, коли індивідуальні завдання переростають у групові, кожний член групи вносить унікальний вклад у спільні зусилля, зусилля кожного члена групи потрібні та незамінні для успіху всієї групи [4]. Для роботи за інтерактивними технологіями вчителю необхідно змінити свої особисті підходи до навчання, а в учнів у такому разі повністю змінюється життя в класі. Тому для роботи за даними технологіями вчителю необхідна певна підготовка (дидактична, моральна) та учням, як і вчителю, треба звикнути до них. Свою роботу вчителю слід починати з простих інтерактивних технологій – робота в парах, малих групах – і переходити до більш складних. Коли в учителя й учнів з'явиться досвід подібної роботи, то уроки проходитимуть набагато легше, цікавіше, а підготовка до них не забиратиме багато часу [3].

Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевага в тому, що учні засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка), в класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їхній інтерес в отриманні знань [2]. Значно підвищується особистісна роль вчителя – він виступає як лідер, організатор. Але треба зазначити, що проєктування і проведення уроку за інтерактивними технологіями потребують, перш за все, компетентності в цих технологіях учителя, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з учнями. Аналогічно за певних умов проводяться й інші інтерактивні вправи.

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К., 2004. – 351 с.
2. Леонт'єв А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1997. – 304 с.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. А.А. Леонтьева. – М., 1989. – С. 15.

4. Пассов Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. Пособие для учителей немецкого языка средней школы. – М.: Просвещение, 1978. – 128 с.
5. Пометун О., Пирожено Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К., 2005. – 189 с.
6. Стребна О.В., Сошенко А.О. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи. – Харків, 2005. – 173 с.
7. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.
8. Опишук В.А. Дидактика современной школы. – К.: Рад. шк., 1987. – 351 с.
9. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
10. Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком: Сб. статей / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В.Рябовой. – М.: Издательство Моск. Университета, 1969. – 235 с.
11. Щоголева Л.О. Діалогове навчання. – Луцьк, 2005. – 190 с.

The article introduces the problem of the communicative approach to the teaching of the Ukrainian language in primary schools, the problem of mutual dependence of dialogic and monologic speech, the role and the significance of the engaging pedagogy in the history of education. The author stresses on the advantages of engaging pedagogic methods in speech development and in the formation of pupils' linguistic competence.

Key words: *communicative approach, engaging pedagogic methods, speech development, pupils' linguistic competence.*

УДК 371.133

ББК Ч 74.58 (4 УКР)

Наталія Максименко,

Наталія Салига

ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглядаються сутність, особливості етнокультурної компетентності студентів – майбутніх учителів відповідно до змісту навчально-виховного процесу в педагогічному інституті, окреслюються шляхи її формування.

Ключові слова: *сутність, особливості етнокультурної компетентності, зміст навчально-виховного процесу, шляхи формування.*

У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на культуроцентричності, збереженні і примноженні національних виховних традицій, вказується на необхідності внесення суттєвих коректив у підготовку спеціаліста високої кваліфікації [8].

У межах цієї проблеми актуальним є формування етнокультурної компетентності студентів – майбутніх вчителів.

Актуальність даного дослідження також визначається необхідністю підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до навчально-виховної діяльності у відповідності до етнопедagogічних традицій та етнокультурних особливостей вихованців.

Проблемі підготовки педагогічних кадрів на засадах етнокультури та етнопедagogіки приділяли багато уваги просвітителі минулого: Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, М.Грушевський, С.Русова, С.Сірополько, Я.Чепіга, Г.Ващенко, В.Сухомлинський та ін.

Вчені Т.Завгородня, О.Савченко, О.Сухомлинська, Б.Ступарик здійснили аналіз історичного досвіду підготовки майбутнього вчителя в системі вищої освіти. Особливості підготовки вчителів у зарубіжних країнах досліджені в працях М.Лещенко, Л.Пуховської, І.Руснака та ін.

На сьогодні можна виокремити наступні підходи до формування різних сторін професійної культури педагога: екологічної (І.С.Сагайдак, С.Я.Цимбалюк), естетичної (Л.Гарбузенко, Л.Гончаренко), комунікативної (Н.Бутенко, Л.М.Грущенко, І.Зарецька, О.В.Мудрик), психологічної (Б.С.Маркова, О.В.Чуйко). В останні десятиріччя розгорнулася активна робота з використання ідей народної педагогіки в процесі навчання та виховання студентів (В.Г.Бутенко, О.І.Вишневецький, М.Б.Свтух, П.Р.Ігнатенко, В.Г.Кузь, О.О.Любар, Ю.Д.Руденко, М.Г.Стельмахович). На важливе значення етнічного компонента в професійній культурі майбутнього вчителя вказує Г.Г.Філіпчук.

У процесі психолого-педагогічного аналізу виявлено, що, незважаючи на певний прогрес, наука поки що не дає аргументованої відповіді на багато питань, які стосуються формування професійної компетентності педагога, зокрема етнопедagogічної.

У статті розглядаються сутність, особливості етнокультурної компетентності студентів – майбутніх учителів відповідно до змісту навчально-виховного процесу у педагогічному інституті, зроблена спроба окреслити шляхи її формування.

В „Етнічному словнику” етнокультурна компетентність розглядається як „особистісна якість, що формується в результаті цілеспрямованого і спонтанного, організованого і стихійного засвоєння людиною (у процесі соціалізації) культури свого народу в усіх її виявах: традиційно-

побутових, фольклорних, професійних, в наукових і емпіричних знаннях, на емоційному і раціональному рівнях” (Етнічний довідник: поняття та терміни. – К., 1997. – 141 с.).

Різні аспекти проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх вчителів розглядалися в працях Н.Т.Арзамасцевої, О.І.Гуренко, І.В.Жуковського та ін. Окремі дослідники (С.В.Кузінцова) розглядають етнокультурну компетентність як складне, інтегроване поняття, яке є засобом передачі культурно-педагогічного досвіду від одного покоління етносу до іншого, носієм якого є педагог як особистість та індивідуальність [7, 4].

О.І.Гуренко справедливо відзначає, що етнокультурна компетентність майбутнього вчителя сприяє розвитку національної самосвідомості, вихованню й навчанню людини за умови, коли вона базується на етнокультурних традиціях конкретного регіону [3, 194]. Під етнокультурною компетентністю Т.Атрошенко розуміє необхідну сукупність особистих якостей вчителя, яка включає високий професіоналізм, знання, вміння й навички, що дозволяють вільно використовувати етнопедagogічні засоби в етнокультурному середовищі [2, 93].

Аналіз та узагальнення результатів досліджень вчених дозволяє нам дати визначення етнокультурної компетентності як особливого феномена, що характеризує собою необхідний рівень сформованості у майбутнього вчителя загальнокультурних, педагогічних та етнокультурних знань, умінь та навичок, що відповідають загальнонародським та етнонаціональним цінностям і потребам суспільства. Все це вимагає від учителя глибоких теоретичних знань та практичних умінь у галузі етнопедagogіки.

На жаль, як зазначає О.І.Гуренко, сучасний стан етнокультурної компетентності студентів не відповідає вимогам, висунутим суспільством до спеціалістів. Відсутня цілісна методика цілеспрямованого навчання майбутніх педагогів за умови знання та використання етнокультурних традицій різних етносів у навчально-виховній роботі, недостатньо окреслені шляхи формування етнокультурної компетентності студентів на різних етапах навчання в інституті. А основними недоліками професійно-педагогічної підготовки студентів у межах цієї проблеми є відсутність морально-психологічної установки та чіткої орієнтації студентів щодо використання етнокультурних традицій певного регіону у навчанні та вихованні дітей: поверхові знання духовної і матеріальної культури етнічних груп; недостатня усвідомленість значення особливостей поліетнічного середовища для організації навчально-виховної роботи на засадах етнокультури [3, 192].

Результати експериментальної роботи, що проводилась в педагогічному інституті Прикарпатського національного університету імені Ва-

сила Стефаніка, теж дають право робити висновки про те, що студенти недостатньо підготовлені до роботи в умовах іоліетнічного середовища, лише частково обізнані з етнокультурою (традиціями, звичаями, обрядами) лемків, гуцулів, бойків, які населяють західний регіон України і з якими доведеться працювати в майбутньому. Не завжди вони могли дати правильні відповіді на запитання, що стосувались специфічних особливостей пісенної та мовної культури різних етнічних груп тощо.

Усунення цих недоліків передбачило необхідність впровадження в практику роботи педагогічного інституту ряду заходів з метою формування етнокультурної компетентності студентів. Для реалізації поставлених завдань нами застосовувались різні форми роботи: проблемні лекції, засідання „круглого столу”, співпраця з інформаційно-культурними центрами лемків, бойків, гуцулів, зустрічі з представниками даних груп. Великої уваги у цьому аспекті заслуговують виховні години в академічних групах („Культурні традиції лемків”, „Національне розмаїття Бойківщини” та ін.).

Важливим моментом в етнокультурному вихованні студентів було відвідування фестивалів культури різних етнічних груп, які вже стали традиційними на теренах Західної України, де майбутні педагоги мали прекрасну можливість ознайомитись з їх пісенно-танцювальною творчістю та культурно-побутовим життям. Всеукраїнське об'єднання „Лемківщина” щорічно організовує фестивалі писанкового мистецтва „Лемківська писанка запрошує”, культурно-мистецьке свято „Лемківська ватра”, „Дзвони Лемківщини” тощо. Аналогічні фестивалі проводить і товариство „Бойківщина”. Вважаємо за необхідне включати елементи етнокультури до змісту спецдисциплін та педагогічної практики, створювати наукові гуртки та проблемні групи.

Доцільним було б викладання у педагогічному інституті спецкурсу „Етнокультура бойків, лемків та гуцулів”, який був би педагогічно-адаптований за змістом до основ етнокультурної діяльності педагога, оскільки поєднував би у собі різні галузі знань: етнографію, педагогіку, народознавство і т.п. Читання такого спецкурсу дозволило б організувати систематичне засвоєння знань про етнокультурні традиції, побут, звичаї, історичне минуле різних етнічних груп. Це сприяло б формуванню у майбутніх педагогів практичних умінь (організаторських, комунікативних, гностичних) етнокультурної роботи. Програма спецкурсу повинна передбачати і самостійну роботу студентів. Наприклад, написання рефератів за темами: „Традиційний лемківський одяг та історія його формування”, „Виховне значення родинно-побутових звичаїв та обрядів”, „Інтер'єр бойківської (лемківської) оселі”; розробку кон-

пективів занять за темами: „Народна символіка лемків (бойків)”, „Традиційні страви бойків”, „Історична культура та менталітет лемків (бойків, гуцулів)”, „Традиційна лемківська кухня” тощо; виготовлення карт з описом народних традицій, звичаїв, обрядів, ігор даних етнічних груп.

Ефективною формою роботи може бути організація наукового гуртка, метою якого був би збір народознавчого матеріалу, його систематизація, обговорення методичних питань. У процесі такої роботи студенти мають прекрасну можливість спілкуватися із представниками етнічних груп з метою збору історичної та етнокультурної інформації; спостерігати за традиціями, звичаями, обрядами лемків (гуцулів, бойків), переглядати телепередачі та прослуховувати радіопередачі про етнічні групи, співпрацювати з інформаційно-культурними товариствами, які є на Прикарпатті. Матеріал, зібраний студентами, можна було б використати для розробки методичних рекомендацій для вчителів.

Великі потенційні можливості має педагогічна практика студентів. У процесі проведення уроків, різноманітних виховних заходів із учнями студенти мають можливість застосувати теоретичні знання на практиці, формувати у дітей систему знань про свою етнічну групу, її культуру, традиції, побут, звичаї, обрядовість, символіку тощо, виховувати у дітей любов до рідної культури.

Узагальнюючи зазначене, можна зробити висновок, що формування етнокультурної компетентності студентів буде ефективним за умов оволодіння студентами основами етнокультури на основі спецкурсу, включення елементів етнокультури до змісту педагогічної практики, створення наукових гуртків та проблемних груп, написання рефератів, розробки конспектів занять, написання курсових, дипломних та магістерських робіт з даної проблеми, цілеспрямованої організації виховної роботи тощо.

У навчальних закладах України значно зросли можливості для здійснення цієї роботи. Тому подальші напрямки дослідження мають бути присвячені пошуку перспектив удосконалення фахової підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів загалом та етнокультурної компетентності зокрема.

1. Арзамасцева Н.Т. Общекультурная компетентность будущих специалистов как важный фактор их профессиональной подготовки // Подготовка специалистов в области образования. – СПб.: РГПУ им. А.Герцена, 1999. – С.53-57.
2. Атрощенко Т. Розвиток культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі // Наукові записки Тернопільського педагогічного університету. Серія: Педагогіка, 1999. – №6. – 92-95.

3. Гуренко О.І. Впровадження технології формування етнокультурної компетентності студентів у практику роботи педуніверситету / Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДПУ, 2004. – №2. – С. 190-196.
4. Жуковский И.В., Этнокультурное образование в многонациональном регионе // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 37-40.
5. Закон України "Про вищу освіту" від 26 лютого 2002 року // Освіта України. – 2002. – №17. – С. 2-8.
6. Етнічний довідник: поняття та терміни. – К., 1997. – 141 с.
7. Кузнецова Е.В. Этнопедагогическая подготовка студентов вуза к работе в полиэтническом регионе: Автореф. Дис. ... канд.пед.наук. – Астрахань, 2001. – 22 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти// Освіта України. – 2002. – 23 квітня.
9. Руденко Ю.Д. Національне виховання: відродження і перспективи // Педагогіка і психологія. – 1994. – №31. – С.132-140.
10. Філіпчук Г.Г. Проблеми етнокультури в змісті шкільної освіти // Педагогіка і психологія. – 1999. – №4. – С.52-58.

The article considers the essence and peculiarities of ethnocultural competence of students – teachers-to-be in accordance with contents of educational process at the pedagogical institute. The author outlines possible ways of its formation.

Key words: *the essence and peculiarities of ethnocultural competence, contents of educational process, ways of its formation.*

УДК 378.037+378.124

ББК Ч 74.5

Ольга Максимович

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розкрито сутність духовної культури особистості, яка є складовою загальної культури, складові духовної культури і показані окремі аспекти формування духовної культури у студентській молоді.

Ключові слова: *духовна культура особистості, загальна культура, духовна культура.*

Сьогоднішні умови життя в державі характеризуються, з одного боку, піднесенням національної свідомості людей, а з іншого – зміною системи цінностей на особистісному рівні, значним розшаруванням у суспільстві за рівнем матеріальних можливостей, невизначеністю майбутнього для багатьох, втратою духовного зв'язку між представниками різних поколінь. Зокрема, у молодіжному середовищі спостерігається девальвація духовних цінностей, приниження людської гідності, культ сили, знижується загальнокультурний рівень частини молоді, спостерігається переважання прагматичних орієнтацій, зорієнтованість на матеріальну забезпеченість, конкурентоспроможність, культ сексу, поширення правопорушень. Ці явища породжуються як недостатнім рівнем виховної роботи, так і нав'язуванням молоді норм поведінки західного зразка.

Дані проблеми вимагають негайного вирішення з боку держави, адже соціальні негаразди й моральний клімат все більше загострюють проблеми молоді. Молода людина повинна правильно розв'язувати різноманітні проблеми для свого самоствердження, самоактуалізації, бачити життєву перспективу в цілому. Тому важливим є обґрунтування шляхів формування духовної культури у студентській молоді в контексті гуманізації педагогічного процесу.

Філософський енциклопедичний словник дає визначення культури «як виховання, утворення, розвиток, шанування, специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної і духовної праці; у системі соціальних норм і установок; у духовних цінностях; у сукупності ставлень людей до природи, між собою і до самих себе» [1, с.237].

У сучасній літературі культура найчастіше розглядається як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя й діяльності людей, у їхніх взаєминах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях [2, с.171].

Тобто культура – це величезний запас інформації, що її отримало суспільство шляхом переробки особистого, колективного й соціального досвіду, це система цінностей, створених людством, і способів діяльності, за допомогою яких ці цінності отримані, це норми, звичаї. Культура включає в себе також певний стиль життя, спілкування, мислення.

У більш вузькому значенні під культурою розуміють сферу духовного життя людини. Культура кожної особистості виникає під суспільним впливом, передається людині від суспільства за допомогою процесів виховання, освіти, навчання і вимірюється ступенем її прилучення до здобутків загальнолюдської культури, ступенем перетворення їх в

особисті внутрішні фактори духовного життя. Культура орієнтована на загальнолюдські цінності.

У психологічному словнику стверджується, що культурна людина – це інтелігент (за духовною суттю), що посідає активно-творчу життєву позицію і прагне найвищі здобутки людства, оптимальний раціоналізм діяльності спрямувати на утвердження творчої свободи і гідності людини як вищої цінності [3, с.82].

У науковій і публіцистичній літературі приділяється певна увага висвітленню сутності поняття «духовність», «духовна сутність» особистості. Так, О.І. Зеліченко визначає духовність як розвиток (пошук), як життя з Богом, як любов до Бога і несення божественного світла любові людям, дарування їм творчого божественного світла. Проявами духовності є любов, творчість, пошук, розвиток, релігійність [4, с.230].

В «Українському педагогічному словнику» духовність тлумачиться як індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти «для інших». Перша – це потреба пізнання світу, себе, смислу і призначення свого життя. Друга – характеризується добрим ставленням особи до людей, які її оточують, увагою, готовністю прийти на допомогу, розділити радість і горе [5, с.106].

Таким чином, можна зробити висновок, що духовність віддзеркалюється у моральній, когнітивній, естетичній і творчій спрямованості особистості.

За П.Щербанем, духовна культура особистості – «це система інтелектуального, морального, художньо-естетичного та емоційно-чуттєвого розвитку особистості». А тому складовими духовної культура особистості є культура інтелектуальна (знання, мислення, НОП); моральна культура (честь, гідність, культура почуттів, статеві культура); культура спілкування (комунікативні здібності, духовні запити, культура мови); національна культура і національна самосвідомість; художньо-естетична культура; християнська морально-етична культура; релігійні заповіді і традиції; родинно-побутова культура; політична, правова культура; екологічна культура особистості [6, с.27].

Отже, духовна культура особистості становить частину загальної культури і її формування є одним із найважливіших завдань у ВНЗО.

Структурною основою духовної культури особистості є моральні й світоглядні ідеали, духовні потреби та переживання, моральні та світоглядні переконання. Завдяки ідеалам формуються ціннісні орієнтири особистості й інші елементи духовності. Ці ідеали здавна прийнято вважати абсолютними, тобто вічними і незмінними: Істина, Добро, Краса. До них

можна віднести ідеали свободи, справедливості. На основі ідеалів формуються духовні цінності, серед них важливе місце займають абсолютні цінності: життя, здоров'я, праця, спілкування, любов до знань, самореалізація. Вони фіксують загальний напрям руху людства від минулого до майбутнього. Не менш важливо враховувати, наскільки глибоко осмислені загальнолюдські цінності і ідеали совісті, честі, порядності в повсякденній поведінці, у вмінні дотримуватися моральних норм і виконувати соціальні обов'язки. У духовній культурі кожної особистості ці цінності набувають індивідуального забарвлення. Важливою характеристикою духовності слід вважати перетворення знань про ідеали в переконання й духовні почуття. Ідеали та цінності в духовній культурі особистості тісно пов'язані з її духовними потребами та інтересами.

У психолого-педагогічній літературі досить повно досліджено категорію моральних цінностей, а щодо проблеми духовних цінностей, то її дослідження лише започатковуються в Україні (І.Бех, М.Боришевський, О.Вишневецький). Так, І.Бех під духовними цінностями особистості розуміє потяг «життєтворити і діяти за законами Істини, Добра і Краси», а під сутністю духовних цінностей з позиції християнського світогляду – «ставлення людини до вищого світу, до Бога, а через нього й ставлення до інших людей. У цьому зв'язку головними цінностями виступають віра, надія і любов.» [7, с.201,203].

Отже, духовність – багатозначне поняття, яке формується під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Ми погоджуємося з думкою науковців, що «формування духовності – це динамічний процес, кінцевим результатом якого є вироблення індивідуумом особистої життєвої програми на базі сформованої світоглядної системи і головних життєвих принципів, цінностей, ідеалів, які можуть змінюватися впродовж життя» [8, с.145]. Безумовно, головним фактором у формуванні духовності є світогляд, який визначає поведінку людини, свідчить про її інтелектуальний розвиток, а ідеал, власне, є тим маяком, який вказує особистості напрямок руху і тому має для неї надзвичайно велику цінність. Ідеал проявляється через моральні вимоги, через образ найвеличпшого і найшляхетнішого в людині, через сприйняття нею таких категорій, як добро і зло. Будь-яка форма ідеалу «втільоє, перш за все, мрію про єдність і братерство людей і вимогу безумовної людяності у відносинах між ними» [9, с.54].

У процесі життєдіяльності кожна особистість вибудовує певний ідеал і прагне до його втілення. Яким буде цей ідеал, насамперед залежить від духовного наставника молодій людині, від особи, якій вона довіряє і яка є певним зразком для наслідування. Віра в святині, віра в ідеали – один з

найближчих коренів духовної стійкості, повноти справжнього щастя. Отже, йде мова про формування “Я-концепції” такого типу особистості, яка б вбирала й вдосконалювала в собі традиційні риси характеру: духовність, моральність, волелюбність, хазяйновитість, демократизм, емоційність, естетизм, делікатність, благодійність та інші, а також виробляла такі, які необхідні сучасній діловій людині: діловитість, комунікабельність, професіоналізм, компетентність, мобільність тощо. Формування почуття національної самосвідомості як одного із аспектів духовної культури особистості пов’язане з вихованням самосвідомості. Нині поряд із цим питанням постає проблема низької самоповаги. Тому виховання позитивної «Я-концепції» – необхідна умова самореалізації особистості.

Важливим аспектом педагогічної діяльності у ВНЗО щодо формування духовності зростаючого покоління є виховання у студентів гуманного ставлення до людей, навколишнього світу. Гуманні стосунки між викладачами і студентами ми відносимо до духовних і моральних цінностей. І як підкреслює О.Вишневський, «У широкому сенсі через спілкування вихователь зобов’язаний прищепити дитині віру в те, що й вона добра, і світ навколо неї теж добрий. ... У християнській виховній традиції це трактується як намагання наблизитися до Ідеалу Добра, до свого Творця» [10, с.185-186].

Формування духовності в студентів не є легким завданням, адже у них вже сформований світогляд, власні ідеали, переконання. Формуючи мету виховання особистості, треба виходити з трьох джерел: одвічних моральних цінностей, гуманістичних ідей і рівня науково-технологічного розвитку нашого суспільства. Основний акцент уваги необхідно звернути власне на такі способи і методи взаємодії безпосередньо між студентами, викладачами і студентами, які б сприяли формуванню здорового, сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в колективі.

Авторитет вихователя високий, якщо він застосовує такі способи взаємодії, коли кожній молодій людині надано право на власну точку зору, здійснюється заохочення до спільної діяльності схваленням, гумором, вимогою. Вихователь має бути емоційно чуйний до душі вихованця. До молоді людини слід добре ставитися не тільки за її добрі вчинки, набуті знання, виявлені здібності, а й навіть тоді, коли вона іще нічим цього не заслужила і дає підстави для негативного ставлення. Любити й поважати вихованця треба через його позитивні тенденції, перспективу особистісного зростання. Саме такі якості викладача були підтверджені студентами в анкетних відповідях на запитання: “Яким ви би хотіли бачити свого куратора?”. Так, з 12-ти груп різних якостей наставника студенти віддали перевагу наступним: взаєморозуміння,

здатність бути не тільки наставником, але й товаришем, чуйність, уважність, любов і повага, чесність, правдивість, щирість. Їм імпонує відкритість наставника, його розуміння їх проблем, вміння прислухатися до думки студента, сприймати їх такими, які вони є, вміння оперативно вирішувати конфліктні ситуації, дотримуючись при цьому такту. Як показують дослідження, студентська молодь віддає перевагу дружнім відносинам, які побудовані на основі довіри, взаєморозуміння, співучасті в усіх справах, а також відзначає вміння викладачів завойовувати авторитет не владою, а своєю особистістю.

Великий педагог В.Сухомлинський писав, що треба вміти відчувати поряд із собою людину, вміти розуміти її душу, думати і відчувати, як вчинки можуть відбитися на душевному стані іншої людини, бути добрими і чуйними до людей, допомагати в біді, не робити зла, а отже, духовна діяльність – це активні зусилля особистості для того, щоб наші політичні, моральні, естетичні ідеї, погляди, переконання, ідеали стали багатством особистості, внутрішніми цінностями людини; духовна діяльність – це відбиток суспільних відносин, включаючи працю, у внутрішньому світі особи, в її пристрастях, устремліннях, бажаннях [11, с.145-154].

Емпатійна чутливість академнаставника до внутрішнього, духовного життя своїх вихованців, глибоке розуміння їх думок, спонукань та почуттів є основою культури спілкування викладача та студентів. Істотний вплив на формування активної життєвої позиції особистості справляють інтелект і загальна культура вихователя, комунікативні здібності, знання хоча би основ з етики, педагогіки та психології, вміння застосовувати їх на практиці, рівень професійної підготовки, особливості його характеру і темпераменту, властиві йому моральні цінності, вміння поважати думку колективу і кожної особистості, виявляти зацікавленість стосовно їх навчальної діяльності і окремих моментів у особистому житті, створювати атмосферу творчості, нетерпимості до різного роду недоліків, байдужості, прислухатися до критичних зауважень. Тобто риси характеру і інтереси, переконання, зовнішній вигляд, манери вдягатися, розмовляти, слухати – все це не тільки ознаки особистої культури наставника, а й показники й критерії його професіоналізму як вихователя і його професійної майстерності. Його установка на виховання має бути позитивна. Не може позитивно впливати на формування і розвиток особистості педагог, якого не поважають і не довіряють йому.

Виховання духовних цінностей передбачає дотримання принципу невтручання у свободу особистості, використання індивідуального та диференційованого підходів, врахування рівня свідомості студента, його культури, наявності чи відсутності життєвого досвіду. Робота має бути

спрямована на озброєння студентів знаннями загальнолюдських засадових життєвих цінностей, залучення до християнської духовності, традицій для формування кращих людських рис, плекання високоморальної, духовно багатой особистості. Самі викладачі мають сповідувати ідеї гуманізму, ціннісного ставлення до будь-якої людини незалежно від віку, матеріального достатку, інтелектуального розвитку, системи цінностей.

Принципове значення у вихованні має вироблення в особистості цілеспрямованого пошуку й сприймання правди, прагнення робити добро та уникати зла. Одночасно він підкреслював, щоб цим людина могла керуватись у житті, вона має розуміти їхню сутність, мусить мати вироблені поняття цих вартостей, хоча основні моральні засади, які окреслюють добро і зло, були й залишаються незмінними, однаковими для всіх, а їхня реалізація залежить від культури даного суспільства.

Вимогою сьогодення є підготовка всебічно розвиненої, духовної, фаховоспроможної особистості з вмінням самореалізуватися і самовдосконалюватися. Розвиток гуманної, вільної і відповідальної особистості безпосередньо пов'язаний із системою її духовних цінностей, адже духовність, так чи інакше, передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість на моральній культурі людства. Духовність проявляється у найвищому рівні любові, а любов – це завжди жертвність.

Віра в святині, віра в ідеали – один з найглибших коренів духовної стійкості, повноти життя, справжнього щастя. Немає сумніву, що кожна особистість в Україні обере високу духовність, мораль, віру, надію та любов, а для цього кожен має постійно самовдосконалюватися духовно. Проблема формування духовності не є нова, однак до кінця не досліджена в педагогічній практиці. Наша стаття не претендує на вичерпність в аналізі всіх аспектів заявленої проблеми, а тому залишає місце для подальших досліджень.

1. Философский энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815с.
2. Основы теории коммуникации: Учебник /Под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Просвещение, 1998. – 258 с.
3. Психологічний словник /За ред. АПН СРСР В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
4. Мистецтво життєтворчості особистості. Науково-методичний посібник. –К.: Інститут змісту і методів навчання. – 1997. – Т.2. – 936 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

6. Щербань П. Формування духовної культури особистості // Рідна школа. – 2000. – №1. – С.23-28.
7. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-кн. – Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. –К.: Либідь, 2003. – 344с.
8. Єдність національного і загальнолюдського у формуванні морально-духовних цінностей: Збірник наукових праць. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 175с.
9. Ягупов В.В. Педагогіка. – Київ, 2002. – 559с.
10. Теоретичні основи педагогіки. Курс лекцій / За ред. проф. О.Вишневого. – Дрогобич, 2001. – 263 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1976.

The article defines the sense of spiritual culture of each person which is the component of general culture, the elements of the spiritual culture and some aspects of the formation of student's culture.

Key words: *general culture, spiritual culture, sense of spiritual culture of each person.*

УДК 371.430

ББК Ч 74.584 (3/8)

Наталія Махнія

РЕФОРМУВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ НА ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

Стаття висвітлює основні проблеми педагогічної освіти в Німеччині та аналізує реформаційні тенденції німецьких учених для покращання ситуації в галузі. Наводяться приклади інноваційних перетворень на педагогічних факультетах окремих університетів ФРН. Велику увагу автор приділяє євроінтеграційним процесам у німецькій системі підготовки вчителів.

Ключові слова: *педагогічна освіта, реформування, професіоналізація, інтегрований вступний семестр, педагогічна майстерня-лабораторія.*

Умови сьогодення диктують необхідність реформування не лише української системи вищої педагогічної освіти. Процеси глобалізації та євроінтеграції охопили всі провідні країни Європейського Союзу, вияв-

ляючи недоліки та вносячи корективи у місцеві системи підготовки вчительських кадрів. Виходячи із сучасних реалій, Болонський процес своєю Декларацією про Європейський регіон вищої освіти (1999 р.) задекларував основні засади наукового співробітництва країн Європи в галузі освіти. Таким чином, освітянські кола окремих країн почали активно залучатися до полікультурного європейського простору.

Вивчення основних реформ у педагогічній освіті Німеччини, ініційованих загальними європейськими тенденціями, становить інтерес для дослідників та для педагогічної науки загалом, даючи змогу критично осмислити та узагальнити досвід колег з метою використання його у вітчизняній системі підготовки педагогічних кадрів.

Актуальним є дослідження сучасного європейського освітнього простору й тенденцій його розвитку у зв'язку із приєднанням нашої країни до Болонського процесу.

Підготовка педагогічних кадрів для шкіл є постійним предметом вивчення для педагогічної науки ФРН. У наукових працях сучасних німецьких дослідників М.Байєра, В.Клафкі, Д.Гензель, Г.Флаха, Ф.Бухбергера, Л.Фрід та інших аналізуються основні проблеми галузі і висвітлюються досягнення, пов'язані з реформаційними процесами у вищій педагогічній освіті країни.

Різним питанням підготовки учителів у Німеччині та євроінтеграційним процесам у педагогічній освіті присвятили свої праці багато вітчизняних педагогів, зокрема Н.Абашкіна, Т.Вакуленко, Л.Пуховська, З.Малькова, А.Піскунов, Т.Яркіна, І.Зязюн, Л.Сакун, Н.Козак, А.Турчин та ін. Але саме реформи у системі підготовки педагогічних кадрів Німеччини не висвітлені на достатньому рівні у сучасній вітчизняній науковій літературі.

Про необхідність реформ у педагогічній системі освіти Німеччини заговорили ще задовго до об'єднання західних і східних земель. Та головним поштовхом до широкомасштабних реформ в освіті стало саме об'єднання двох німецьких держав, НДР та ФРН, 3 жовтня 1990 року. Протягом 40 років ці країни розвивалися у різних політичних напрямках, що значним чином вплинуло і на розвиток освіти. Після 1990 року в освітній політиці як старих, так і нових земель дещо змінилися пріоритети у програмах із удосконалення освітніх систем.

На федеральному рівні в цьому напрямку проводилася робота експертних комісій "Освіта – 2000", "Рада з освіти" та інших, діяльність яких супроводжувалась широкими дискусіями. На одній з авторитетних теоретичних конференцій (Лонкум, 1989 р.) вчені Німеччини дійшли висновку про необхідність розробки концепції реформи освіти, починаю-

чи від дитячих садків і закінчуючи освітою дорослих [1, с.22]. Відомий західнонімецький педагог В.Клафкі визначив її таким чином: "Концепція загальної освіти повинна спиратися на новий педагогічний проект, що представляє потреби, проблеми, можливості та небезпеки нашого сьогодення та майбутнього" [5, с.28].

Для Німеччини реформування системи вищої педагогічної освіти не обмежується узгодженням навчальних програм східних та західних земель, скасуванням міністерств народної освіти та Академії педагогічних наук, що функціонували в НДР.

Вивчення наукової літератури, що стосується сучасного стану педагогічної освіти в Німеччині (90 рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.), дозволяє стверджувати: система потребує перетворень, як організаційних, так і змістових, з метою покращання підготовки спеціалістів-педагогів для шкіл, які б відповідали потребам сучасного суспільства та вимогам, окресленим Болонською декларацією. У працях учених-дослідників Д.Гензель, Г.Мехнерта, К.Хендле, Л.Фрід та інших, які займаються пошуком шляхів реформування організаційних форм та змісту процесу підготовки педагогічних кадрів, знаходимо критичний аналіз стану вищої освіти, що відповідає за кваліфіковану підготовку вчителів для шкіл та гімназій Німеччини.

Публікації дають змогу усвідомити суть існуючих проблем. Ліліан Фрід справедливо відмічає, що "відколи існує педагогічна освіта, ведуться дискусії про необхідність реформ у її системі, а деякі з них здійснюються" [2, с.19]. Їй належить і наступна характеристика педагогічної освіти сучасної Німеччини: "Університетська педагогічна освіта знаходиться в напруженому стані між наукою і професійною практикою" [2, с.19].

Не існує єдиної думки, якою повинна бути педагогічна освіта, па що вона повинна першочергово орієнтуватися – на науку чи на практичну діяльність, як встановити необхідний баланс між цими двома головними завданнями. Але вчені спробували визначити ті основні проблеми, що заважають системі підготовки педагогічних кадрів органічно розвиватися. Відомі дослідники Уве Вишкпо та Гельмут Мехнерт [6] стверджують, що основні проблеми підготовки вчителів відображаються у таких аспектах діяльності університетів:

- недостатня професійна спрямованість у першій фазі;
- відсутність аналізу методики ВНЗ;
- відсутність розуміння різниці між поняттями "дисципліна про науку" та "дисципліна для викладання";
- недостатність зв'язків між елементами в навчанні "теорія – практика" і професійною спрямованістю;

- відсутність зв'язків між навчанням в університеті, референдарієм та системою підвищення кваліфікації;
- недостатня наукова робота в аспектах навчальної діяльності;
- недооцінювання ролі особистісного розвитку майбутніх учителів у педагогічній освіті.

Зазначені недоліки показують, що необхідна кардинальна перебудова структурної та змістової підготовки вчителів, основним завданням цієї перебудови має стати об'єднання позитивного досвіду систем педагогічної освіти колишніх НДР та ФРН на новій концептуальній основі, враховуючи тенденції європейської інтеграції.

Спираючись на праці та публікації Німецького педагогічного товариства, експерти Мехнерт і Вишкон так визначають можливі інноваційні рішення університетської педагогічної освіти:

1. *Встановлення змістової і структурної єдності у педагогічній освіті* (реінтеграція референдарію в університетський курс освіти, залучення регіональних інститутів, що курують проходження навчальної практики, до структури ВНЗ, організація дослідницьких лабораторій тощо).
2. *Поступове налагодження зв'язків "теорія – практика" шляхом навчання у проектах, школах, лабораторіях.* Можливі види діяльності: метод проектів, практична педагогічна діяльність із наступним теоретичним аналізом, студентська дослідницька діяльність, спільні дослідницькі проекти "ВНЗ – семінар референдарію".
3. *Педагогічна сенсibilізація (інтуїція) та розвиток соціальної активності.* Студентів необхідно знайомити із різноманітними педагогічними парадигмами та їх практичним застосуванням при конкретних педагогічних діях, що сприяє розвитку педагогічної відповідальності.
4. *Надання можливості становлення особистості та заохочення розвитку власної педагогічної концепції.* Потрібно підтримувати студентські пошуки власного стилю та розвитку їх педагогічної майстерності.
5. *Педагогічна саморефлексія і теоретичне обґрунтування діяльності.* Вчитель повинен уміти суворо контролювати свої дії, особливо на уроці.
6. *Демократизація навчального процесу та її апробація у повсякденній практиці.* Спільна участь у прийнятті рішень, активність студентів у заходах та взаємна відповідальність за процес навчання передбачає демократизацію у виборі змісту методів навчання.

7. *Розвиток креативності, здатності до інновацій.* Експерти визначають пріоритетність застосування тренінгів для виявлення творчих схильностей студентів у навчальному процесі, беручи до уваги науково-пізнавальні, психологічні і педагогічні засади креативності.
8. *Міжнародні аспекти і європеїзація освіти на практиці:* академічні обміни, вивчення окремих курсів в інших країнах, пошук вакансій у школах всієї Європи; взаємне визнання систем педагогічної освіти для визначення спільних елементів у навчальних планах та узгодження міжнародних програм.

Щодо практичних дій у даному напрямку, Дамар Гензель, професор шкільної педагогіки та загальної дидактики Білефельдського університету, у своїй статті приводить комплекс центральних вимог, висунутих конференцією ректорів ВНЗ і профспількою працівників вищої школи:

- переорієнтація підготовки вчителів, коли враховується не тип школи (die Grundschule, die Hauptschule, das Gymnasium), а ступінь навчання (початковий, середній, старший ступінь);
- інтеграція першої та другої фаз у педагогічній освіті;
- відміна питання престижності окремих спеціальностей [3, с. 146].

Так, уже сьогодні майбутні вчителі гімназії отримують спеціальність "учитель середнього та старшого ступеня"; з дипломом "учитель початкового ступеня" можна працювати в початковій та основній школах.

Серед змін позитивного характеру в галузі педагогічної освіти можемо зазначити той факт, що сьогодні єдиною базою підготовки учителів є університет, що практично знімає питання відсутності рівності у підготовці вчителів для різних ступенів навчання. Тут спостерігається тенденція до гомогенізації, що виражається у наближенні структурних та організаційних аспектів у підготовці вчителів для різних типів шкіл. Додамо, що деякі експерти як недолік університетської підготовки називають її недостатню професійну спрямованість.

Д.Гензель констатує позитивні зміни в процесі реформування стосовно питання *професіоналізації*. Це поняття вона пояснює як єдність трьох тенденцій: вивчення спеціальних дисциплін як основа підготовки; наявність фактора диференціації у підготовці; інтеграція та уніфікація процесу навчання. Професіоналізація, за Гензель, найбільше помітна там, де відбулася інтеграція педагогічних спеціальностей в університеті й практикується підготовка із урахуванням ступеня навчання.

Як приклад реформування педагогічної освіти, Дагмар Гензель подає проект "Інтегрований вступний семестр", розроблений на базі Білефельдського університету для спеціальності "учитель початкового

ступеня”. Тут основу першого семестру складає шкільна практика, де представлені компоненти дисциплін, що вивчаються протягом семестру. Заходи мають міжпредметний характер, залучаючи до процесу викладачів різних дисциплін. Організаційна структура виглядає таким чином: 7-тижнева, поєднана із основним навчальним часом практика для студентів першого семестру в початкових класах під керівництвом досвідчених учителів. Графік занять в університеті не порушується. Група студентів прикріплюється до класу, керівництво здійснюється одним ментором (керівником). Із багатьох дисциплін методичні блоки перенесені на перший семестр. Зв’язком між ВНЗ та школою є семінари – супровід, метою якого є введення студентів у педагогічну професію.

Зміст заходів ретельно спланований та узгоджений із загальною концепцією вступного семестру, а саме із зміною статусу студентів, переходом від шкільної до учительської перспективи. Протягом практики студенти знайомляться з полем професійної діяльності. Рамки проекту дозволяють студентам усвідомити елементи педагогічної професії із залученням практичного досвіду, віднайти у навчанні професійну спрямованість.

Така інтегрована модель отримала схвалення як студентів, так і учителів регіону. Після практики деякі студенти відмовляються від продовження навчання, зрозумівши помилковість свого вибору, а більшість отримує додаткове підкріплення мотивації до продовження навчання. Багато професорів впевнені, що подібні проекти створюють напрями, здатні ефективно впливати на професіоналізацію педагогічної освіти Німеччини. Його ініціатори доводять, що ця експериментальна робота встановлює зв’язок між теоретичним і практичним компонентами у підготовці учителів на базі ВНЗ та школи.

Іншим прикладом інновацій є проект “Педагогічна майстерня-лабораторія” (м. Білефельд). Д.Гензель характеризує його як “фігуранта в реформі педагогічної освіти” [4, с. 148], підкреслюючи його особливе значення. Білефельдська педагогічна лабораторія-майстерня на базі університету (die Bielefelder Lernwerkstatt) була заснована у 1981 р. Її поява була пов’язана зі збором дидактичних матеріалів для розвитку співробітництва між школами регіону; ці матеріали застосовувались у проектній роботі в школі на початковому ступені із застосуванням методики Монтессорі. Кількість навчально-методичної літератури поповнювалась, розроблялись нові матеріали та застосовувались на практиці. У 1992 році педагогічна майстерня була приєднана до факультету педагогіки. Структурний підрозділ, що виконував важливі завдання, отримав підтримку керівництва та окреме приміщення.

Майстерня стала частиною “Інтегрованого вступного семестру”: перед початком практики студенти отримують можливість взяти участь у численних заходах, а 200 учителів, що в якості менторів зайняті у проекті, знаходять тут методичну допомогу. І це не єдине завдання лабораторії. Назвемо декілька інших проектів: заняття у формі Workshop для учителів, де вони можуть обмінятися досвідом, задовольнити свою потребу в професійному зростанні; проект “Школа для всіх”, де студент протягом року опікується “важкою дитиною” в школі і дома, а досвідчені педагоги та психологи надають молодому колезі професійну підтримку; розвиток регіональних проектів в галузі початкової освіти; отримання додаткових кваліфікацій “робота в класах, де є діти-інваліди”, “профілактика травматизму в школі” та ін.

Подібні педагогічні майстерні з’являються в багатьох регіонах Німеччини. Педагогічна лабораторія для студентів, які навчаються за спеціальністю “учитель середнього та старшого ступеня”, діє в університеті міста Кассель (Нижня Саксонія). Умови майстерні сприяють професійному спілкуванню студентів, учителів шкіл та викладачів ВНЗ для обміну досвідом. Учасники презентують свої досягнення, спільно розвивають ідеї, дискутують та апробують рішення педагогічних ситуацій. Лабораторія виконує спонукальну функцію, стимулює пошук практичного досвіду [7, с.501].

Спираючись на дослідження провідних учених у галузі кадрової підготовки учителів, можемо зробити висновок: для перспективного розвитку є дуже важливим питання гнучкої системи педагогічної освіти, чого можна досягти лише в інтегрованій системі навчання. Для плідного розвитку педагогічної освіти в Німеччині необхідне упровадження в систему таких умов: 1) обсяг курсів за вибором повинен бути збільшений; 2) міжпредметній підготовці вчителів потрібно приділяти більше уваги; 3) для побудови міжпредметного навчання рекомендується використовувати проектну методику із застосуванням матеріалів різних галузей знань.

Досвід німецьких реформаційних починань у підготовці педагогічних кадрів доцільно вивчити, проаналізувати та деякі елементи творчо перенести на вітчизняну освітянську ниву.

1. Лавриненко Н. Реформування освіти в європейських країнах за умов їх інтеграції // Шлях освіти. – 1997. – № 2. – С. 21-26.
2. Fried, L. Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung / M. Bayer: Brennpunkt: Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. – 1997. – 41 ls.

3. Hansel, D. Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. Ein Reformprojekt an der Universität Bielefeld / Die Deutsche Schule, Beiheft 2, Weinheim. – 1992. – S. 142-150.
4. Hansel, D. Lernwerkstätten in der Lehrerbildung / M. Bayer: Brennpunkt: Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. – 1997. – 41 ls.
5. Klafki, W. Lehrerausbildung in der 90er Jahren – Wissenschaftsorientierung und padagogischer Auftrag / Beitrage zum 12. Kongress der ATEE. – Berlin, 1988. – S. 26-46.
6. Mehnert, H. & Wyschkon, U. Warum muss die Lehrerausbildung an der Universität stattfinden? / M. Bayer: Brennpunkt: Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. – 1997. – 41 ls.
7. Nuhn, H.-E.: Lehrerausbildung in der Sekundarschulwerkstatt / Die Deutsche Schule, Heft 4. – 1995. – S. 501-508.

The article deals with the main problems of teaching education in Germany. The author describes reforms in the field necessary to make the system work better. The European integration in educational programs is paid much attention to.

Key words: *teaching education, reforms, professionalism, integrated entering semester, teaching workshop-laboratory.*

УДК 7: 070.41

ББК Ч 74.58 (4 УКР)

Ольга Мельник

РОЛЬ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “ВИДАВНИЧА СПРАВА ТА РЕДАГУВАННЯ”

У статті акцентується увага на переосмисленні ролі редактора в сучасному суспільстві та розширенні професійних компетенцій студентів-філологів, які вивчають фахові дисципліни в межах нової спеціалізації видавничої справи та редагування. Також нові комплекси предметів орієнтують майбутніх спеціалістів на актуальну в сучасних соціокультурних умовах сферу діяльності.

Ключові слова: *професійні компетенції, фахові дисципліни, видавничі справи і редагування.*

Перехід від індустріального до інформаційного суспільства зумовив підвищення ролі освіти та поставив першочерговим завданням створення суспільства знань (суспільство знань розглядається як вища ста-

Ольга Мельник. Роль фахових дисциплін у підготовці студентів...

дія інформаційного суспільства [3]). Це спонукало до розробки нової законодавчої бази в галузі освіти, сформованої на засадах гуманізму.

Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, пов’язаних із визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Другим витком, що спонукає говорити про трансформації у вищій освіті, стало приєднання України до європейської освітянської спільноти – Болонського процесу. Безумовно, якісна освіта є передумовою успішного суспільства. Саме тому інтеграція до європейського освітнього простору відкриє Україні нові орієнтири – підвищить як конкурентоспроможність, так і престиж вітчизняної освітньої галузі.

Відповідно до вищезазначеного, модернізація освіти спрямовується на підготовку кваліфікованого працівника відповідного рівня й профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного вдосконалення.

Розробка парадигми нової гуманітарної ідеології освіти формується на основі вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку науки, культури, освіти та виховання та має відповідати потребам особистості, суспільства й держави. Основними шляхами досягнення вбачаються: вивчення й розвиток вітчизняної культури; опанування мови – фахової та літературної; вивчення й рецепція кращих досягнень світової культури й сучасних засобів наукової комунікації; вироблення стратегії розвитку гуманітарної освіти в гуманітарних, технічних, природничих вищих закладах освіти, перспектив відродження й розбудови національного вишкола, нових педагогічних технологій тощо.

XXI століття вже наприкінці минулого сторіччя стало називатися “епохою інформації”, тому що в XX столітті роль інформації безупинно зростала й здобувала найважливіше значення в розвитку суспільства, у прогресі економіки, науки, техніки й культури. Однак XXI століття називають не просто “епохою інформації”, навіть більше того – “століттям глобального інформаційного суспільства”. У такому суспільстві освіта, знання, інформація й комунікація становлять основу розвитку й благополуччя людської особистості.

У сучасному суспільстві людина перебуває під впливом безупинного медійного потоку. Тому для сучасної людини очевидна необхідність навичок сприйняття інформації, уміння вірно розуміти значення аудіовізуальних образів і, як наслідок, більш компетентно й вільно звертатися до інформаційних потоків, орієнтуватися в них. Усе це здатна забезпе-

чити медіаосвіта. Її ресурси вже давно використовуються в Європі й усьому світі, а в Україні тільки нещодавно почали говорити про необхідність розвитку цієї галузі й впровадження в освітній процес [8].

У відповідь на появу нових сфер науки й технологій потребують змін традиційні університетські дисципліни. Виникає необхідність відходу від класичних підходів, що ґрунтувалися на конкретних дисциплінах, і наближення до проблемноорієнтованих методів формування знань, а також зменшення дистанції між фундаментальними й прикладними дослідженнями. Професійна підготовка та дослідження в нових сферах знань потребують інтеграції цілої низки дисциплін, які раніше вважалися самостійними й не пов'язаними між собою. У результаті виникають міждисциплінарні й мультидисциплінарні програми навчання. Нові форми генерування знань потребують не лише реконфігурації університетських кафедр і факультетів, а й реорганізації наукових досліджень та підготовки фахівців, орієнтованих на вирішення складних міждисциплінарних проблем [4].

У цьому зв'язку доцільно переглянути підходи до викладання окремих дисциплін, зокрема тих, котрі визначають гуманітарну ауру майбутніх спеціалістів. Мовна підготовка випускників ВНЗ дається взнаки на різних рівнях і етапах самостійної професійної діяльності. На даному етапі вже не досить курсу "Українська мова професійного спрямування", за ствердженням дослідниці К.Є. Балабанової. Є потреба підвищувати рівень мовної й – ширше – гуманітарної освіти. Тому доцільно ставити питання про осучаснення змісту мовно-гуманітарної освіти. На думку Балабанової, на молодших курсах студенти технічних спеціальностей мали б вивчати основу курсу "Сучасна українська мова", побудованого на кращих зразках сучасної української літератури (культурознавчий підхід), а на старших (і обов'язково – у групах магістрів) – "Основи редагування". Формування компетентного спеціаліста відбуватиметься шляхом набуття практичних навичок зі складання бібліографії, іменних і предметних покажчиків, написання анотацій і резюме, засвоєння основ редагування, уміння аналізувати тексти галузевої літератури тощо.

Метою пропонованої статті виступає аналіз ролі фахових дисциплін у підготовці студентів спеціальності "Видавнича справа та редагування".

Спеціальність "Видавнича справа та редагування" останнім часом у вищих школах набула чималої популярності. Що ж викликало такий інтерес до цієї спеціальності? "Видавнича справа й редагування" – це класична журналістська спеціальність, яка перебуває на перетині мовознавчих, інформаційних, кібернетичних і технічних наук і розвиває культурне та науково-технічне життя суспільства.

Прикладом вищесказаного можна навести такий факт. За останні 5-10 років у традиційних педагогічних ВНЗ на базі філологічних факультетів відкрилися нові кафедри та спеціальності: журналістики, видавничої справи та редагування (наприклад, у Національному педагогічному університеті ім. М.П. Драгоманова, Кам'янець-Подільському державному університеті, Луганському національному педагогічному університеті, Кіровоградському державному педагогічному університеті та ін.).

У суспільстві довгий час існувала думка, що для редактора досить звичайної філологічної освіти й що спеціальні професійні павички йому не потрібні. Однак час довів протилежне. До фахової підготовки редакторів, крім традиційних мовних та літературознавчих дисциплін, увійшли "класичні" редакторські дисципліни, наприклад: теорія й практика редагування, літературне редагування, основи редакторської майстерності, редакторський аналіз та ін. Ці спеціальні фахові комплекси не тільки розширюють професійні компетенції студентів-філологів. Як зазначає Н.В. Зелінська, при підготовці спеціаліста з видавничої справи та редагування основний акцент робиться на глибокому і всебічному вивченні дисциплін, які формують загальне уявлення про культуру видання та власне видавничу діяльність [5].

Дисципліни, що викладаються в рамках нових спеціалізацій, орієнтують майбутніх вчителів-філологів на актуальну й затребувану в сучасних соціокультурних умовах сферу діяльності, пов'язану зі створенням і редагуванням текстів різних жанрів, у тому числі й для шкільних ЗМІ, створенням і підготовкою до видання навчальних посібників із мови та літератури. Основною метою даних спеціалізацій є формування творчих професійно-орієнтованих умінь і павичок студентів-філологів, самостійного створення й редагування текстів різних жанрів, розширення професійної компетенції вчителів-словесників [9].

Сутність загального редагування охарактеризував український письменник Михайло Яцків у книзі "Муза на чорному коні", згадуючи, як Іван Франко редагував рукописи, прийняті до друку. Ось витяг із його книги: "Треба їх (рукописи) виправляти, скорочувати, зводити до одного правопису. Найбільша біда з поезіями: у тих, що мають деяку думку, немає форми, кульгає ритм і наголоси, а в тих, що читаються легко, важко дошукатися думки. Треба розв'язувати перевесла й в'язати снопи наново, треба перемолочувати їх. Остання фраза йде на початок, перша – на кінець. Починається скучна важка робота: переписування чужих праць і надання їм "обличчя", "хребта й крові" [2, с.243]. Ознайомлення студентів із творчістю митців художнього слова сприяє фор-

муванню як у майбутніх редакторів, так і філологів, здібностей, пов'язаних із навичками літературного редагування.

Сьогодні час говорити про особливості вивчення літератури в аудиторії різних спеціальностей. Інші підходи до її викладання мають бути, коли йдеться про підготовку літературознавців, редакторів, перекладачів, акторів чи режисерів. Нових підходів потребує також вивчення літератури.

Роль літератури у формуванні духовного світу, моральних переконань, естетичних смаків особистості загальновідома. Українська література як навчальний предмет має колосальний розвивальний потенціал, комплексно впливає на становлення та подальший розвиток особистості, її психоемоційної сфери, інтелектуальних здібностей, морально-етичних та естетичних поглядів, духовних запитів. Тож саме вивчення цього стратегічно важливого предмета має вибудовуватися з урахуванням цих його потенційних можливостей, з якнайповнішим залученням його особистісно-творчих ресурсів та сугестивної сили [6]. Уроки з української літератури – це уроки прозрінь, роздумів, а часом і моральних потрясінь, що особливо актуально нинішньому етапові духовного відродження України. Адже література – це величезний потенціал усього духовного досвіду людства, який визначає рівень його інтелектуального та естетичного розвитку. Особливості використання морально-виховного потенціалу літератури знаходять своє відображення в працях багатьох українських учених: М. Грушевського, Г. Ващенко, В. Іванова та ін. Вивчення наукових, документальних та інших джерел дозволяє дійти висновку, що питання щодо використання потенціалу літератури є дуже важливим у виховній роботі вищих шкіл. Молодь до ВНЗ приходить уже з певним світобаченням і світорозумінням. Тому викладання літератури передбачає не стільки передачу студентам конкретних знань і володінь додатковою науковою інформацією, а насамперед сприяє формуванню морально-етичних якостей, особистої культури студента на засадах уже здобутих загальноосвітніх знань, розвитку творчого потенціалу особистості.

Г.І. Ярошовець зазначає: “Про значення літератури може свідчити такий факт: у 1902 році в Києві працював освітній центр сприяння початкової освіти, де впродовж навчального року було прочитано лекцій: з української літератури – 44, з сільськогосподарських наук – 31, з медицини – 6, з релігійної тематики – 5, з історії – 2, з географії – 2. Отже, вітчизняна педагогіка надавала важливо виняткового значення українській літературі як специфічному засобові формування особистості” [7, с.216].

Головна мета викладання цього курсу полягає не в простому переказуванні фактів з історії літератури, а в одночасному їхньому ос-

мисленні з точки зору філософського уявлення про людинотворчу суть літератури. Виникає потреба пошуку нових естетичних критеріїв і підходів до аналізу образів-персонажів літературного твору, адже саме в процесі характеристики системи образів визначаються домінуючі якості особистості, які орієнтують читача-вихованця на прийняття чи неприйняття позиції того чи іншого персонажа, авторського погляду на людину та дійсність. Література в художніх образах знаходить прояв світогляду автора на життя; вона неодмінно містить у собі ствердження чи заперечення (осуд) того, що змальовує. Через це література не тільки спосіб пізнання, а й ідейний вихователь. Вона завжди відіграла й відіграє суспільноперетворюючу роль, відстоюючи ті чи інші ідеали.

Актуальність нашого дослідження зумовлена потребами розвитку методики викладання літератури студентам спеціальності “Видавнича справа та редагування” у вітчизняних вищих школах. Ідеться про методично невдало структурований зміст практичних та семінарських занять, де мала роль відводиться аналізу літературних творів. Невміння студентів-редакторів виділяти в літературному тексті своєрідні прийоми художнього зображення-вираження, котрі дозволяють визначити неповторність і високу мистецьку якість твору, призводить до неправильного розуміння твору, внаслідок чого є зниження інтересу читача до художнього слова. Серед інших умій і навичок, які мають набути студенти, є робота над художньою деталлю. “На жаль, уміння знаходити й аналізувати художню деталь, пояснювати її роль у творі не зазначено окремо в жодному варіанті програм з української літератури, – стверджує В.П. Бондар. – Хоча в анотаціях до окремих творів, виділених для вивчення, подекуди визначаються такі завдання” [1, с.63-64].

Принцип гуманістичної спрямованості передбачає, що абсолютною домінантою змісту літературної освіти є людина як найвища соціальна цінність. Отже, програмовими мають бути твори, які викликають повагу й співчуття до людини, захоплення й замишування нею. Інтереси людини, розвитку особистості як вільної, творчої індивідуальності – головний критерій визначення значущості твору та його автора, оцінки їхнього місця в історії літератури та ролі в культурному житті суспільства [7, с.218].

Реорганізація вітчизняної освіти висуває нові вимоги до якості підготовки молодих фахівців у їхній професійній діяльності. Освіта як засіб відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота та громадянина є дійовим чинником модернізації суспільства і мусить плекати високу гуманістичну культуру особистості, яка знає та володіє культурними надбаннями людства. Саме

тому ми акцентуємо увагу на переосмисленні ролі редактора в сучасному суспільстві та розширенні професійних компетенцій студентів-філологів, які вивчають фахові дисципліни в рамках нової спеціалізації видавничої справи та редагування, а також орієнтують майбутніх спеціалістів на актуальну й затребувану в сучасних соціокультурних умовах сферу діяльності.

1. Бондар В.П. Роль міжпредметних зв'язків у формуванні критеріїв оцінки літературного твору // Українська академія мистецтва: дослідницькі та науково-методичні праці: Зб. наук. пр. – К., 1994. – Випуск 1. – С. 63-64.
2. Борко Т.М. Прищеплення любові до професії майбутніх редакторів засобами художньої літератури // Методологія соціального пізнання: здобутки і проблеми. Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції 25 травня 2005 року. – Київ-Запоріжжя: Промсвіта, 2005. – С.242-244.
3. Згуровский М. Путь к информационному обществу – от Женевы до Туниса // Зеркало недели. – 2005. – № 34 (562).
4. Згуровський М. Суспільство знань та інформації – тенденції, виклики, перспективи // Дзеркало тижня. – 2003. – № 19 (444).
5. Зелінська Н.В. Сучасний редактор: проблеми професійного вишколу // Наукові записки Інституту журналістики. – Том 7 // <http://journalib.univ.kiev.ua/>
6. Методичні рекомендації щодо вивчення української літератури у 2006/2007 навчальному році.
7. Ярошовець Т.І. Художня література як засіб емоційно-образного пізнання світу // Мова і культура. – К., 2003. – Вип. VI. – Т.6. – Ч. 1. Художня література в контексті культури. – 300 с.
8. <http://www.unesco.ru/rus/pages/bvthemes/stasya20012005162057.php>
9. <http://www.mhpi.ru/abiturient/new/publish.php>

In the article our attention on the role of the editor overestimated is accented in modern society and expansion of professional jurisdictions of students-philologists which study professional disciplines within the framework of the new specialization of publishing business and editing. Also the new complexes of objects direct future specialists toward the actual and requested sphere of activity in modern sociocultural conditions.

Key words: professional jurisdictions, professional disciplines, publishing business and editing.

УДК 37.022

ББК Ч74.202.21

Людмила Москалюк

РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ І ШЛЯХИ ЇХ ПІДВИЩЕННЯ

Проаналізувавши стан навчання англійської мови в молодшій школі, автор статті пропонує вирішувати проблему підвищення результативності засвоєння навчального матеріалу шляхом формування внутрішньої мотивації учіння школярів та наводить експериментальні дані, які підтверджують його ефективність.

Ключові слова: навчання англійської мови, результативність засвоєння навчального матеріалу, формування внутрішньої мотивації учіння школярів.

Сьогодні, завдяки новим соціально-педагогічним умовам нашої держави, проблема підвищення результативності навчання школярів англійської мови набуває особливого значення, її можна назвати справою суспільно важливою й визначити як одну з цілей сучасної освіти. У той же час доведено, що ефективність навчання будь-якого шкільного предмета значною мірою залежить від мотивації учіння школярів. З огляду на це, цілеспрямовані пошуки шляхів підвищення результативності навчання англійської мови у школі продовжують залишатися однією з найактуальніших проблем. І питання, пов'язані з формуванням позитивної мотивації учіння молодших школярів, є одним з перспективних напрямків у викладанні англійської мови.

Проведений нами аналіз спеціальної літератури показав, що проблема підвищення результативності навчання англійської мови молодших школярів знаходиться у центрі уваги сучасних науковців. Так, останнім часом пропонуються нові концептуальні підходи до створення підручників з англійської мови (В.М.Плахотник, Н.К.Скляренко та ін), обґрунтовано необхідність опори на рідну мову при навчанні молодших школярів (С.В.Роман) та обґрунтовано принципи відбору й організації матеріалу для молодших школярів (О.О.Паршикова), розроблені нові підходи для навчання дітей аудіювання (Л.В.Ягеніч), створено системи принципів та функцій контролю на мотиваційній основі та пропонуються комплекси ігрових завдань для перевірки лексичних знань і навичок (Л.В.Москалюк). Усі ці розробки мають за мету покращання результативності навчання/учіння молодших школярів.

У той же час фундаментальних досліджень з проблем навчальної мотивації в Україні небагато: «Современные дидактические концепции в образовании», Т. І. Левченко (1995) та «Мотивація учіння мо-

лодших школярів» О.В. Малихіної (2002 р). Перша з робіт присвячена проблемам вищої школи, а друга – навчанню молодших школярів російської мови.

Таким чином, проблема отримання високих результатів на теперішній час не може вважатися вирішеною, про що свідчать приведені нижче дані. На наш погляд, проблему результативності навчання/учіння та мотивації слід розглядати у взаємозв'язку.

Метою даної публікації є окреслення шляхів підвищення результативності навчання молодших школярів англійської мови засобами виховання позитивної мотивації учіння та підтвердження наших висновків експериментальними даними.

Основною метою навчання англійської мови в початковій школі є навчання дітей спілкування цією мовою у межах визначених програмою тем. Якість спілкування залежить від результативності навчання молодших школярів. З метою встановити їхню успішність у засвоєнні англійської мови ми запропонували 80-м школярам 3-х класів трьох шкіл м. Одеси виконати тестове завдання, яке включало перевірку лексичної компетенції дітей у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, письмі та говорінні. Ми брали до уваги правильність оперування лексикою і час виконання завдань, який встановлювався з огляду на темп оперування рідномовним матеріалом школяра з використанням коефіцієнта кореляції R [1, с. 211].

Результати тестування свідчать про те, що діти пишуть з великою кількістю орфографічних помилок, а автоматизми у вживанні навіть найпростіших слів сформований недостатньо. У той же час, оскільки на початковому етапі вивчаються нескладні для вимови лексичні одиниці, значення яких неважко запам'ятати і поки що немає з чим плутати, діти не зробили великої кількості помилок у вимові та виборі значень лексичних одиниць, хіба що плутали значення дієслів to go та to come.

Ми також проаналізували класні журнали й виявили, що середній бал успішності школярів складає 6,26 (за дванадцятибальною шкалою). Володіння мовою 50% дітей оцінені відмітками 7 балів і нижче, що вказує на досить низький рівень засвоєння програмового матеріалу з англійської мови.

Аналіз зошитів третьокласників показав, що більшість з них виглядає неохайно. Написання літер у багатьох випадках неправильне – ніби дітей зовсім не вчили писати англійські літери. Цілком очевидно, що школярі уникали виконання письмових завдань у класі та вдома: вправи не дописані до кінця, дуже багато орфографічних помилок – майже у кожному слові. Отже, стан зошитів школярів також свідчить про дуже низький рівень володіння програмовим матеріалом з англійської мови.

Отримавши такі дані, ми зробили спробу проаналізувати причини, які могли привести до такого стану. Перш за все, ми звернули увагу на стиль педагогічного спілкування учителів тих класів, в яких встановлювався рівень успішності школярів, адже відомо, що там, де працює авторитарний вчитель, не може йтися про успішне засвоєння матеріалу взагалі. Ми спостерігали за тим, як вчитель веде урок, як спілкується з дітьми під час перерви, які робить їм зауваження, як реагує на відхилення у поведінці дітей. Було проведено також декілька бесід з учителями, метою яких було виявити їхнє ставлення до школярів, засоби впливу на їхню поведінку, способи керування роботою дітей на уроках. Ми відмітили, що більшість вчителів ділять дітей на „хороших” і „поганих”, для керування роботою дітей активізують виключно фактори, які сприяють формуванню зовнішніх мотивів учіння: загрозу поставити погану оцінку, дати важку контрольну роботу, зателефонувати батькам або іншим шляхом покарати дитину. Учителі дуже часто вживають вирази і слова, які приижують гідність дитини і формують у неї комплекс неповноцінності. Ми зробили висновок, що, на жаль, абсолютна більшість учителів, навіть ті, хто вважається кращими, не позбавлені авторитарного ставлення до учнів.

Іншою причиною низької результативності навчання школярів, як ми припустили, міг бути недостатній рівень мотивації учіння. З метою виявлення рівня мотивації учіння ми спостерігали за поведінкою школярів перед уроками англійської мови та під час них (спочатку без утворення експериментальних обставин, а потім створивши їх). Далі ми провели анкетування школярів, батьків та вчителів, потім їхнє опитування.

Спостерігаючи за поведінкою дітей, ми помітили, що майже всі вони радо відволікалися на будь-який подразник (хтось увійшов у класну кімнату, у вчителя впали аркуші на підлогу тощо), під час написання перевірочних робіт намагалися підглядати до зошита однокласника, радісно реагували на закінчення уроку. Усе це свідчить про низький рівень мотивації до виконання контрольних робіт.

Далі ми спробували створити експериментальну ситуацію, подібну до тієї, яка використовувалася Е.Л. Деці [2] при замірах рівня внутрішньої мотивації. Таку ситуацію вчений назвав технікою вільного вибору. Сутність ситуації полягає у прихованому спостереженні за школярами у період, коли вони можуть не виконувати завдання вчителя при відсутності зовнішніх факторів, що примушують їх до цієї діяльності, та за наявності можливості відірватися від неї на іншу, відносно цікаву діяльність. Таким чином, у період вільного вибору учні могли продовжувати виконувати завдання вчителя, могли виконувати іншу діяльність, а могли зовсім нічого не робити.

Практично це мало такий вигляд. На останніх партах ми розклали цікаві малюнки та журнали. Третьюкласники (група складалася із 12 школярів) ознайомилися з ними під час перерви. З початком уроку вони отримували завдання вчительки і починали його виконувати. Через 7-10 хвилин асистент експериментатора стукав у двері класу і запрошував учительку до кабінету директора, розташованого у деякому віддаленні від класної кімнати. Учителька попереджувала школярів, що вона повернеться через декілька хвилин, і виходила з класу. З цього моменту спостереження за дітьми велося експериментатором через скляне віконце підсобного приміщення, розташованого за останніми партами. Вже через 5-7 секунд дехто з учнів починав оглядатися навколо себе, а потім, залишивши роботу, декілька дітей повставали з-за парт: через 8 секунд – 1 школяр, через 10 секунд – ще двоє, через 20 секунд ще 7 учнів залишили роботу. Продовжували працювати лише двоє школярів, а через півхвилини залишили роботу й вони. При цьому 2 учні підійшли до матеріалів на задніх партах, 2 хлопчики утворили бійку, один витягнув мобільний телефон і почав з ним гратися, двоє дівчаток розглядали листівки, принесені з дому, решта вешталася по класу й нічого не робила. Жоден школяр не продовжував виконувати завдання вчительки, аж поки вона не повернулася (через 5 хвилин). Отже, спостереження за школярами під час створених експериментальних обставин підтвердило дуже невисокий рівень мотивації до виконання контрольних робіт.

З метою довідатися, яке місце серед шкільних предметів посідає англійська мова, тобто встановити своєрідний рейтинг, ми зробили спробу ознайомитися зі ставленням до них дітей. У ході анкетування виявилось, що у рейтингу шкільних предметів, які вивчають учні 3 класів, англійська мова займає четверте місце.

Бесіди з учнями (вибіркові, перевага віддавалася школярам, які не назвали англійську мову серед улюблених предметів) мали мету з'ясувати, чому вивчення англійської мови недостатньо цікавить молодших школярів. Діти вказали такі причини: необхідність самостійного заучування напам'ять великої кількості слів; не завжди зрозумілий складний матеріал; не дуже цікавий підручник.

Виходячи із анкетування та опитування, ми зробили висновок, що дітям цього віку подобається, по-перше, пізнавати цікаве, тобто їх захоплює саме зміст; по-друге, вони люблять одержувати конкретний результат; по-третє, їм подобається щось, на їх погляд, надзвичайне – наприклад, сказати іноземною мовою або зрозуміти те, що сказав хтось інший. Результати рейтингу дозволили зробити висновок, що, незважаючи на те, що англійська мова займає не останнє місце, на-

явні резерви покращання результатів навчання, яким сприятимуть засоби підвищення мотивації.

На наступному етапі експерименту було проведено анкетування учнів, метою якого було виявити ставлення дітей до перевірки з англійської мови, адже відомо, що контроль – це найменш вмотивована складова процесу навчання, а також виявити, наскільки свідомо діти ставляться до перевірки.

Аналіз анкет показав, що 86,2% дітей повідомляють батьків про те, що на наступному уроці буде перевірна робота з англійської мови; лише 12,5% намагаються уникнути участі в ній; 38,8% бояться перевірки; 28,8% школярів намагаються підглядати до зошита однокласника або у підручник; виконання контрольних завдань з англійської мови захоплює 62,5% дітей; відволікаються під час їх виконання лише 22,5% школярів; завжди розуміють, що їм робити під час виконання перевірочних завдань 67,5% учнів; завжди розуміють, для чого виконують контрольні завдання 80% дітей і завжди розуміють, наскільки добре виконали контрольне завдання аж 61,2% школярів.

На перший погляд, такі дані вказують на досить високу мотивацію до виконання перевірочних завдань. Але це суперечило нашим спостереженням за дітьми під час перевірки. Тому ми вдалися до опитування школярів, яке показало, що сприйняття школярами перевірки пов'язане, перш за все, із зовнішніми мотиваторами: необхідністю отримати якомога кращу оцінку і не зробити помилку. Тобто, діти чітко пов'язували перевірку з оцінкою як мірилом їхньої успішності.

З метою встановити роль оцінки у житті маленької людини та виявити ставлення школярів до зовнішнього оцінювання у балах школярам було запропоновано відповісти на запитання наступної анкети.

Аналіз анкет дав такі результати: 81,2% дітей пам'ятають, коли вони одержали першу в житті погану оцінку; 68,8% непокоїть, коли їхні оцінки гірші, ніж в інших дітей в класі; 81,2% дітей стверджують, що в них буває так, що перед контрольною твоє серце починає прискорено стукати; 63,8% третьокласників червоніють, коли їм повідомляють про погану оцінку; у 45% учнів псується настрій на вихідні, якщо у кінці тижня вони одержують погану оцінку; 67,5% школярів турбуються, коли їх довго не викликають на уроці; для 50% дітей має значення реакція однокласників на одержану ними оцінку; аж 91,2% (!) школярів стверджують, що вони готуються до наступного уроку як слід, якщо на попередньому одержали гарну оцінку і знають, що їх все одно скоро не викличуть; 81,2% дітей тривожаться в очікуванні опитування; лише 31,3% дітей вважають, що їм було б цікаво вчитися, якби оцінок не ставили взагалі; 72,5% (!) учнів

хотіли б відповідати, навіть якщо би знали, що оцінку за відповідь не поставлять; і аж 95% (!) школярів стверджують, що продовжують активну роботу на уроці після одержання оцінки.

Після анкетування маленьким школярам було запропоновано пояснити свої відповіді на запитання анкети. Виявилось, що емоції від зовнішнього оцінювання пов'язані із рівнем домагання школярів, тобто з амбіціями, та, більшою частиною, із страхами за щось і перед чимось, що діти бояться відверто на них відповісти внаслідок можливого осуду вчителями або батьками. Це підтверджує нашу думку про те, що усунення з навчального процесу страху перед оцінкою сприятиме формуванню внутрішніх мотивів до виконання перевірочних завдань.

З метою вияву природи страхів школярів перед контрольною роботою ми попросили їх позначити фактори, які більш за все напружують їх під час контрольних робіт, відповівши на запитання наступної анкети.

Аналіз анкет показав, що до 95% молодших школярів, за власним визнанням, відчують різні страхи перед перевіркою. Це вказує на низьку мотивацію до виконання контрольних завдань, результатом чого є невисокий рівень засвоєння програмового матеріалу з англійської мови школярами.

Анкетування було запропоноване також і батькам (в анкетуванні взяли участь 68 батьків) школярів. Вони відповіли на запитання анкет, метою чого було встановити їхні погляди на інтерес їхніх дітей до виконання перевірочних робіт та на те, чого школярі бояться у процесі перевірки.

Аналіз анкет показав, що, за спостереженнями батьків, 82,3% дітей повідомляють їм про те, що на наступному уроці буде перевірочна робота з англійської мови; лише 11,8% намагаються уникнути участі в ній та 30,8% бояться перевірки. Лише 19,1% батьків не помітили ніяких факторів із тих, що викликають страхи в їхніх дітей. За оцінкою батьків, процесу перевірки побоюється 10,2% дітей; страх зробити помилку присутній у 48,5% школярів; ставлення вчителя напружує 10,2% учнів. Найбільшу кількість школярів, за спостереженням батьків, лякає перспектива одержати погану оцінку – 50%; а 23,5% бояться, що батьки будуть їх сварити за неї. Глузування однокласників напружує 10,2% школярів, а 8,8% батьків назвали інші причини страху перед перевіркою.

Порівняльний аналіз анкет учнів та їхніх батьків також показав, що страхи більшої половини дітей (56,3%) перед перевіркою напрямки пов'язані з помилкою і поганою оцінкою. Це підтверджує нашу думку про те, що усунення з навчального процесу поганої оцінки, а також формування в дітей ставлення до помилки як до перебіжного фактора навчального процесу сприятиме нівелюванню цих страхів, що стане

основою для формування позитивної мотивації до перевірки і сприятиме покращанню результатів навчання англійської мови.

Відомо, що мотивація, перш за все, “виявляється у способі поведінки того, кого навчають” [3, 21]. Враховуючи стан того, кого перевіряють і його зовнішні прояви, ми запропонували вчителям також відповісти на запитання анкети, яка переслідувала мету спростувати або підтвердити нашу думку про те, що зовнішні прояви вмотивованого виконання перевірочних робіт не завжди присутні у школярів.

В анкетуванні взяли участь 3 вчителі, які дали інформацію про 80 учнів. Зовнішні прояви наявності повного включення у виконання контрольного завдання вони спостерігають у 55% учнів; повна концентрація уваги, думок та почуттів спостерігається у 45% дітей; чітко знають про те, що робити в той чи інший момент роботи 52,5% школярів; ясно усвідомлюють цілі контрольного завдання 51,25% учнів; зовнішні ознаки “розчинення” учнів у своїй праці, відчуття того, що час ніби стискається, наявні у 33,8% школярів.

І знов-таки, наші спостереження суперечили даним анкетування вчителів: ми спостерігали, що школярі легко відволікаються під час перевірки, недостатньо усвідомлюють сутність перевірочних завдань та їхні цілі тощо. Ми провели бесіду з вчителями і виявили, що більшість із показників зовнішніх проявів досягається ними через власну авторитарність, залякування малюків наслідками помилок і поганих оцінок тощо. Це знову ж таки підтверджує нашу думку про те, що встановлення доброзичливих відношень між учителями і дітьми, нівелювання страхів дозволить дітям перенести увагу на зміст перевірочних завдань, а це сприятиме формуванню внутрішніх мотивів їх виконання.

Подальше дослідження було націлене на встановлення сили внутрішніх мотивів до виконання контрольних завдань з англійської мови учнями контрольних та експериментальних груп.

Для реалізації визначеної мети було використано методику «Потрійні порівняння», запропоновану Л. М. Фрідман, Т. О. Пушкіною, І. Я. Каплунович [4, с. 103-104].

Результати зрізу показують, що сила мотиву до виконання контрольних завдань з англійської мови коливається у межах 18,18% - 46,66%. Такі показники свідчать про те, що сила мотиву щодо виконання контрольних завдань з англійської мови не може вважатися високою.

Протягом 2006-2007 навчального року ми провели три серії експериментального навчання, метою якого було цілеспрямоване формування внутрішньої мотивації учіння молодших школярів. Після кожної серії експериментального навчання та по його закінченні було вста-

новлено результативність навчання школярів англійської мови, а також рівень мотивації учіння школярів.

В експериментальному навчанні взяли участь ті ж вчителі і ті ж діти, рівень знань і мотивації яких ми перевіряли до його початку. Ми отримали такі дані.

Тест успішності виявив суттєві зміни у результативності навчання школярів англійської мови. Так, кількість орфографічних помилок знизилася на 36,36%; кількість помилок у часі оперування іншомовним матеріалом – на 49,25%. Правда, дещо зросла кількість фонетичних і значеннєвих помилок (на 0,05 та 0,07% відповідно), але це незначне зростання можна пояснити ускладненням матеріалу, що вивчався в четвертому класі. Отже, результати післяекспериментального тесту успішності показали покращання результатів засвоєння школярами англійської мови.

Ми також заміряли післяекспериментальний рівень мотивації школярів за тією самою методикою потрійних порівнянь і отримали такі результати: сила мотиву учіння молодших школярів зросла в різних групах від 54,54% до 58,32%.

Отже, можна зробити такі висновки: 1) реальні результати вивчення англійської мови свідчать про досить низький рівень її засвоєння молодшими школярами, тому актуальними є пошуки шляхів підвищення результативності навчання іноземної мови, 2) наше власне дослідження свідчить, що цілеспрямоване виховання мотивації учіння покращує результативність засвоєння програмового матеріалу з англійської мови учнями молодшої школи. Тому ми вважаємо, що необхідним є застосування мотиваційних факторів у процесі навчання молодших школярів.

Перспективи ми вбачаємо у розробці спеціальних методик з навчання англійської мови, створенні відповідних підручників, посібників, дидактичного матеріалу тощо, де мотивації учіння /навчання приділялося б провідне місце.

1. Москалюк Л. В. Практична значущість кількісних характеристик іншомовної навички молодших школярів. Актуальні проблеми педагогіки: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць. Випуск 3. Частина 1. – Горлівка: Видавництво ГДПІМ, 2006. – 308 с.
2. Deci E.L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation // J. Pers. Soc. Psychol. – 1971. – V. 18. – P. 105-115.
3. Левченко Т. И. Современные дидактические концепции в образовании: Монография. – К.: МАУП, 1995. – 168 с.
4. Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я. Изучение личности учащегося и ученического коллектива. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.

Having analyzed the state of mastering English in the elementary school the author proposes to decide the problem of raising its resultness by forming the intrinsic motivation of study of schoolchildren and gives the experimental data proving its effectiveness.

Key words: *mastering English in the elementary school, raising its resultness by forming the intrinsic motivation of study of schoolchildren.*

УДК 371.134

ББК Ч 74.584 (3/8)

Катерина Новикова

АНАЛІЗ ВИЗНАЧЕННЯ ОБДАРОВАНОСТІ У ПРОВІДНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСВІДІ США

Стаття присвячена аналізу визначень обдарованості у Сполучених Штатах Америки. Охарактеризовано загальні та окремі риси визначень обдарованих і талановитих дітей, їх вікові особливості, соціальний статус, інструмент та метод визначення, види обдарованості, яким приділяють значну увагу, загальна кількість обдарованих дітей.

Ключові слова: *обдарованість, вікові особливості, соціальний статус, види обдарованості.*

У наш час вирішення багатьох гострих соціальних, економічних або політичних проблем людства певною мірою залежить від рівня кваліфікації фахівців, що ними займаються. Недарма за останні декілька десятиріч спостерігається незвичайне економічне зростання в країнах з порівняно невеликою територією та обмеженими природними ресурсами, наприклад у Японії, Північній Кореї, Таїланді та Тайвані. Цей феномен тісно пов'язаний з вмільм та раціональним використанням інтелектуальних ресурсів країни, який виявляється не тільки у високому рівні освіти населення та реформуванні системи освіти на всіх її рівнях, але й у підвищеній увазі до невеликого прошарку населення, який за звичаєм називають обдарованою та талановитою молоддю.

Генеральна Асамблея ООН наголошує на тому, що всі інститути освіти мають заохочувати дітей та молодь до досягнень найбільш високих результатів у навчанні [1]. Діти та молодь, які можуть вважатися талановитими й обдарованими, потребують найпильнішої уваги, бо вони здатні досягти високого інтелектуального рівня для розвитку особистості та суспільства. Саме тому виявляється доцільним розглянути провідний педагогічний досвід США.

Дослідженню проблеми соціально-педагогічної підтримки обдарованої молоді присвячена низка праць таких видатних педагогів та психологів, як Ю.З. Гільбух, Дж. Галлахер, Дж. Рензулі, Д.Б. Богоявленська та інші.

Незважаючи на велику кількість літератури, присвяченої цій проблемі, ступінь розробленості спеціальних програм для обдарованих і талановитих людей у різних країнах різний. Якщо у США такі дослідження проводяться детально та системно, то в Україні такий інтерес тільки починає формуватися.

Актуальним є вивчення таких аспектів зазначеної проблеми: розгляд визначення обдарованості в усіх штатах США; визначення загальних та відмінних рис у формулюванні обдарованості та талановитості у штатах США; узагальнення критеріїв та вимог, за якими надається визначення обдарованості та талановитості у США.

Метою даної статті є аналіз визначення обдарованості у США та виділення основних характеристик обдарованості та талановитості, які використовуються у провідному педагогічному досвіді США.

50 штатів різняться адміністративними органами влади, що зумовлює різницю у визначеннях. Законодавчі органи влади 25 штатів виборили право визначати, хто є обдарованим та талановитим, у той час, як у 21 штаті відділи освіти отримали право публікувати правила, за якими мають визначатися обдаровані та талановиті. У чотирьох штатах – Масачусетс, Міннесота, Нью-Гемпшир, Південна Дакота – ані законодавчі органи, ні органи освіти не надають визначення обдарованості та талановитості студентів.

Штати також різняться термінологією, яку вони використовують, ідентифікуючи обдарованих та талановитих студентів. 25 штатів використовують термін „обдаровані та талановиті” або його варіації (Арканзас, Каліфорнія, Колорадо, Коннектикут, Денвер, Гаваї, Айдахо, Іллінойс, Айова, Кентуккі, Мен, Мериленд, Мічиган, Монтана, Невада, Нью Джерсі, Оклахома, Орегон, Род Айленд, Південна Каліфорнія, Техас, Юта, Вермонт, Вісконсін, Вайомінг.); 18 штатів обрали термін „обдарований” або його варіації, не використовуючи термін „талановитий” (Алабама, Аляска, Арізна, Джорджія, Флорида, Канзас, Луїзіана, Міссісіпі, Міссурі, Нью-Йорк, Північна Кароліна, Північна Дакота, Огайо, Пенсільванія, Теннессі, Вірджинія, Західна Вірджинія); 3 штати використовують термін „високі здібності студента” (Індіана, Небраска, Вашингтон).

Наведемо приклади визначень за штатами, де вони застосовуються. Найширше визначення надається у штаті Аляска, в якому йдеться про те, що „бути обдарованим означає виявляти незвичайно високий інтелект,

здібність або творчий талант.” Але така дефініція не відповідає на низку питань щодо віку, соціального статусу дітей, хто має визначати таких дітей, та за допомогою чого визначаються такі діти, яким видам обдарованості приділяють більшу увагу та яка загальна кількість обдарованих дітей.

Відповідь на питання про вік обдарованих і талановитих дітей можна знайти у визначеннях, які прийняті такими штатами:

ДЕНВЕР: Обдарована й талановита людина – це людина в хронологічному віці від 4 до 20 років включно, яка на підставі високих здібностей має можливість досягти високих результатів в певній галузі [1].

ВІРДЖИНІЯ: Обдаровані діти – це діти, які, починаючи з дитячого садка та до закінчення школи, виявляють значні здібності та потенціал та потребують спеціальних програм для задоволення їхніх освітніх потреб [1].

НЕВАДА: Обдарований і талановитий учень означає дитину не старше 18 років, яка демонструє високі академічні здібності, що не мають прогресу в межах звичайної шкільної програми, і, таким чином, потребують особливих інструкцій та підтримки [1].

Про соціальний статус дітей йдеться у визначенні, що домінує в штатах:

АЛАБАМА: Дітей та молодь, що мають високі здібності, можна знайти в усіх економічних і соціальних прошарках населення та в усіх сферах людської діяльності [1].

НЬЮ ДЖЕРСІ: Обдаровані та талановиті учні – це учні, які демонструють вищезазначені високі здібності в одній або декількох сферах людської діяльності порівняно з дітьми того ж віку та соціального оточення та потребують змін в навчальних програмах для досягнення позитивних результатів [1].

ФЛОРИДА: Студент, який є представником групи, що: а) недостатньо володіють англійською мовою; б) є вихідцями з родин з низьким соціально-економічним статусом. Департамент освіти має право змінювати шкільні плани з метою збільшення участі представників таких груп у програмах для обдарованих студентів [1].

Питання про те, хто має визначати обдарованих дітей та за допомогою чого визначаються такі діти, розкривається у таких дефініціях:

ФЛОРИДА: Процедура розпізнання обдарованих студентів. Мінімальний спосіб оцінки розпізнання студента є таким: а) потреба у спеціальних програмах; б) наявність характеристик обдарованості, високого інтелектуального розвитку; в) може включати в себе ті процедури розпізнання, що є прийнятими у планах певного району з метою збільшення участі представників певних соціально-економічних груп у програмах для обдарованих студентів [2].

ДЕНВЕР: Обдарована дитина визначається висококваліфікованими фахівцями та потребує диференційованих навчальних програм та певної педагогічної підтримки за межами звичайної шкільної програми для усвідомлення його або її внеску у саморозвиток та розвиток суспільства [2].

У визначеннях більшості штатів виділяються три основні види обдарованості:

- 1) загальна інтелектуальна обдарованість;
- 2) академічна обдарованість;
- 3) творча обдарованість.

Наприклад, розглянемо визначення штату Мен: обдаровані та талановиті діти означають таку групу дітей серед тих, хто вчиться на відмінню, що відрізняються або мають внутрішні передумови відрізнятись від дітей того ж самого віку потребою до навчання за програмами для обдарованих та талановитих дітей. Такі діти мають отримувати спеціальні інструкції у ході навчання, якщо вони володіють здібностями в одній або декількох із цих категорій:

1. Загальна інтелектуальна здібність означає великі досягнення або потенціал для значних досягнень в усіх академічних сферах, що є не характерним для їх вікової категорії.
2. Специфічна академічна здібність – це досягнення або потенціал для значних досягнень в одній або декількох академічних сферах, що є не характерним для їх вікової категорії.
3. Під творчою здібністю маються на увазі значні досягнення або потенціал для значних досягнень в літературі, образотворчому та виконавчому видах мистецтва, що є не характерним для їх вікової категорії.

У штаті Денвер виділяють такі види обдарованості:

- 1) загальні інтелектуальні здібності;
- 2) специфічні академічні здібності;
- 3) креативне та продуктивне мислення;
- 4) здібності до лідерства;
- 5) здібності до театрального та/або образотворчого мистецтва;
- 6) здібності до психомоторного збудження.

Також зазначається, що обдарована дитина може володіти одним або декількома видами здібностей у комбінації.

У штаті Індіана виділяють такі види обдарованості:

- 1) загальна інтелектуальна;
- 2) загальна творча;
- 3) специфічна академічна;

- 4) технічні та практичні види діяльності;
- 5) образотворчий та виконавчий види мистецтва;
- 6) лідерська.

Отже, розглянувши визначення обдарованості та талановитості у різних штатах можна сказати про те, що усі штати вважають, що обдаровані та талановиті діти – це діти з видатними здібностями у певних галузях (при цьому вказують на ранній розвиток здібностей), вони характеризуються винятковим даром, талантом, мотивацією та інтересами, креативним та дивергентним мисленням. Згідно з розглянутими визначеннями, здібності поділяються на такі основні види:

- Інтелектуальні;
- Творчі;
- Специфічні академічні;
- Лідерські;
- Мистецькі.

Такі основні напрямки обдарованості виділяють 11 з 25 штатів. При цьому Денвер окремо виділяє психомоторні здібності, Індіана – технічні та практичні здібності, Айова – особливу обдарованість. У визначенні штату Каліфорнія підкреслено, що екстраординарні здібності учня мають бути хронологічно рівними, тобто одночасними.

У визначенні штату Алабама зроблено акцент, що таких дітей та молоді можна знайти в усіх економічних та соціальних прошарках населення. У штаті Флорида особлива увага приділяється обдарованим дітям, що а) недостатньо володіють англійською мовою; б) є вихідцями з родин з низьким соціально-економічним статусом. Департамент освіти цього штату має право приймати шкільні плани з метою збільшення участі представників таких груп у програмах для обдарованих студентів. Що стосується вікових особливостей обдарованих і талановитих дітей, то лише штат Денвер вказує на те, що це діти від 4 до 20 років.

У наступному критерії, дуже важливому, є те, хто саме має визначати обдарованих та талановитих дітей. Відповідь ми знаходимо у визначеннях декількох штатів, які вказують на те, що це має бути команда висококваліфікованих фахівців.

У наступному пункті, який потребує особливої уваги, говориться про те, що навчальні характеристики та освітні потреби таких дітей та молоді вимагають якісно диференційованих освітніх послуг у вигляді програм і курсів для обдарованих і талановитих.

Треба також зазначити, що діти з винятковими загальноінтелектуальними здібностями та/або специфічними академічними здібностями складають 5 відсотків від загальної кількості дітей у школі. Діти з

винятковими художніми здібностями складають також 5 відсотків від загальної кількості дітей у школі. Діти, що знаходяться у перших двох відсотках вважаються високо обдарованими.

Отже, можна зробити висновки про необхідність розробки та забезпечення виконання національних освітніх програм для обдарованої молоді. Тепер, коли Україна є незалежною державою, яка прагне до гуманізації освіти, виникає необхідність вивчення і використання прогресивного світового досвіду. На наш погляд, актуальним є досвід створення системи освіти для обдарованих в США та створення наукових груп з цієї проблеми в Україні.

1. <http://www.dukegiftedletter.com/movabletype/mt-tb.cgi/47>
2. <http://www.ecs.org/clearinghouse/52/28/5228.htm>

The article concerns the analysis of the definitions of the gifted and the talented in the USA. Age peculiarities, social status, method of determination, general quantity of the gifted and the talented are determined.

Key words: *the definitions of the gifted and the talented, age peculiarities, social status.*

УДК 371

ББК 474.200.53

Ганна Погромська

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ОСВІТИ: СПІВВІДНОШЕННЯ СВІТСЬКОЇ ТА РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ

Правильне розуміння взаємин Церкви і держави, Церкви і суспільства, що виявляється у дотриманні вимог принципу світськості держави і вільного світоглядного вибору й самовизначення особистості у суспільстві, дозволяє з'ясувати місце релігійної освіти у національній системі освіти та співвідношення релігійної і світської освіти.

Ключові слова: *релігійна освіта, світська освіта, світська держава.*

Термін "світськість" сьогодні є найбільш широко застосовуваним у полеміці з питань взаємин держави і Церкви, Церкви й освіти. Існує чимало інтерпретацій світськості держави, але всі вони ведуть до необхідності аналізу припустимої і можливої межі взаємодії держави і релігійних об'єднань, а також необхідної і потрібної межі їх взаємної автономності і розуміння.

Ганна Погромська. Сучасні проблеми змісту освіти...

Обмеженням припустимої міри взаємодії держави і релігійних об'єднань слугують правові норми, які, у своїй сукупності, встановлюють світський характер держави. Але зараз ми переживаємо період, коли з суспільної свідомості, культури, політики з великими труднощами витісняються багато старих ідеологічних цінностей і ще з більшими труднощами стверджуються нові. Важливу роль у цьому процесі відіграє освіта, яка повинна відродити найкращі традиції і стати не лише джерелом знань, але й важливим фактором формування духовності молоді. Звідси постає питання про те, чи існують шляхи перетинання між світським і релігійним, чи можливо таке їх доповнення, при якому взаємний вплив цих феноменів призведе до посилення і збагачення суспільства у сферах культури, освіти, правосвідомості, соціальної стійкості, міжрелігійної і міжнаціональної співпраці.

Метою даної статті є дослідження співвідношення світської і релігійної освіти у державних освітніх закладах.

Слід зазначити, що конституційно-правовий зміст категорії "світськість", ознаки світської держави і світської освіти, а також шляхи реалізації релігійної освіти у державних закладах нашої країни на сьогоднішній день практично не досліджені.

Найбільш вивченими є деякі аспекти світськості у роботах французьких авторів, що цілком закономірно, бо саме Франція дала світу таке розуміння світськості, яке реалізується сьогодні у більшості країн. З французьких авторів слід виділити праці Ж.Боберо, Ш.Амальві, Д.Дені, А.Проста, Ж.Шане; з англійських дослідників питання секуляризації й світськості, світського характеру освіти – праці Г.Бермана, Д.Вуда, С.Брюса, Д.Джонса. З російських вчених питання відносин між державою і релігійними об'єднаннями у сфері освіти, окремі аспекти реалізації духовно-моральної, релігійної та релігієзнавчої освіти у державних освітніх закладах досліджені у роботах І.Метлика, І.Галицької, М.Костикової, Ф.Шереги, І.Понкіна, Ф.Козирева.

У системі державної освіти у різних країнах світу викладання релігії з кожним роком посідає все більш значніше місце. За даними аналізу Міжнародного бюро освіти ЮНЕСКО, викладання релігії фігурує як обов'язковий предмет в навчальних розкладах 73 країн, як мінімум один раз протягом перших дев'яти років шкільного навчання. У 54 країнах середній час, який приділяється релігійній освіті, складає 388,4 години, що становить приблизно 8,1% від загального обсягу [8].

Не зважаючи на принцип відокремлення церкви від держави, у більшості європейських країн у державних школах викладаються релігієзнавчі предмети. У багатьох країнах (Єгипет, Італія, Норвегія, Греція, Німеччина та ін.) така практика закріплена законодавчо.

Що ж до України, то світський характер освіти у державних навчальних закладах визначається, по – перше, статтею 35 Конституції України: “Церква і релігійні організації в Україні відокремлені від держави, а школа від церкви. Жодна релігія не може бути визнана державою як обов’язкова” [1, с.14]. Закон України “Про освіту” теж наголошує на світському характері освіти як важливому принципі державної політики. Так у статті 8 цього Закону зазначено: “Навчально – виховний процес у закладах освіти є вільним від втручання політичних партій, громадських, релігійних організацій”, а у статті 9: “Заклади освіти в Україні незалежно від форм власності відокремлені від церкви, мають світський характер, крім закладів освіти, заснованих релігійними організаціями” [2].

У світі існує чимало моделей освіти світського характеру у державних школах. Це визначається національно – культурними, історичними, соціальними особливостями різних країн. Відповідно і відношення між державою та релігійними об’єднаннями у різних країнах реалізуються власними шляхами, національна свідомість кожної країни по – своєму сприймає своє історичне надбання і по – своєму формує відношення до духовної спадщини, у тому числі й у сфері освіти. Тому, розкриваючи обрану тему, важливо визначити, що головними рисами світської освіти, як цілеспрямованого процесу, є те, що навчання предметам базової освіти здійснюється за державними стандартами і не має ціллі примусове залучення учнів до будь – якого релігійного віровчення або нерелігійної, включаючи антирелігійну, ідеології, і не спрямована на залучення до релігійних чи інших організацій; у зміст освіти не може бути включено, як загальнообов’язкове, вивчення будь-якого релігійного віровчення чи нерелігійної ідеології, у тому числі, атеїстичної; додержання принципу добровільного отримання освітніх послуг, пов’язаних з релігійною освітою; зміст освіти не може бути спрямований на професійну підготовку служителів культури; релігійна освіта не підміняє собою загально – громадську та професійну освіту та не може перешкоджати їхній реалізації; релігійні об’єднання не втручаються у діяльність державних органів управління освітою та освітніх закладів; повноваження та функції адміністрацій державних освітніх закладів не можуть бути передані у будь-якому обсязі релігійним об’єднанням, їх органам, установам чи представникам; релігійна освіта, яка здійснюється в освітніх закладах не супроводжується проведенням богослужінь, релігійних обрядів та церемоній; така вимога не виключає можливості читання короткої молитви до чи після заняття з релігієзнавства за умови дотримання добровільної присутності на ньому; освітній стандарт з релігійної освіти повинен бути складений як інваріантний макет, яким зможуть скористатися представники різних релігій

для складання стандарту, що відповідатиме їхнім потребам, але реалізуватися він повинен лише на основі добровільного отримання освітніх послуг, пов’язаних з релігійною освітою [4, с.255].

Виходячи з наявності найбільш вагомих громадських та соціальних ознак світськості, можна дати таке визначення: “Світська освіта – це будь-яка освіта, що не пов’язана з навчанням чи нав’язуванням якоїсь релігії чи нерелігійних ідеологій, у тому числі, секулярних квазірелігій, не спрямована на вузькопрофесійну підготовку служителів культури, а також катехізацію і воцерковлення чи аналогічні процеси втягування учнів у релігійні об’єднання у нехристиянських релігійних об’єднаннях, а також, яка не включає проведення богослужінь, релігійних обрядів та церемоній” [4, с.256].

Разом із тим, дуже важливим є зауваження професора Ф.Козирева, який зазначає, що у такому визначенні відсутній один дуже важливий компонент – право на вільне світоглядне самовизначення, а без нього розуміння світськості, як цінності та етичного ідеалу освіти затемнюється та підміняється переліком формальних адміністративно – правових умов організації освітнього процесу [5, с.38]. Тому до вищезазначених принципів світської освіти слід додати ще декілька: головним ключем до тлумачення, розуміння та оцінки світськості освіти повинно служити здійснення освітою права громадян на свободу совісті, яка включає конфіденційність переконань, свободу відкрито сповідати будь-яку релігію чи не сповідати ніякої, свободу світоглядного самовизначення, свободу думки та переконань; публічний характер світської освіти, який включає відкритість освіти, тобто його доступність для суспільного контролю, а також пріоритет загально – людських цінностей; під час торжества квазірелігій... світськість повинна протиставлятися будь-яким зазіханням на свободу особистих переконань, як у формі клерикалізму, так і у формі безрелігійного ідеологічного абсолютизму, дотримання принципу світськості в освіті означає забезпечення тонкої та динамічної рівноваги... демократичних прав, таких як, право на вільне релігійне самовираження, право на освіту згідно з родинними традиціями та право на свободу совісті та переконань [5, с.40 – 41].

На сучасному етапі термін “релігійна освіта” стійко ввійшов у міжнародний професійно-педагогічний вжиток як широке поняття, що охоплює різні види освітньої діяльності, яка так чи інакше пов’язана з вивченням релігії, вихованням релігійного почуття і розвитком релігійної свідомості. Але основною галуззю використання цього терміну є початкова і середня шкільна освіта, де досить часто поряд із ним, чи як доповнення до нього, використовується таке поняття як “виховання цінностей”.

Історично термін «релігійна освіта» посів своє місце у європейській педагогічній науці шляхом витіснення понять «християнська освіта» та «християнське виховання». Особливо широко він став використовуватися у шкільній практиці з післявоєнних часів, коли виникла необхідність висвітлення релігійних аспектів життя у більш широкій і відкритій перспективі. Одним з головних факторів, який значно просунув уперед цей процес, була секуляризація суспільства, екуменістичні рухи, взаємодія світових релігій, усвідомлення необхідності взаємоповаги представників різних культур. Цей процес активізувався жорсткою кризою традиційних форм християнського виховання, викликану відтоком прихожан від церкви.

Важливо зазначити, що саме у цей же час виявилися протиріччя між Англією та США у розумінні терміну релігійна освіта. Ці протиріччя були пов'язані з різною освітньою стратегією у сфері вивчення релігії у цих країнах. В Англії під релігійною освітою розуміють таке вивчення релігії у школі, яке має критичний, відсторонений характер і не поєднане з релігійною самоідентифікацією учнів, протистоїть тому, що традиційно визначалося як християнське виховання. У Сполучених Штатах навпаки, релігійна освіта зберегла значення конфесійної, катехізичної освіти і продовжує використовуватися у християнському аспекті як синонім терміну «християнська освіта» (Christian education).

Ця різниця мала значні наслідки. Англійський підхід, тобто відрив поняття релігійної освіти від конфесійного субстрату, створив передумови формування релігійної педагогіки, як спеціального розділу педагогічної науки, де йдеться про релігійну освіту [5, с. 15].

У сучасній українській педагогіці термін «релігійна освіта» ще не має загальноприйнятого значення, яке закріпилося за ним у міжнародній практиці. Найчастіше він використовується у вузькому сенсі, тобто отримання релігійної освіти у Духовних семінаріях чи академіях. Крім того, слід зазначити, що релігійна освіта ще не має достатнього відображення у законодавчих документах нашої країни.

Взагалі ж, при тлумаченні цього терміну, важливо визначитися з підходом до вивчення релігії й освітньою стратегією у цій сфері. Так, якщо на увазі мається конфесійна форма релігійної освіти, то найбільш характерним може бути визначення І.Понкіна: «Релігійна освіта – це цілеспрямований процес навчання й виховання, який здійснюється на основі певного релігійного віросповідання в інтересах релігійного об'єднання й особистості, супроводжується здобуттям знань про релігійне віровчення, релігійну практику, культуру й життя релігії, формуванням якостей особистості й образу людини на основі відповідного релігійного вчення, у тому числі, притаманних йому моральних цінностей» [6, с.261].

У той же час, як зазначає протоієрей Євген Шестун, таке розуміння релігійної освіти прийшло до нас із Заходу, й походить з католицьких і протестантських духовних шкіл. В основі такого виду освіти лежить уявлення про те, що знання про Бога людина може отримати сама, власними силами, на основі своїх здібностей і розвитку. У даному контексті релігійна освіта сприймається як вивчення історії спілкування Бога з людьми, а не як сам процес Богоспілкування. Цей підхід призвів до пасивності освіти та породив схоластичний метод навчання, який характеризується зверненням не до сутності, а до форми. Така освіта дозволяє отримати певний набір знань, у тому числі й про духовний світ, але не сприяє отриманню живого духовного досвіду [7, с.32]. Тому, з точки зору православної традиції, мова перш за все повинна йти про духовну освіту – освіту Духом Святим. Ціль православної освіти і виховання повинна бути невід'ємною від цілі життя православної людини та шляхів її досягнення. Відповідно до цього, освіта розглядається як: «відновлення цілісності людини, що передбачає розвиток усіх її сил, усіх її сторін, зберігає ієрархічний принцип в устрої людини. Ієрархічний принцип потребує такого устрою людини, за якого образ Божий міг би розкритися в повну силу» [7, с.31]. В основі православної педагогіки лежить розуміння того, що поза Церквою, поза церковним життям неможливо досягти головної мети православної освіти й виховання.

Протягом історії разом із зміною педагогічної парадигми змінювалося і співвідношення релігійного і світського компоненту шкільної програми, уявлення про їх роль. У сучасному світі існує чимало форм релігійної освіти, але чи не найголовніші - конфесійна та некофесійна (світська).

Вміння розрізняти ці форми освіти тісно пов'язані з рівнем правової культури у країні, бо саме необхідність визнання того, які форми релігії у школі можна визнати світськими, а які ні, виникає у контексті питань про права людини і дотримання конституційних норм. Наприклад, у Росії, найбільш вдала, за словами того ж Ф.Козирева, спроба розрізнення цих форм була здійснена у законі РФ «Про свободу віросповідання» від 25.12.90 [5, 47]. У статті 9 запропоновано було розрізняти:

1. «викладання віровчень, а також релігійного виховання, яке може здійснюватися у недержавних навчальних і виховних закладах, приватним чином чи при релігійному об'єднанні, а також факультативно, за бажанням громадян, представниками релігійних об'єднань з зареєстрованим статутом у будь-яких дошкільних навчальних установах і організаціях».
2. «викладання релігійно пізнавальних, релігієзнавчих і релігійно – філософських дисциплін не супроводжується релігійними об-

рядами і має інформативний характер. Така релігійна освіта згідно із законом може включатися до навчальних програм державних навчальних закладів”.

Як бачимо, межу між світською та конфесійною освітою можна провести за допомогою низки ознак, які притаманні кожній з них. Наприклад, світськість має носити, перш за все, інформативний характер і не супроводжуватися релігійними обрядами.

Конфесіональна ж освіта – це освіта для єдиновірців. Вона виходить з передумови належності учнів до однієї конфесії. Відповідно, вона може мати катехізичний характер, включати до освітніх цілей і задач укріплення конфесійної ідентичності, підготовку до тих чи інших подій релігійного життя, здійснювати виховання відповідно до етичних норм, притаманних релігійній спільноті; включати в освітній процес загальну молитву і проведення богослужінь, шанування релігійних святих, апелювати до єдиної точки зору учнів у віросповідних питаннях. У світській державі така освіта можлива лише за умов добровільності та без шкоди для свободи совісті.

Неконфесійна (світська) релігійна освіта – це освіта для всіх. Вона виходить з визнання свободи учня у виборі віри, конфіденційності його релігійних переконань. Це освіта, у якій акт особистого віросповідання не є умовою чи компонентом навчально-виховного процесу. Виходячи зі своєї природи, ця форма освіти несумісна з закононавчальним викладанням релігії і наданням учням віровчення як безсумнівної істини. Вона ніякою мірою не потребує релігійної ідентифікації учня і не може ставити ціллю навернення учня у віру чи переорієнтацію його релігійних переконань. Головними умовами світської релігійної освіти є незалежність педагога у його професійній діяльності від замовлення та інтересів релігійних общин і відмова від включення в освітній процес культових дійств і відкритих форм релігійного вшанування.

Що до України, то ми не маємо нормативних документів, де було б падає таке чітке розмежування між конфесійною та неконфесійною освітою. Можна лише навести статтю 6 Закону України про свободу совісті та релігійні організації: “Громадяни можуть навчатися релігійного віровчення та здобувати релігійну освіту індивідуально або разом з іншими, вільно обираючи мову навчання.

Релігійні організації мають право відповідно до своїх внутрішніх настанов створювати для релігійної освіти дітей і дорослих навчальні заклади і групи, а також проводити навчання в інших формах, використовуючи для цього приміщення, що їм належать або надаються у користування.

Викладачі релігійних віровчень і релігійні проповідники зобов’язані виховувати своїх слухачів у душі терпимості і поваги до громадян, які не сповідують релігії, та до віруючих інших віросповідань” [3].

Як бачимо, світська релігійна освіта має значну перевагу перед конфесійною у тому, що вона дозволяє ввести релігійний компонент у програму світської школи на обов’язковій основі без поділу учнів за віросповіданням. Це неможливо зробити відносно конфесійної освіти у державній освітній системі, бо її впровадження не суперечить світськості релігійної освіти лише за умов надання учням права вибору релігії (альтернативної дисципліни) чи відмови від отримання релігійної освіти.

Але, який би тип релігійної освіти країна не обрала, слід пам’ятати, що державі потрібна така система освіти, яка б дозволила повною мірою передати досвід творчої діяльності, цінності, притаманні народу, досвід духовного життя від одного покоління до іншого. Слід створити школу, яка б зуміла ввести дитину до світу культури через релігійну освіту, зберегти тим самим за дитиною свободу вибору. Але дитина повинна бути залучена до релігійної освіти лише за умов згоди її батьків.

Таким чином, світський характер освіти, полягає у тому, що школа визнає суб’єктом освітнього процесу не лише дитину, а й родину, і будує свої відносини у питаннях релігійного виховання на основі волевиявлення батьків. Тим самим, зберігається принцип свободи віросповідання і родині надається можливість релігійної освіти своїх дітей. Наша країна протягом століть створювала свої традиції на основі християнських цінностей. Без розуміння християнства дитина не здатна засвоїти рідну і світову культуру. Освітній стандарт повинен включати предмети релігійного змісту, які б знайомили школярів з основами православної християнської віри, з культурою духовною історією різних країн.

Досвід зарубіжних демократичних держав свідчить про те, що право громадян на вільний світоглядний вибір і отримання освіти відповідно до свого світоглядного вибору і своїх культурних та духовно – моральних переконань, традицій та цінностей не суперечить загальній світській спрямованості освіти. Право на релігійну освіту є невід’ємним правом учнів на доступ до інформації та навчання релігії у рамках свого віросповідання.

1. Конституція України./ Уклад. В.Кузнєцов. – Х.: Фактор,2006. – 132с.
2. Закон України “Про внесення змін і доповнень до закону Української РСР “Про освіту». – К.: ГЕНЕЗА, 1996. – 36с.
3. Закон України “Про свободу совісті та релігійні організації” // Відомості Верховної Ради України. – 1991. - №20. – С.277.

4. Понкин В.И. Правовые основы светскости государства и образования. – М.: Про – Пресс, 2003. – 416с.
5. Козирев Ф.Н. Религиозное образование в светской школе. – СПб.: Апостольский город, 2005. – 636с.
6. Понкин В.И. Правовые основания преподавания православной культуры в государственных и муниципальных учреждениях в вопросах и ответах. – М.: Про – Пресс, 2003.- 416с.
7. Шестун Евгений, протоирей. Православная педагогика. – М.: Про – Пресс, 2001. – 576с.
8. <http://fio.novgorod.ru>

The right understanding the relationships between Church, state and society gives the understanding of the role and place of religious education in national educational system and correlation of religious and secular education.

Key words: *religious education, secular education, secular state.*

УДК 37.013.43

ББК Ч 74.584 (3/8)

Яна Полякова

СТАНОВЛЕННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ (ДО ІСТОРІЇ ПИТАННЯ)

Стаття розглядає історичний аспект становлення мовної освіти учнів – представників мовних меншин у Великій Британії у другій половині ХХ ст., основні напрямки й етапи формування мовної політики по відношенню до національних меншин.

Ключові слова: *мовна освіта, учні – представники мовних меншин, формування мовної політики.*

Полікультурна та полілінгвальна освіта давно знаходиться в центрі уваги педагогів Західної Європи. Тема полікультурної освіти та виховання є однією з центральних на конференціях Європейської спільноти. Багато фахівців в галузі освіти з тривогою відзначають зростання націоналістичних настроїв у сфері освіти, особливо серед етнічних меншин. Вони вбачають прояв подібного етноцентризму в неприязні національних меншин як до домінуючих етнічних груп, так і до нових субкультур мігрантів. Його витоки полягають у наслідках освітньої та соціальної асиміляції і “культурного геноциду” етнічних меншин.

Яна Полякова. Становлення мовної освіти національних меншин...

Фактично, незважаючи на рекомендації Європарламенту і Ради Європи, декларації численних політиків, офіційні кола провідних країн Західної Європи не надають полікультурній освіті і вихованню тієї уваги, на яку вони заслуговують. Повернення до полікультурного виховання відбувається дуже повільно, хоча ознаки його очевидні.

Актуальність теми дослідження, таким чином, обумовлена потребами сучасної соціальної і політичної практики поліетнічних і полікультурних регіонів світу, а також гостротою мовних проблем, які супроводжують зараз побудову так званого “європейського дому” і до цього часу очікують на своє розв’язання у багатьох державах світу, і в тому числі в Україні.

Мовна освіта національних меншин у Великій Британії, історичний аспект сучасної системи включення дітей – представників мовних меншин вивчалась такими фахівцями в галузі освіти, як Дж. Каммінс, Дж. Хейдон, В.Хан, Р.Елліс, Дж. Левін, Е.Райд, С.-Л.МакКей, С.-В.Фрідман та ін.

Стаття розглядає процес становлення мовної політики щодо національних меншин у Великій Британії.

Метою статті є аналіз британської державної політики в галузі освіти дітей – представників національних меншин, процесу становлення полікультурної освіти у Великій Британії у 1950- 1980-ті роки ХХ ст.

Особливості британської політики в галузі мовної освіти пояснюються, в першу чергу, імперським минулим цієї країни. Згідно із Законом про громадянство Великої Британії, всі мешканці Співдружності Націй, які оселялися у Британії, отримували британське громадянство. Величезний приплив іммігрантів у 1950-1960-х роках та викликаний ним підйом антиімміграційного руху призвели до обмеження прав на британське громадянство у 1968 р., що не стосувалося лише осіб, чії предки народилися у Британії.

Нові іммігранти переважно оселялись у великих промислових зонах з метою працевлаштування. У зв’язку з цим у містах зросла кількість учнів, які репрезентували мовні меншини. За даними М.Мартіна-Джонса, у 1978 р. у районі внутрішнього Лондону учні – представники мовних меншин складали 10%, у 1983 р – 23%, і з того часу їх кількість в окремих промислових районах зростає [8]. Однак школи виявилися не готовими до такої зміни демографічної ситуації і не мали мовних програм для нових учнів. Починаючи з 1960 р., Велика Британія випробувала різні типи освітніх програм для задоволення потреб учнів – представників мовних меншин з тим, щоб створити сучасну модель мовної освіти учнів іноземного походження.

Законом про Британську національність 1980 р. була встановлена багатоступенева структура британського громадянства – від повноп-

равних громадян Великої Британії до таких, що не є ані громадянами країни, ані британськими підданими, але все одно знаходяться під захистом британської корони. Водночас із спробами обмеження імміграції Велика Британія вдалася до заходів щодо усунення всіх видів етнічної і расової дискримінації всередині країни. Жорсткість імміграційної політики, таким чином, компенсувалася толерантним ставленням до етнічних і культурних меншин, що складало основну відмінність британської моделі від інших країн.

Перш ніж приступити до викладу історії формування мовної політики Великої Британії, слід відзначити, що термін, який вживається у статті “учні – представники мовних меншин” (Language Minority Students) має на увазі іммігрантів (дітей, народжених в іншій країні, які іммігрували разом з батьками), біженців (тобто іноземних громадян, які вїхали в країну за особливих умов) і учнів із неангломовних сімей, що мешкають в країні тривалий час, з недостатнім рівнем володіння англійською мовою.

Незважаючи на тенденцію до створення національно централізованої системи освіти у Великій Британії, місцеві органи освіти (Local Educational Authorities) мали значну автономію у формуванні освітньої політики і розробці навчальних планів. Керівництво цим процесом, здійснюване урядом через Департамент освіти і науки (Department of Education and Science), не мало законодавчої сили, хоча і впливало на локальну автономію.

У 1950-60-ті рр. учні – представники мовних меншин розглядалися як соціальна проблема, і рішення про їх освіту ґрунтувались на тому, що вважалось кращим для англомовної більшості. У 1960-ті роки однією з перших програм, розроблених місцевими органами освіти, було створення окремих мовних, або “вступних” центрів (induction centers) [10]. У таких центрах учні – представники мовних меншин були відокремлені від своїх англомовних однолітків, доки вони не досягали такого рівня володіння мовою, який дозволяв би їм навчатися у звичайних класах, але за умови, яка висувалась батьками більшості дітей: в одному класі не повинно було бути багато дітей-іммігрантів, щоб не подавляти учнів з англомовної більшості.

Департамент освіти і науки в той же час проводив політику “розсіювання”, оскільки багачки в районах, де утворилась велика концентрація представників національних меншин, скаржились на появу “шкіл з чорною більшістю” [8]. У зв’язку з цим Департамент освіти і науки в 1965 р. видав низку постанов, які стосувалися так званого “розсіювання” дітей із представників національних меншин. Ці постанови ґрунтувались на тому, що

для уникнення труднощів викладання шкільних предметів за великої кількості неангломовних дітей, група має налічувати до 1/5 дітей-іммігрантів. Якщо ця пропорція перевищує 1/3 або в усій школі, або в окремому класі, виникає “серйозне напруження”. Тому бажано уникати такої концентрації дітей-іммігрантів у конкретному районі, учнів слід розподіляти на різні школи, при цьому владнавши проблему з транспортом, організувати їх перевезення до школи [8, с. 12-13]. Вирішальне значення мав той факт, що політика розсіювання ґрунтувалась на неперевіреному і необґрунтованому припущенні, що коли кількість учнів-іммігрантів у конкретній школі перевищить 1/3, то виникне “соціальне напруження”. Таке визначення мовної політики Великої Британії в галузі освіти національних меншин у 1960-70-ті рр. Існувала думка, що оскільки діти-іммігранти є соціальною проблемою, то й їх мова також є проблемою.

Характерна у зв’язку з цим динаміка позицій Національної асоціації полірасового виховання у Великій Британії. Її лідери пройшли шлях від добродійного наміру допомогти меншинам асимілюватися і поглибитися в домінуючу культуру до педагогічної програми підтримки розмаїття культур у британському суспільстві. Ця програма, розроблена наприкінці 70-х рр. ХХ ст., передбачає: 1) впровадження інформації стосовно національних меншин у навчальні посібники; 2) створення посібників і навчальних програм для учнів з етнічних і расових меншин; 3) врахування у навчальних програмах пропозицій щодо виховання усвідомлення етнічної приналежності; 4) спеціальні заняття з ознайомлення з культурою меншин.

У 1971 р. Департамент освіти і науки видав документ стосовно національної політики в галузі освіти етнічних меншин. Цей документ спирався на точку зору психолога Бернстайна, який вважав, що обмежений код багатьох культурно обмежених дітей може перешкоджати розвитку певних видів мислення. Ця точка зору цілком справедлива стосовно неангломовних дітей, які можуть страждати не тільки від звуження коду їхньої рідною мовою, а й від складності вивчення другої мови. Маючи певні мовні труднощі, такі учні можуть мати й неусвідомлювані перешкоди, що стосуються розвитку самої структури мислення.

У 1975 р. було оприлюднено так звану доповідь Баллока (the Bullock report). Ця доповідь була підготовлена спеціальним урядовим комітетом, метою якого було проаналізувати мовний розвиток учнів протягом шкільного навчання. У доповіді підкреслювалось, що в умовах англомовної нації рідна мова дітей-іммігрантів має сприйматися як особлива цінність, яку слід дбайливо зберігати, і школа повинна відіграти у

цьому важливу роль. Саме школа покликана виховати позитивне ставлення до білінгвізму учнів та використати всі можливості для збереження і поглиблення знання учнями-іммігрантами їх рідної мови. На жаль, ці рекомендації не знайшли гідного втілення на практиці. Педагогічні проекти, зосновані на ідеях полікультурного виховання, відсувались на задній план. Фактично відсутні були систематичні педагогічні зусилля, спрямовані на збереження культури малих етносів, особливо стосовно іммігрантів. Перспективи полікультурного виховання розглядались достатньо стримано. Урядові органи обмежувались деклараціями, за якими слідували малозначущі практичні заходи. До таких декларативних документів належить, наприклад, доповідь Департаменту освіти і науки Великої Британії "Освіта для всіх" (1985), відома як доповідь Свонна, де проголошувалась політика плюралізму, спрямована на збереження оригінальних культур національних меншин і усвідомлення приналежності до цих культур [4].

У цій доповіді було подано аналіз освітньої політики стосовно учнів – представників національних меншин. У ній підкреслювалось, що діти з іммігрантських сімей не повинні бути відрізані від соціального та освітнього життя звичайної школи. Доповідь Свонна зробила ще один крок уперед, підкресливши необхідність розміщення таких дітей у звичайних класах. Згрупування цих учнів в окремих класах лише підсилює соціальну та расову дискримінацію. У доповіді наголошувалось, що неформальна взаємодія, що виникає у школах між учнями, є настільки ж важливою для мовного розвитку, як і формальне вивчення мови, і тому навчання дітей – представників мовних меншин у звичайних загальноосвітніх школах дозволить збільшити можливості їх взаємодії з носіями мови. Доповідь Свонна не підтримувала білінгвальне навчання, зважаючи на те, що це веде до сегрегації дітей – представників національних меншин. Збереження рідної мови таких дітей, на думку комітету Свонна, є прерогативою етнічних спільнот, а не загальноосвітньої школи. Згідно з поглядами Свонна, освіта повинна відіграти головну роль у подоланні існуючого у Британії расизму, що є перешкодою для створення плюралістичного суспільства [4, с.319].

Доповідь Свонна викликала великі дебати. Її головними критиками виступали прихильники навчання рідною мовою (Хан, 1985 [6], Національна рада з проблем навчання рідною мовою, 1985 [9]). Критики піддали сумніву визначення мультикультуралізму. Вони вважали, що такий підхід є типом лінгвістичної асиміляції, в якому здатність розмовляти англійською мовою при рівнюється до того, щоб бути британцем. У доповіді Свонна не враховувався також важливий зв'язок між розвит-

ком рідної та англійської мови учнів. Спираючись на білінгвальні програми США і скандинавських країн, дослідження Камміна (1982, 1984 [1, 2]), критики вказували на важливу роль рідної мови і в когнітивному розвитку, і в оволодінні іноземною мовою. Крім того, прибічники навчання рідною мовою подавали це як спосіб втілення державної політики лінгвістичного плюралізму і створення дійсно плюралістичного суспільства. Захисники навчання рідною мовою критикували доповідь Свонна за відсутність зв'язку між мовою і культурою. В доповіді етнічна ідентичність кваліфікується через фізичні атрибути (колір шкіри), а не соціальні (мова і культура).

У результаті здійсненої критики у 1989 р. консервативними силами, що контролювали у той період освіту в Британії, було підготовлено доповідь спеціального комітету Департаменту освіти і науки під керівництвом Кінгмена [5]. Ця доповідь, яка є по суті поясненням до національного навчального плану з англійської мови, підкреслювала, що присутність білінгвальних дітей у класах слід розглядати як перевагу, а не як проблему. Такі учні досягали більшого успіху в англійській мові, якщо вони усвідомлювали, що їхній мовний досвід багатший, ніж в їх одномовних однолітків, що їхні знання та досвід можуть бути використані у класі на користь усіх учнів як матеріал для протиставлення і порівняння зі структурою англійської мови.

Хоча автори доповідей Свонна та Кінгмена і прибічники білінгвального навчання розходились щодо важливих питань, усі вони визнавали, що ідея етнічної гордості та культурної поваги має бути центральною у формуванні мовної політики. Всі поділяли ідею створення етнічно плюралістичного суспільства, але для комітетів Свонна та Кінгмена цей плюралізм означав культурний плюралізм у загальноосвітній школі, а для прихильників білінгвального навчання цей плюралізм означав лінгвістичний плюралізм, навіть, якщо він веде до культурної сегрегації.

Е.Рейд (1988) вказував на необхідність мовної підтримки учнів з боку вчителів англійської мови як іноземної, так званих "support teachers", які працюють у тісному співробітництві з вчителями-предметниками. Райлі та Бліч (1985) також вказували на перевагу спільної роботи вчителів мови та предметників [12]. Таке навчання було не простим поєднанням двох методик, а створення нового підходу. Кооперативне навчання і сумісна відповідальність усієї школи за розвиток білінгвальних учнів означає, що з моменту вступу до школи і далі учні можуть отримувати мовну підтримку, в першу чергу, від учителів англійської мови. У цьому зв'язку у Великій Британії було розроблено систему підготовки вчителів англійської мови як іноземної [7].

Слід відзначити, що у низці країн освітня підготовка іммігрантів виходить, перш за все, з курсу на культурну асиміляцію. В Англії у випадку великої кількості дітей іммігрантів в класах також використовувалось компенсуюче навчання, розраховане на прискорення адаптації в середовищі і монокультурі країни. Одна з його форм – додаткова робота помічника вчителя з малими групами. Компенсуюче навчання іммігрантських меншин принесло певні позитивні результати. Багато з учнів досягали рівних академічних успіхів з однолітками із домінуючої нації.

Таким чином, офіційні кола багатьох провідних країн Західної Європи схильні бачити в масштабному полікультурному вихованні сепаратизм і загрозу національній школі. Висловлюються припущення, що прибульці зі своїми традиціями й оригінальною культурою порушують національну цілісність. У політиці Великої Британії під час організації виховання етнічних меншин зіткнулися два підходи: на асиміляцію і підтримку особливих культурно-освітніх інтересів. Основним орієнтиром державної політики при навчанні представників національних та етнічних меншин залишається асиміляція – інтеграція в культуру домінуючої нації. Влада Великої Британії виключає створення особливих класів для іммігрантів і пропонує виховувати повагу до домінуючої культури, вводити учнів-іммігрантів в британське суспільство, а не очікувати від національної системи освіти діяльності щодо збереження цінностей різних спільнот іммігрантів.

У цілому ідеї полікультурної педагогіки, рекомендації та директиви Ради Європи відносно полікультурного виховання далекі від систематичного здійснення. І все ж полікультурність знайшла відображення в шкільних програмах і практиці виховання і навчання у Великій Британії, де заходи щодо впровадження полікультурного та полімовного виховання здійснюються у трьох напрямках: полегшення шкільного процесу дітей – представників мовних меншин (перехід до стратегії профілактики відставання, диференціація навчання); впровадження в освіту білінгвізму, навчання рідною мовою; звернення полікультурного виховання не тільки до меншин, а і до домінуючого етносу для розвитку взаєморозуміння та взаємозбагачення.

1. Cummins, J. (1982). Mother tongue maintenance for minority language children: Some common misconceptions. The Ontario Institute for Studies in Education Press: Toronto, Canada.
2. Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Avon: Multilingual Matters.
3. Department of Education and Science. (1975). A language for life (The Bullock Report). London: Her Majesty's Stationery Office.

4. Department of Education and Science. (1985). Education for all. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups ("The Swann Report). London: Her Majesty's Stationery Office.
5. Department of Education and Science. (1989). English for ages 5 to 16: Proposals of the Sec. of States for Education and Science and the Sec. of State for Wales (The Kingman Report). London: Her Majesty's Stationery Office.
6. Khan, V. S. (1985). Language education for all? Chapter 7 of the Swann Report. London: Institute of Education, Centre for Multicultural Education.
7. Levine, J. (1985). On the «training» of teachers. In C. Brumfit, R. Ellis, & J. Levine, (Eds.), English as a second language in the United Kingdom (pp. 141-148). Oxford: Pergamon Press.
8. Martin-Jones, M. (1988). Language education in the context of linguistic diversity: Differing orientations in educational policy-making in Britain. Conference of the British Columbia Assoc. of Teachers of English as an Addit. Lang, Vancouver.
9. National Council for Mother Tongue Teaching. (1985). The Swann Report: Education for all? Journ of Multiling. and Multicult. Developm., 6(6), 497-508.
10. Reid, E. (1988). Linguistic minorities and language education-The English experience. Journ of Multiling and Multicult Development, 9 (1 & 2), 181-191.
11. Rex, J. (1988). Equality of opportunity and the ethnic minority child in British schools. In S.Modgil, G.Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.), Multicultural Education (pp. 205-219). London: Falmer Press.
12. Riley, S., & Bleach, J. (1985). Three moves in the initiating of mainstreaming at secondary level. In C.Brufit, R. Ellis, & J. Levine, (Eds.), English as a second language in the United Kingdom (pp. 77-89). Oxford: Pergamon Press.

The article deals with the historical aspect of language policy concerning language minority students in Great Britain in the second half of the XX century, main trends and stages of language policy development.

Key words: language policy, language minority students.

УДК 37.013.74

ББК 474.2

Микола Поп'юк

ДОСВІД КРАЇН ВИШЕГРАДСЬКОЇ ЧЕТВІРКИ У ПРОЦЕСІ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано проблеми реформування початкової освіти в державах Вишеградської четвірки. Досліджено три основні напрями змін у навчально-виховному процесі, а також висвітлено можливість використання їх досвіду в умовах України.

Ключевые слова: реформирование, начальное образование, интеграция образования, развитие личности.

Сьогодні освіта України перебуває у стані реформування, з огляду на це проблема реформи системи освіти в Польщі, Чехії, Словаччині та Угорщині є вельми актуальною. В Україні продовжуються дискусії з приводу того, що краще: стара модель, спрямована на здобуття учнями поглиблених знань, але яка майже не готує їх до активного життя, чи нова, зорієнтована передусім на вибір учнями їхньої майбутньої професії, яка пропонує кожному власний шлях розвитку, однак дає лише базові загальні знання.

При цьому наша держава долає ті ж труднощі, з якими зіткнулися свого часу системи початкової освіти країн Вишеградської четвірки: недостатнє фінансування, закриття шкіл, повільні зрушення в якості початкової освіти, проблема перекваліфікації кадрів та ін.

Питання щодо процесу реформування початкової освіти та використання кращого європейського досвіду сьогодні активно досліджуються українськими науковцями. Зокрема, такі вчені, як О. Локшина, О. Першукова, Л. Пуховська, О. Сухомлинська, В. Щербаченко та інші наголошують на важливості використання реформаторського досвіду в галузі початкової школи наших західних сусідів. Крім того, на необхідність використання передових освітніх надбань закордоння спрямовують українські державні освітні документи: Базовий навчальний план початкової школи (2005), Проект Міністерства освіти і науки України «Рівний доступ до якісної освіти» (2005), «Освіта. Україна ХХІ ст.» (1997) тощо.

Отже, метою нашої статті є висвітлення основних напрямів реформування початкової освіти країн Вишеградської четвірки та окреслення можливих шляхів творчого запозичення цього досвіду в умовах української школи I ступеня.

Відповідно до поставленої мети визначимо три найосновніші позиції реформ, які відбувалися в Польщі, Чехії, Словаччині та Угорщині в 90-х роках минулого сторіччя. На нашу думку, це реформи змісту по-

Микола Поп'юк. Досвід країн вишеградської четвірки...

чаткової освіти (демократизація, диференціація та гуманізація навчального процесу в основній школі), нові підходи до виховного процесу в країнах досліджуваного регіону та реформи в адмініструванні освіти, зокрема її початкової ланки.

Сьогоднішні зміни української системи освіти доволі схожі на ті, які проходили в означеному регіоні наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ сторіччя.

До 1989 року системи освіти Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини виконували ідеологічне замовлення, спрямоване на виховання людини, яка сповідувала б комуністичні цінності, тобто фактично послуговувались “єдиними стандартами країн соціалізму”, які орієнтували на освіту в СРСР [6, с. 6].

Після переломного 1989 р. у державах досліджуваного регіону перед освітою постає завдання відійти від цих стандартів та орієнтуватися на інші, що базуються на демократизмі, гуманізмі та взаємоповазі. Це було наслідком істотних змін у політичному устрої цих країн, а також нових «викликів» суспільству наприкінці 80-х рр. ХХ ст., а саме:

- цивілізаційний виклик: зміна сучасного світу, глобалізація культури, освіти та науки, взаємовплив культур, народів і систем цінностей, а також необхідність прийняття міжнародних норм, орієнтації на сучасні проблеми світу та їх розуміння;

- криза у системах освіти: фінансові проблеми, необхідність застосування новітніх педагогічних досягнень у навчанні;

- євроінтеграція, яка ставила перед країнами-кандидатами конкретні завдання: передусім реформу шкіл, охоплення 80 відсотків суспільства середньою освітою [5, с. 3; 6, с. 8].

Варто зазначити, що аналогічні «виклики» зараз постали і перед нашою країною, тому застосування досвіду подолання цих завдань державами Вишеградської четвірки є актуальним для вітчизняної освітньої системи. До того ж кожний з них вимагав кардинальних змін тогочасної початкової школи, оскільки саме початкова ланка освіти закладає у свідомість учня світосприйняття і готує його до життя у конкурентному середовищі. І ці зміни було здійснено у вигляді реформ змісту основної школи. Умовно їх можна поділити на 2 етапи. Перший (1989 – 1999 рр.) – розробка нових національних освітніх програм, децентралізація систем освіти, становлення нових типів шкіл, а також зміни в навчальних освітніх стандартах та формах контролю знань, умінь і навичок. Другий етап (з 1999 року) змістовний.

Найголовнішими документами, які окреслювали основні напрями реформування освіти в країнах Вишеградської четвірки, стали: «Го-

ловні напрямки у вдосконаленні системи освіти в Польщі (1994)», Освітні Акти (Словаччина, Чехія), Національний основний навчальний план (Угорщина).

Аналізуючи так званий другий (змістовий) етап реформування початкової школи Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини, варто зазначити, що в цей період особлива увага в процесі навчання звертається на вивчення іноземних мов, математики, предметів природничого циклу, фізичного виховання, образотворчого мистецтва та музики. Наприклад, в Угорщині після введення в дію Національного основного навчального плану відсоток годин, виділених на вивчення математики, зріс з 19 до 23, предметів природничого циклу – з 12 до 16, фізичного виховання, образотворчого мистецтва та музики – з 10 до 12, а також вперше запроваджено вивчення іноземних мов у початковій школі [6, с. 14.]. Варто відзначити, що акцентування уваги на перелічених вище предметах характерне для освітньої політики в галузі початкової школи не лише країн Вишеградської четвірки, але й для інших європейських держав [6, с. 96]. Саме тому на тлі проголошення Україною європейського курсу важливим, на нашу думку, є досвід країн досліджуваного регіону.

Однією з провідних тенденцій у проведенні реформ початкової школи, зокрема змістової сторони змін, є розвиток іншомовної освіти. Україна нещодавно запровадила вивчення іноземних мов у школах першого ступеня, що є фактичним використанням найкращого досвіду закордоння. Щодо питання іншомовної освіти у початковій школі Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини, то слід звернути увагу на те, що ці країни орієнтуються на Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти [2, с. 29].

Наступною тенденцією у процесі реформування змісту навчання у початковій школі Вишеградської четвірки періоду 90-х років ХХ сторіччя стала гуманізація навчального процесу. Завдяки цьому учня почали розглядати не як пасивного об'єкта процесу освіти, але як активного суб'єкта навчання, що готується до життя у конкурентному суспільстві. А запровадження у зміст початкової освіти диференціації навчання спричинило зміну навчальних планів відповідно до здібностей дитини.

Згідно з нормативними актами, що були прийняті в середині 90-х років ХХ сторіччя, пріоритетом для початкової освіти Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини стало виховання людини, яка легко використовує сучасні досягнення, розуміє світ та добре орієнтується в життєвих труднощах, сприймає різні точки зору людей. Це людина, яка засвоїла знання, що допомагають їй у спілкуванні з іншими людьми, високогуманна, куль-

турна, яка є частиною світу і займає в ньому своє місце, розвиває власні здібності й інтереси, удосконалюється фізично та духовно.

Нова школа, у свою чергу, обіцяла учням безпечне та корисне для здоров'я навчання, побудову власних систем цінностей, їх становлення та вдосконалення. Школа брала на себе обов'язки привчати дітей до самостійності шляхом забезпечення високого рівня внутрішнього самоврядування. З часом було створено різноманітні навчальні програми для учнів з різними інтересами [8, с. 76].

Третьою з основних позицій реформування основної школи досліджуваного регіону ми визначили зміни в управлінні освітою, зокрема її початковою ланкою. Як слушно вважає польський педагог Станіслав Качор, великий вплив на функціонування системи освіти мають уряди країн, адміністративно-територіальні одиниці цих держав, їх економіка та мережа позашкільних організацій [7, с. 100]. Критики сучасних систем освіти у Польщі, Чехії, Словаччині та Угорщині стверджують, що вони не до кінця виконують поставлену перед ними мету. На думку Тадеуша Левовицького, освіта взагалі більше слугує підтримці їх існування, аніж навчанню дітей [5, с. 33]. Проте можливість критики системи освіти сама по собі вже є важливою позитивною зміною. Не можна не помічати й тих позитивних зрушень, які сталися у країнах досліджуваного регіону останнім часом. Це передусім прийняття європейських цінностей в управлінні освітою та демократизація процесу адміністрування систем освіти.

Схожі проблеми розв'язує й Україна. Реформа освіти, зокрема й школи першого ступеня, має робити все, щоб виховувати гармонійно розвинену особистість, людину ХХІ ст., впевнену в собі, професійно підготовлену, незалежну в мисленні. Для досягнення цієї мети в Україні варто надати більшої самостійності школам, як це було зроблено у Східній Європі.

Досвід реформування освіти країн Східної Європи став наочним прикладом системних змін, поштовхом до яких було спільне бажання мати першокласну початкову школу. Ще більш цінний цей досвід для нас, українців, у контексті географічної та культурної близькості наших країн.

1. Громадські заклади освіти або як зберегти освітню мережу у сільській місцевості: польський досвід В. Щербаченко // Права людини в Україні. – 2005. – №12. – С. 23.
2. Гульпа Л. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 280 с.

3. Локшина О. Громадянська освіта в школі – зарубіжний досвід // Шлях освіти. – 2003. – №5. – С. 24 - 26.
4. Першукова О. Розвиток соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови в європейській шкільній освіті. Автореферат дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.
5. Bogaj A. Realia i perspektywy reform oświatowych. – Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1997. – 118 s.
6. Edukacja dla Europy: raport Komisji Europejskiej/ w tł. [z ang.] Ireny Wojnar i Jerzego Kubina. – Warszawa: Elipsa, 1999. – 191 s.
7. Edukacja młodego pokolenia Polaków i ukraińców w kontekście integracji europejskiej: nadzieje i zagrożenia/ pod. red. Ryszarda Kuchy i Eugeniusza Kłosa. – Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, 1998. – 483 s.
8. László Varga. Reforms in Primary School in Hungary. – Budapesht, 2005. – 458 p.
9. Lewowicki T. Przemiany oświaty. – Warszawa: Zak, 1994. – 214 s.
10. Lewowicki T. Szkoła i pedagogika w dobie przełomu. – Warszawa, 1995. – 983 s.
11. Tomáš Janík Czech school system after 1989. – Praha, 1998. – 178 p.

In the article the problems of reformation of primary education are analysed in the states of Vishegrad. Three basic directions of changes in the educational-educative process were investigated. The possibility of the use of their experience is also reflected in the conditions of our state.

Key words: *reformation, primary education, integration of education, development of personality.*

УДК 378.12

ББК Ч74.58.(4 УКР)

Інеса Рудковська

ПРОБЛЕМА ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ХХІ СТОЛІТТІ

Автор статті розглядає питання, пов'язані з психолого-педагогічною підготовкою викладачів непедагогічних вищих навчальних закладів, та проблеми, які торкаються вдосконалення їхньої педагогічної майстерності – педагогічної методики викладання за фахом та педагогічної техніки.

Ключові слова: *психолого-педагогічний аспект навчання, професійне спілкування, культуротворча особистість, педагогічна майстерність, педагогічна техніка, педагогічна діяльність.*

Рівень фахової та педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників значною мірою впливає на якість професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі. А він, у свою чергу, обумовлюється особливостями напряму фахової підготовки у тих навчальних закладах, де викладач здобував базову освіту. Якість педагогічного та методичного забезпечення навчання студентів є кращою, коли викладачі, крім спеціальної підготовки мають і ґрунтовні психолого-педагогічні, методичні знання та практичні навички. Це стосується, зокрема, закладів освіти педагогічного напрямку.

У вищих навчальних закладах інших напрямків працює незначна кількість таких фахівців. Добре володіють методикою викладання, вміють оперувати поняттєво-категоріальним апаратом сучасної психологічної та педагогічної наук ті викладачі, які мають педагогічну освіту. А це здебільшого викладачі, які забезпечують загальнонаукову, фундаментальну підготовку студентів: педагоги кафедр іноземної мови, української мови та літератури, зарубіжної літератури, мовознавства, соціально-гуманітарних наук, історії та культурології. На жаль, у значній кількості викладачів ВНЗ професійних та спеціальних дисциплін методика організації та проведення лекційних, семінарських, практичних занять бажає бути кращою, тому що здебільшого нехтується психолого-педагогічний аспект навчання, адже педагоги мають лише ґрунтовну підготовку за фахом.

Підготовка викладачів для роботи у ВНЗ та вдосконалення їх педагогічної майстерності є ціллю цієї статті. У зв'язку з цим було би доцільно переглянути і підготовку молодих спеціалістів непедагогічних ВНЗ. Деякі вищі навчальні заклади впроваджують добру практику зарахування молодого спеціаліста на посаду педагогічного працівника за умови придбання ним педагогічної підготовки, яку він може отримати на спеціальних курсах очного та заочного навчання на педагогічних факультетах ВНЗ III-IV рівнів акредитації.

Слід зазначити, що у ВНЗ наукова робота викладачів знаходиться на високому рівні. Вона пов'язана з фундаментальними дослідженнями, підготовкою дисертаційних робіт, монографій; проводиться робота з методичного забезпечення навчального процесу: готуються та видаються методичні вказівки, рекомендації, навчальні підручники та посібники.

Якщо у педагогічних ВНЗ дисципліни з педагогіки та психології включені в навчальні програми й вивчаються студентами протягом чотирьох

років, то у ВНЗ непедагогічного напрямку, на жаль, відсутня систематична робота, спрямована на підвищення професійно-педагогічного рівня викладачів. Останнім часом у плани підготовки магістрів, аспірантів, здобувачів наукового ступеня введені години з психології, на засіданнях факультетів та методичних комісій ВНЗ постійно розглядаються питання щодо поліпшення як навчального процесу в цілому, так і рівня підготовки викладачів зокрема. Актуальність цієї проблеми на сучасному етапі обумовила такий зміст статті 48 «Основні посади педагогічних і науково-педагогічних працівників» нового Закону України «Про вищу освіту»: «Посади педагогічних працівників можуть обіймати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну педагогічну підготовку»[2, с.39].

Важливою складовою фахової підготовки у ВНЗ освіти є навчання студентів професійного спілкування. Забезпечення виконання завдань цього напрямку потребує докорінного поліпшення методичної підготовки викладачів, яку необхідно здійснювати, на мій погляд, насамперед за рахунок внутрішніх можливостей вищих навчальних закладів.

Навчання студентів професійного спілкування розглядається на посадах системного підходу. Цим обумовлені і системологічні підходи до методичної підготовки викладачів ВНЗ до вироблення у студентів професійних комунікативних вмінь та навичок. Форми такої підготовки можуть бути різними. Найбільш продуктивними засобами є науково-методичні семінари та психолого-педагогічні практикуми. Як і сама система навчання студентів професійного спілкування, так і підготовка викладачів до здійснення освіти в Україні повинна проводитись ступенево.

Доцільним є ознайомлення викладачів з педагогічними, психологічними та методичними засадами навчання студентів, організації спілкування. Кінцевим результатом цієї роботи має бути вдосконалення рівня педагогічної майстерності викладачів.

Забезпечення організації та здійснення навчання студентів вищих педагогічних і непедагогічних закладів професійного спілкування потребує, на мій погляд, ґрунтового поліпшення теоретичної підготовки викладацького складу із загальних основ психології та педагогіки, а також педагогічних засад професійного спілкування. Поліпшити ситуацію у цьому напрямку допоможуть науково-практичні семінарські заняття, проблематика яких має бути безпосередньо пов'язаною з вивченням загальних принципів та закономірностей розвитку сучасної вищої професійної освіти в Україні, обумовлених тенденціями світового розвитку, а також вдосконалення педагогічної майстерності викладачів ВНЗ.

Враховуючи новітні тенденції у вищій освіті, необхідно звернути увагу на її роль у розвитку суспільства та включити питання, які об-

ґрунтують парадигму вищої освіти в Україні. Проблематика семінарських занять повинна торкатися також питань вдосконалення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів.

По-перше, необхідно звернути увагу на те, що вища освіта забезпечує фундаментальну, наукову, професійну, гуманітарну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації. По-друге, вища освіта має стати могутнім фактором розвитку духовної культури українського народу, відтворення продуктивних сил України. «І від того, якою буде наша освіта, без перебільшення, залежить майбутнє держави: народу і культури. ... Втратимо освіту – втратимо покління, втратимо державність – втратимо культуру» [1, с.6].

Розвитку вищої освіти в Україні та її входженню у світовий простір сприяє реформування даної галузі, а воно спрямовується на виведення усієї системи вищої освіти в нашій країні із стану розбалансованості, диспропорційності та збитковості. Гуманітарна та економічна освіта повинні стати головним питанням реформування вищої освіти.

Зближення ідеології освітньої діяльності та змісту освіти, творче використання новітніх технологій навчання є основою для визнання диплома нашого фахівця у світі. Цьому повинні сприяти глобальні інтеграційні процеси, насамперед у вищу європейську освіту, поступове входження України в єдиний освітній простір, дотримання загальних принципів вищої європейської освіти та використання системи оцінювання. Головним критерієм інтеграції для української вищої освіти є гармонійне поєднання національних особливостей та здобутків нашої освітньої системи зі світовими досягненнями в цій галузі.

Освіта ХХІ століття повинна стати, за словами І.В.Зязюна, «культуро-творчою», спрямованою на розвиток особистості гуманістичного типу, яка не лише «споживає» культурні цінності, але й примножує їх. «Вирощування» творчої особистості, сприяння її саморозвитку в освіті разом з появою численних моделей інноваційного навчання знаменує кардинальну зміну типу соціокультурного успадкування, яким забезпечується перевага нового над копіюванням старого [3, с.9]. Культурологічний підхід до формування змісту професійної освіти вимагає поглибленої уваги майбутнього фахівця до загальнонародської культури, різних мов, видів мистецтва, способів діяльності у всій їх різноманітності.

Працюючи з викладачами, дуже важливо зосереджувати їх увагу на тому, що саме на них покладається велика відповідальність у реформуванні змісту, форм і методів навчання у вищій школі, здійснення ними

гуманізації та гуманітаризації навчального процесу. Тому вдосконалення своєї педагогічної майстерності стає основним завданням кожного педагога. Педагогічна майстерність є інтегральною якістю як вчителя школи, так і викладача ВНЗ – спеціаліста високої культури, який глибоко знає свій предмет, добре знайомий з відповідними галузями науки та мистецтва, ретельно розбирається у питаннях загальної та вікової психології, володіє методикою навчальної та виховної роботи [6, с.262-263].

Гуманістична спрямованість діяльності викладача, його професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна техніка є складовими педагогічної майстерності. А.С.Макаренко вважав, що теорія тісно пов'язана з розробкою педагогічної техніки, яка, в свою чергу, повинна мати безпосередній зв'язок з практикою. Відсутність у молодих викладачів педагогічної методики та техніки створюють у їхній педагогічній діяльності певні ускладнення. Тому оволодіння складовими педагогічної техніки молодими викладачами допоможе їм у педагогічній діяльності.

Шляхом аналізу конкретних прикладів з педагогічної практики доцільно запропонувати слухачам семінару дати оцінку поведінки викладачів, виявити педагогічні ситуації та педагогічні задачі, а також визначити елементи педагогічної техніки, складовими якої виступають: внутрішня техніка, пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою; техніка керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного самопочуття; техніка керування увагою, увагою; техніка мовлення (керування диханням, дикцією, темпом мовлення); техніка організації контакту та управління педагогічним спілкуванням. Спілкування викладача зі студентами забезпечує, на думку психологів, досягнення таких цілей: контактної, інформаційної, спонукальної, координаційної, розуміння, амотивної, встановлення стосунків, впливової.

Таким чином, психолого-педагогічний аспект у підготовці молодих викладачів для роботи у ВНЗ України має вплинути на підвищення їх педагогічної майстерності та вдосконалення професійної підготовки. Вдосконалення майстерності педагогів у ХХІ столітті має бути спрямоване на реалізацію ідеї «олюднення» педагогіки та перетворення буденного навчального процесу у високопрофесійний та творчий, що відповідає новим тенденціям розвитку вищої освіти в Україні.

1. Андрущенко В.П. Вища освіта України на шляху радикальних змін / Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – С.6.
2. Закон України «Про вищу освіту» // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 1. – С. 39.

3. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – С.9.
4. Макаренко А.С. Пед. соч.: Т. 4. – М., 1985. – С. 236-237.
5. Мастерство учителя // И.П. Подласный. Педагогіка. Новый курс: – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – С.264-266.
6. Педагогічна майстерність // За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – С.165-168.

The author analyses problems of psychological-pedagogic training of teachers at non-pedagogic higher educational establishments as well as issues connected with improvement of their pedagogic proficiency – pedagogic methods of professional training and pedagogic technique.

Key words: *a psychological-pedagogic aspect of teaching, professional communication, a creative personality, pedagogic proficiency, pedagogic technique, pedagogic activities.*

УДК 378.14

ББК Ч 74.03 (4 УКР)

Ірина Скоморовська

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ГАЛИЧНИНИ ДО СПІЛЬНОЇ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З БІБЛІОТЕКАМИ
(1919-1939 РР.)**

У статті розглянуто проблему підготовки вчителів до спільної навчально-виховної роботи з бібліотеками в Галичині 1919-1939 рр., а також проаналізовано шляхи підвищення освіти вчителів-бібліотекарів.

Ключові слова: *підготовка вчителів, спільна навчально-виховна робота з бібліотеками.*

Протягом кількох останніх років в освітній галузі України відбуваються зміни, пов'язані із входженням держави до Болонського процесу. Переосмислення загальноприйнятих для нашої країни постулатів спрямовано, в першу чергу, на покращання якості освіти, тому вимогою сьогодення є відповідне книгозабезпечення студентів та високий рівень роботи бібліотек. З цією метою були видані: Указ Президента «Про невідкладні заходи щодо розвитку бібліотек України» (22 березня 2000 р.), Указ Президента «Про проведення в Україні у 2007 році Року української книги» (15 грудня 2006 р.), а також, відповідно до наказів МОН України, щорічно проводяться Всеукраїнський огляд бібліотек загальноосвітніх навчальних закладів та Всеукраїнська акція «Живи, книго!».

Отже, проблема поширення, популяризації книги серед населення та вдосконалення якості роботи бібліотек є актуальною та знаходиться на контролі з боку української влади.

Метою пропонованої статті виступає історико-педагогічний аналіз підготовки вчителів Галичини до взаємодії з бібліотечними установами.

Якщо сьогоднішні зміни ми можемо вважати позитивними і спрямованими на розвиток освіти та бібліотечної справи, то у 20-30-х рр. ХХ ст. у Західній Україні питання розвитку української освіти практично не мало розв'язку. Зокрема, вчена Тетяна Завгородня, аналізуючи систему освіти Галичини у 1919-1939 рр., зазначала: «Ще навіть не була остаточно визначена доля Східної Галичини, а польський уряд вже приймав закони і постанови з метою привести організацію навчально-виховного процесу в існуючих освітніх закладах у відповідність до польського законодавства, змінити навчальні плани і методи роботи, а водночас й підготувати відповідні висококваліфіковані кадри для роботи в учительських семінаріях, щоб формування молодих вчителів для народних шкіл відбувалося під впливом польської культури» [4, с. 14]. Політика полонізації поширювалася не лише на шкільництво. Усвідомлюючи позитивний вплив бібліотек на формування та розвиток особистості, польська влада чинила різноманітні перепони заснуванню бібліотек та читалень у краї. У зв'язку з вкрай скрутним становищем, українська інтелігенція акумулювала свої сили у боротьбі за вітчизняну освіту. Підтвердженням цього можна вважати той факт, що на освітньому конгресі, який відбувся у м. Львові у 1929 р., справі заснування бібліотек було надано першочергового значення: «... поставити в освітній роботі бібліотечну справу на першому місці і узнати за найважливіше своє завдання розбудову читальняних бібліотек, вишколення бібліотекарів, виховання читачів, щоб ці бібліотеки могли сповнити свою місію» [3, с. 274]. Так, товариства «Просвіта», «Рідна школа», «Пласт» були створені найбільші мережі читалень та книгозбірень у Західній Україні у досліджуваній період (лише товариством «Просвіта» у період з 1920 р. по 1937 р. було організовано у Галичині 3 224 бібліотеки [8, с. 136]).

Із зростанням чисельності бібліотек поставала проблема їх забезпечення кваліфікованими працівниками, оскільки саме від бібліотекаря, від його професійних навичок залежить ефективність роботи книгозбірні. Архівні матеріали дозволяють стверджувати, що досить часто посаду бібліотекаря посідали люди, які не володіли необхідними фаховими вміннями та не мали достатніх знань про світ друкованого слова, в результаті чого їх робота не давала очікуваних результатів [2, арк. 11]. У зв'язку з цим, у педагогічних журналах («Учительське слово», «Рідна Школа», «Шлях виховання й навчання» та ін.) все частіше з'являлися

заклики до вчителів щодо посилення співпраці з бібліотеками та проведення серед молоді пропаганди книжок: «Вже в молоденьких серцях дівчорі, яку маєте виховати на позиточних членів суспільности для будучности, розпалюйте святий вогонь любови до книжки і послідовно плекайте культ читання під сільськими стріхами, а тоді сповните своє післанництво, як справдішні апостоли Просвіти і Правди» [5, с. 18].

В умовах нестачі кваліфікованих бібліотекарів проблема організації бібліотеки, зазвичай шкільної, повністю лягала на шкільного вчителя. Це зумовило необхідність підготовки педагогів до співробітництва з бібліотеками, а також оволодіння ними навичок роботи у книгозбірнях, що створювало сприятливі умови для реалізації навчально-виховного впливу на дітей та молодь як у навчальному закладі, так і за його межами. Використання цього досвіду західноукраїнських педагогів вважасмо доцільним у процесі підготовки майбутніх вчителів сьогодення, оскільки ознайомлення студентів з новим видом діяльності, суміжним з педагогічним, сприятиме їхньому професійному зростанню.

Отже, першим кроком підготовки майбутніх педагогів Західної України (20-30-ті рр. ХХ ст.) до співпраці з бібліотеками було формування у них чіткої установки про суттєве значення книги в духовному, розумовому та моральному розвитку особистості. На наше переконання, сучасним студентам доцільно пропонувати завдання, пов'язані з пошуком додаткової інформації, регулярне виконання яких буде сприяти формуванню у них потреби у співробітництві з бібліотеками. В даному контексті доцільним є ознайомлення майбутніх спеціалістів з науковими працями видатних педагогів, оскільки крім засвоєння корисної інформації, вони будуть розвивати свої аналітичні та синтетичні навички та вміння.

Наступним кроком у підготовці вчителів до співробітництва з бібліотеками можна вважати практичну діяльність, яка зводилася до поєднання педагогічної та бібліотечної. Деякі вчителі організовували роботу шкільних бібліотек та керували бібліотеками і читальнями культурно-просвітницьких товариств, в результаті цього вони мали доступ до педагогічної літератури, використання якої було необхідною умовою їх професійного вдосконалення. Крім того, педагог-бібліотекар спілкувався з учнями у неформальній обстановці і мав нагоду вивчити їх читацькі інтереси та захоплення. Робота бібліотекаря надавала педагогові можливість результативно здійснювати позашкільне виховання учнів, встановлювати «місток» між шкільним та позашкільним життям дітей.

Значною мірою посиленню співробітництва вчителя та бібліотеки сприяло проведення з учнями «години праці в шкільній бібліотеці» або «години літератури», мета якої полягала у залученні дітей до читання

книжок, пізнанні навколишнього світу, розширенні кругозору. Підготовка години праці в шкільній бібліотеці передбачала складання плану роботи зі школярами, тобто педагог визначав книжки для читання та питання для обговорення. Варто зазначити, що підбір книжок був довільним. Так, учням для прочитання пропонувалися не лише художні твори, а й книжки, що сприяли поглибленню знань з того чи іншого предмета, а також були основою для пояснення дітям нового матеріалу. Для більш глибокого розуміння школярами прочитаного необхідним було здійснення ґрунтовного аналізу книжок, який давав можливість «навчити дітей відрізняти в книжці важне від маловартного, головне від побічного, навчити їх довші події оповідати коротенько, але зрозуміло» [1, с. 29]. Таким чином, педагог під час роботи в бібліотеці з учнями поступово формував у них загальнонавчальні уміння та навички, тобто вміння аналізувати прочитаний матеріал, порівнювати певні якості чи характеристики, визначати найбільш важливе у творі, вміння не лише прочитати книжку і переказати її зміст, але й висловити власне оцінне судження з приводу окремих питань.

З метою покращання якості роботи бібліотек, зокрема шкільних, та вдосконалення професійних вмінь педагогів-бібліотекарів, культурно-просвітницькі організації регіону організовували численні курси підвищення кваліфікації бібліотекарів. Так, товариство «Просвіта» розробило курси, які включали матеріал з таких дисциплін: бібліотекознавство і практичні вправи (14 год.), «красне письменство», його значення і літературні твори в бібліотеці (2 год.), історія (2 год.), вправи з умінь писання, згідно з бібліотечними вимогами (2 год.) та як читати виразно й природньо (1 год.) [6, арк. 1]. Весь курс охоплював 21 год. і, згідно інструкцією, вчитувався протягом трьох днів. Спектр питань, що розглядався в контексті тої чи іншої дисципліни, був надзвичайно широким. Наприклад, дисципліна «красне письменство», її значення і літературні твори в бібліотеці передбачала розгляд таких питань: поняття літератури; роди літературних творів; значення літератури в громадському і національному житті; література – носій традицій; історія та побут українського народу в літературі [6, арк. 2]. Така інформація, безперечно, була корисною не лише для бібліотекаря, а й для педагога-бібліотекаря, який мав можливість розширювати свої професійні якості як вчителя, так і бібліотекаря.

Подібні курси підвищення кваліфікації користувалися значною популярністю серед працівників освітньо-культурної сфери. Згідно зі звітом бібліотекаря товариства «Просвіта» Наталії Дорошенко, у період з 1933 р. по 1935 р. було проведено 33 курси бібліотекарів для 2015 осіб [2, арк. 8].

Організацією курсів «бібліотекарства» займався УПТ «Рідна Школа». У звіті про роботу товариства за 1937 р. зазначалося: «Заслугає на увагу велике число спеціальних курсів – 71 (в минулому році – 47) з 1510 учасниками. Більша частина курсів була духовного характеру: українознавства, бібліотекарства, для провідників доросту, провідниць дитячих садків» [7, арк. 194]. Як впливає з архівних матеріалів, основну рушійну силу розвитку освіти і бібліотекарської справи становили товариства «Просвіта» і «Рідна Школа», які виступали ініціаторами та організаторами численних курсів для бібліотекарів. Учасники таких зустрічей, окрім набуття теоретичних знань та практичних вмінь, мали нагоду підвищити кваліфікацію та обмінятися досвідом.

Враховуючи високі вимоги сьогодення до якості педагогічної освіти, вважаємо за доцільне здійснювати підготовку майбутніх учителів до співпраці з бібліотеками. На нашу думку, корисним буде залучення студентів, що проходять практику у школах, до роботи у шкільній бібліотеці. Отриманні знання допоможуть майбутнім педагогам знайти найбільш ефективні шляхи підвищення у школярів інтересу до книг; роль яких в умовах сучасного технічного процесу зведено до мінімуму.

Корисним у вирішенні даного питання стане використання досвіду західноукраїнських педагогів, які ще в 1920–1930-х рр. ХХ ст., пращуючи вчителями і бібліотекарями одночасно, боролися за поширення освіти серед молоді та популяризацію книг.

1. Білоус І. Година праці в шкільній бібліотеці // Шлях виховання й навчання. – 1932. – IV річник. – С. 27-30.
2. Газетні статті, інформації та замітки з історії бібліотек (1930-1939 рр.) // Центральний державний історичний архів України у м. Львів. – Фонд 348 (Товариство «Просвіта» м. Львів). – Оп. 1. – Спр. 6800. – 25 арк.
3. Дорошенко Н. Як оживити бібліотеку // Життя і знання. – 1931. – Ч. 9. – С. 274-276.
4. Завгородня Т. Дидактична думка в Галичині (1919-1939 роки). – Івано-Франківськ: «Плай», 1998. – 168 с.
5. Закладайте шкільні бібліотеки // Учительське слово. – 1925. – Ч. 10. – С. 12-18.
6. Інструкція про організацію та ведення бібліотечних курсів для читальних (1935 р.) // Центральний державний історичний архів України у м. Львів. – Фонд 348 (Товариство «Просвіта» м. Львів). – Оп. 1. – Спр. 6386. – 2 арк.
7. Книга протоколів Загальних З'їздів товариства (1922-1938 рр.) // Центральний державний історичний архів України у м. Львів. – Фонд

206 (Українське педагогічне товариство «Рідна Школа»). – Оп. 1. – Стр. 110. – 290 арк.

8. Савчук Б. Просвітницька та соціально-економічна діяльність українських громадських товариств у Галичині: остання третина XIX – кіп. 30-х рр. XX ст. – Івано-Франківськ, 1999. – 138 с.

The article deals with the problem of co-operation among teachers and libraries in Halychyna (1919-1939). It was also analyzed the opportunities of teachers-librarians in getting better skill.

Key words: *co-operation among teachers and libraries, opportunities of teachers-librarians.*

УДК: 378.18

ББК Ч 74.58 (4 УКР)

Лариса Сливка

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЗДОРОВ'ЯФОРМУЮЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ШКОЛІ

У статті розглядається сутність професійної підготовки вчителя в контексті його готовності до формування здорового способу життя молодших школярів. Доводиться, що вчитель повинен добре володіти своїм предметом, сам дотримуватись здорового способу життя і прагнути до саморозвитку й самореалізації.

Ключові слова: *професійна підготовка вчителя, готовність до формування здорового способу життя.*

Завдання побудови демократичного суспільства з високорозвиненою економікою, духовне відродження українського народу об'єктивно зумовлюють потребу в розвитку національної освіти, здатної забезпечити сучасні навчальні заклади професійно компетентними, інтелектуальними, соціально зрілими вчителями, які відчують значущість своєї діяльності та відповідальність за здоров'я дітей.

Вимоги сьогодення потребують у роботі вчителя переходу від транслявання знань до транслявання ціннісних орієнтацій. Такий підхід формує нові вимоги до організації різних площин освітньо-виховного простору загалом, до професійної діяльності вчителя зокрема, в тому числі й у площині здоров'яформуючої діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних напрацювань вітчизняних дослідників свідчить, що в теорії та практиці вищої освіти накопичено значний

Лариса Сливка. Готовність майбутніх учителів...

науковий і прикладний потенціал, який може стати основою для удосконалення підходів до професійної підготовки майбутніх учителів (В.П.Андрущенко, М.К.Богданова, А.М.Бойко, В.І.Бондар В., М.Я.Віленський, Н.М.Дем'яненко, О.А.Дубасенюк, І.А.Зязюн, В.Ю.Ковальчук, В.Г.Кремель, А.Ф.Линенко, О.Я.Савченко, та ін.). У колі наукових пошуків можемо виокремити дисертаційні дослідження, у яких обґрунтовуються теоретичні та методичні основи формування готовності майбутнього вчителя до організації життєдіяльності, навчання і виховання на основі здоров'язберігальних технологій, реалізації комплексу заходів, пов'язаних із охороною свого здоров'я та здоров'я інших у процесі навчальної діяльності (В.А.Бабалич, В.І.Бабич, В.І.Бобрицька, Д.Є.Воронін, Л.І.Іванова, В.О.Коваль, Г.Д.Кондрацька, Н.М.Мацкевич, Л.П.Сущенко та ін.).

Метою статті постає пошук й аналіз шляхів формування готовності майбутніх учителів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності у школі.

Узагальнення передового педагогічного досвіду наукових здобутків, пов'язаних з обґрунтуванням сучасних технологій підготовки спеціалістів, дає підставу зазначити, що в освітній практиці сьогодення склалася певна суперечність: наявність вагомих теоретичних напрацювань у царині підготовки майбутніх вчителів до здоров'яформуючої діяльності з підлітками та молоддю і недостатня розробка цього питання щодо підготовки фахівців спеціальності „Початкове навчання”.

Зважаючи на те, „що формування у дітей молодшого шкільного віку навичок здорового способу життя і безпечної поведінки є елементом професійної діяльності, а сформованість валеологічного мислення і готовність до здійснення валеологічної діяльності є показником професійної компетенції педагога” [2, с.159], вважаємо, що включення до змісту освіти майбутніх учителів початкової школи питань, що стосуються формування мотивації до здорового способу життя, є необхідним і своєчасним.

Концептуальні положення щодо змісту і організації професійної підготовки майбутніх учителів у контексті здоров'язбереження і здоров'явиховання молодших школярів у вищих навчальних закладах ґрунтуються на засадах Конституції України, основних освітніх документів, а також Концепції неперервної валеологічної освіти в Україні, Концепції валеологічної освіти педагогічних працівників, міжнародного проекту „Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю”, інших, які наголошують на важливості збереження і примноження національних виховних традицій, розвитку творчої особистості, доступності, відкритості, гуманістичної спрямованості валеологічної освіти.

Засвоєння майбутніми вчителями знань у галузі формування, збереження і зміцнення здоров'я розглядається нами як вид діяльності, мета якої – освоєння студентами досвіду людства з культивуванням здорового способу життя і осмислення суб'єктивного досвіду, що органічно влітається в контекст їх життєдіяльності і професійного становлення, є засобом розвитку особистості та формування здоров'язберігаючої компетентності, під якою ми розуміємо динамічну рису особистості, що проявляється у здатності організувати здоровий спосіб життя й регулювати здоров'язберігаючу діяльність; протистояти негативному натиску, протидіяти впливам, що суперечать внутрішнім установам, поглядам і переконанням, активно їх перетворювати та самостійно приймати моральні рішення.

Наголосимо, що професійна готовність майбутніх учителів початкової школи до здійснення педагогічної діяльності оздоровчого напрямку та формування культури здоров'я школярів є якісним утворенням особистості студента, яке розкривається через синтез його духовної, психологічної, фізичної та технологічної готовності щодо здоров'я виховання молодших школярів.

Духовна готовність являє собою сформованість у майбутніх учителів молодшої ланки освіти таких професійно важливих якостей, як гуманність (прояв любові, дружелюбності, уважності до дитини), толерантність (терпимість та повага до думки й поведінки кожної особистості), креативність (здатність до творчості в майбутній професійній діяльності у сфері формування культури здоров'я школярів) [1, с.9]. У контексті означеної проблеми варто згадати слова В.О.Сухомлинського: „Учитель повинен знати і відчувати, що на його совісті – доля кожної дитини, що від його духовної культури та ідейного багатства залежить розум, здоров'я, щастя кожної людини, яку виховує школа” [3, с.209].

Психологічна готовність характеризується сформованістю у студента позитивної мотивації до майбутньої діяльності у сфері формування культури здоров'я молодших школярів, наявністю особистого ідеалу духовно й психофізично здорової людини, а також витривалістю до різноманітних стресів.

Фізична готовність передбачає щоденне дотримання студентами режиму дня (режиму сну, праці й відпочинку, харчування тощо), застосування на практиці оздоровчих технологій, постійне вдосконалення індивідуальної оздоровчої системи. З огляду на вирішальну роль особистості вчителя у формуванні в школярів морально значущої орієнтації, слід вимагати, щоб учитель вів здоровий спосіб життя, не мав шкідливих звичок, був прикладом фізичної і духовної культури.

Науково-теоретичний компонент технологічної готовності вміщує в себе знання про культуру здоров'я особистості як соціально-педагогічну проблему; здоровий спосіб життя та його значення; сутність і зміст формування культури здоров'я школярів; оздоровчі технології й методики їхнього застосування; індивідуальні оздоровчі системи; нормативно-правову базу охорони здоров'я дітей і учнів та історичні передумови формування культури здоров'я школярів.

Практичний компонент технологічної готовності становить сукупність професійних умінь, що необхідні студентам у вирішенні питань виховання здорових школярів. Тут можуть прислужитися певні теоретичні і практичні напрацювання, накопичені в процесі викладання курсу „Методика вивчення валеології і безпеки життєдіяльності в початкових класах” у Педагогічному інституті Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Зауважимо, що одним з основних завдань лекційних та практично-лабораторних занять цього освітнього предмета є подолання розриву між вимогами вищої школи і тими знаннями і навичками, які необхідні випускникам в подальшій діяльності. Задля цього ми постійно ставимо перед студентом вимогу: знати, що з кожної теми йому доведеться використати у майбутній роботі. З цією метою до змісту практичного модуля ми включили наступні питання: методика застосування дидактичних матеріалів валеологічного змісту (малюнкових текстів, валеологічних задач, кросвордів, завдань для розвитку уваги і пам'яті), технологія складання крос-тесту, особливості проведення дидактичних ігор оздоровчого змісту, виготовлення дидактичних засобів з предмета „Основи здоров'я”, застосування інтерактивних методів навчання, методика проведення та форми виконання фізкультхвилинок для різних уроків, складання планів-конспектів уроків з „Основ здоров'я” за вказаною темою, способи психологічного захисту і кінезіологічний комплекс вправ, методика проведення народних ігор і забав тощо.

Вважаємо доцільним наголосити на тому, що, усвідомлюючи себе суб'єктом соціуму, гуманістом, що сприймає людину як вищу цінність, учитель зобов'язаний поважати культурні надбання свого народу, пам'ятати про те, що традиційний здоровий спосіб життя, поняття про природу і людину, знання про норми господарської діяльності є невід'ємною складовою його менталітету. Здійснюючи здоров'яформуючу діяльність, педагогові варто використовувати багату скарбницю народної мудрості, національні традиції здорового способу життя, які завжди є доцільними, виправдовують себе, забезпечують добробут, лад і здоров'я людей.

Зважаючи на викладене вище, можемо стверджувати, що професійна готовність майбутніх педагогів до здійснення здоров'яформуючої діяльності є виявленням валеологічної культури, оскільки, за словами С.Д.Литвин-Кіндратюк, виявляти її – „означає володіти системними валеологічними знаннями; реалізувати свої творчі здібності на теренах оздоровчої активності; бути прихильником цінностей здорового способу життя; дивитися в майбутнє з оптимізмом і рішуче боротися за своє здоров'я в різноманітних ситуаціях життя, зокрема екстремальних; бути активним учасником громадської діяльності, спрямованої на збереження й зміцнення здоров'я населення тощо”[4, с.43].

Узагальнюючи викладене, можемо зробити висновок, що студент педагогічного навчального закладу, готуючи себе до майбутньої професійної діяльності, мусить усвідомлювати, що тільки вчитель, який здатен креативно, нестандартно мислити, може вирішити складні завдання освіти XXI століття, зокрема пов'язані з формуванням, збереженням та зміцненням фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я підростаючого покоління.

1. Бабич В.І. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування культури здоров'я школярів: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Луганськ, 2006. – 20 с.
2. Страшко С.В. Експертиза галузевого стандарту вищої освіти зі спеціальності „Початкове навчання” щодо спрямованих на формування здорового способу життя і попередження ВІЛ/СНІДу // Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції: 1-2 квітня 2004 р. / Укл. Л.Л. Макаренко, М.С. Севастюк, О.П. Симошенко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – С. 159-161.
3. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра. Вибрані твори: В 5-ти т. – К., 1976. – Т.І. – С. 209.
4. Як використовувати народознавство в школі / За ред. чл.-кор. АПН України, проф. Скульського Р.П. – Івано-Франківськ, 2000. – 374 с.

In the article the main point of teacher's professional training in the context of their readiness for the forming junior pupil's healthy way of life is shown. It is proved that a teacher must be a creative master of his school subject, he must adhere to healthy way of life and also strive for self-development, self-realization and the formation of the rich person's spirituality.

Key words: *teacher's professional training, readiness for the forming junior pupil's healthy way of life.*

УДК 37.034

ББК 474.200.53

Наталія Фаліна

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Робота присвячена вивченню та аналізу концепції морально-етичного виховання вальдорфської педагогіки в Німеччині.

Ключові слова: *морально-етичне виховання, вальдорфська педагогіка, моральні цінності.*

На сучасному етапі Україна прагне збудувати правове демократичне суспільство й інтегрувати в європейську та світову спільноту. Однак цієї мети неможливо досягти без високої моральної зрілості громадян, і саме цього гостро не вистачає в Українській державі. Зростання злочинності, корупції та інших виявів аморальності є свідченням глибокої кризи духовності в українському суспільстві. Саме тому одним із найбільш актуальних завдань сучасності є забезпечення умов для виходу з духовно-моральної кризи і виховання людини, яка буде здатна жити і працювати в демократичному суспільстві.

Проблема морально-етичного виховання розглядалася у всі часи, бо мораль регулює взаємовідносини людей на рівнях сім'я – колектив – суспільство, вона є складовою всіх процесів, що відбуваються у суспільстві. „Тільки тоді, коли українська національна ідея і моральна реформа підуть попереду, будуть вдалимими й усі інші, у тому числі політичні, економічні реформи” [5, с.62].

У цій статті було використано праці авторів, дослідження яких пов'язано із проблемою виховання дітей і молоді (В.Гібель, О.Сухомлинська, П.Щербань) та авторів, які займаються вивченням та аналізом освітніх та виховних концепцій вальдорфської педагогіки (С.Журавльова, К.Загвоздкіп).

Особливо нагальною потребою на даному етапі є морально-етичне виховання підростаючого покоління і формування у нього відповідних моральних цінностей. Актуальність цього завдання пояснюється різким збільшенням психологічної напруженості та зростанням агресивних суджень серед молоді. Швидкими темпами збільшується кількість молодих людей, навіть дітей, які мають шкідливі звички, що призводять до виникнення тяжких захворювань. Однією з причин такого становища є криза педагогічної теорії і практики. У незалежній Україні слабо розв'язується проблема морально-етичного виховання молодого покоління. Звернення до досвіду вальдорфської школи обумовлене необхідністю аналізу системи морально-етичного виховання з огляду на сучасний розвиток екологічних концепцій та підходів.

Метою даної статті є аналіз концепції морально-етичного виховання вальдорфської педагогіки. Для теорії і практики морально-етичного виховання в Україні важливе значення має їх збагачення позитивним педагогічним досвідом інших країн світу, зокрема ФРН, адже „наші науковці мало обізнані з теоріями й технологіями, моделями, що мають поширення в різних країнах світу. Сьогодні, як ніколи, нам не вистачає потрібної інформації, знань для осмислення, вироблення нових підходів” [4, с.12].

За тривалу історію німецької школи накопичено значний досвід морально-етичного виховання. Сюди слід віднести застосування ефективних форм і методів виховання та самої атмосфери школи для морального виховання. Особливої уваги заслуговують напрями реформаторської педагогічної думки, що висували ідею вільного виховання особистості.

Вальдорфська педагогіка „є саме таким напрямом західної педагогіки, який передбачає успішне пристосування своєї концепції до конкретних суспільно-історичних умов будь-якої країни, незалежно від її традицій, віросповідання та особливостей менталітету її народу” [2, с.70].

Засновником вальдорфської школи був Рудольф Штайнер (1861 – 1925). Він – автор значних праць у галузі філософії і теорії науки; як засновник антропософії, він зробив спробу створити методи дослідження духовної сторони світу і людини. Найбільшу популярність він отримав у зв'язку із поширенням педагогічних установ – дитячих садів і шкіл, які працюють на основі створеної ним педагогіки. Положення: духовне повинно служити життю – є, мабуть, основним стрижнем створеної ним згодом науки про дух або антропософію.

Вальдорфська школа була заснована у першій чверті нашого століття в умовах післявоєнної кризи в Німеччині (1919 р.) у зв'язку з пошуком нових форм соціального життя суспільства. Рудольф Штайнер звернув тоді увагу на те, що прийнятний у Німеччині розподіл шкільної системи на народну, реальну школу і гімназію підсилюють бар'єри нерозуміння між різними соціальними шарами суспільства. Саме наявність цих бар'єрів у свідомості людей різних груп населення були, на його думку, однією з істотних причин соціальних катастроф, що відбувалися в Європі. Діти робітників мали можливість відвідувати тільки народну (початкову і середню) школу. З 14-15 років вони повинні були починати працювати на виробництві й у такий спосіб позбавлялися можливості одержати повноцінну освіту. З іншого боку, гімназії хоча і надавали учням значний обсяг знань, але ці знання були зовсім відірвані від потреб реального життя. Штайнер не був єдиним, хто висловлював

подібні погляди. Цілий ряд авторів кінця XIX - початку XX сторіччя (Лангбен, Ніцше) оголосили саме сучасну їм школу винною у загальному культурному і соціальному занепаді суспільства. З такої школи виходять особистості, абсолютно далекі від реального життя.

Надто руйнівним для дітей є невинувато раннє (вже з дитячого садка) і до того ж однобічне інтелектуальне навчання, що диктується духом сучасної цивілізації, пронизаної раціоналізмом, технократизмом. Передчасна інтелектуалізація позбавляє дитину потрібного їй руху, гри, фантазії, закріпачує мислення та звертає його до абстрактності, відірваної від реальності. Це збіднює емоційну сферу дітей, стає також причиною поширених нині хвороб, спричинених фізіологічними порушеннями в організмі [1].

Отже, у суспільстві усвідомлювалася потреба в соціально-культурному відновленні. Була усвідомлена роль школи в загальній соціально-культурній кризі. У відновленні системи освіти багато хто бачив шлях до відновлення всього суспільства в цілому. Безлику, сіру людину, слухняне коліща в державній машині повинна була замінити яскрава, вільна особистість. Такі були ідеали, що породили численні спроби змінити стан справ у системі освіти Німеччини на початку XX століття.

Вальдорфську педагогіку зараховують, як правило, до реформ-педагогіки в змісті історії педагогіки, однак Р. Штайнер дав набагато більше, ніж просто висунув ідеали, засновані на критиці існуючих. Він створив цілісну антропологію розвитку, а також соціальну теорію, здатну практично лягти в основу системи освіти і виховання нового типу, що відповідає нашій епосі. Перша вальдорфська школа була відкрита для дітей робочих фірми Вальдорф Асторія, яка взяла на себе велику частину витрат на утримання школи. Однак, відразу до неї влилися і діти інших шарів суспільства. Таким чином, із самого початку у вальдорфській школі був усунутий який-небудь добір за соціальною або матеріальною ознакою.

Вальдорфські школи – це система освіти, заснована на повазі до дітей, у світі визнано її як школу „екології дитинства”. Мета цієї школи – розвивати природні здібності кожної дитини і зміцнити її віру у власні сили, які знадобляться у дорослому житті. У Штайнер-педагогіці всебічно, глибоко та детально розроблено підходи до дитини, яка знаходиться на певній стадії розвитку, завдяки чому забезпечується цілісне гармонійне формування особистості. Згідно з Вальдорфською концепцією, у віці початкової і середньої школи в людині формуються більш глибокі шари і рівні особистості, що ми називаємо психологічним здоров'ям, і на передній план повинні виступати не формальні вимоги до знань, а людські взаємини з учителем, загальне самопочуття дитини в

школі, особлива організація викладання і, безумовно, закладання глибинних моральних цінностей. Уже на стадії дошкільного виховання й у початковій школі закладається солідний фундамент знання й досвіду, на якому буде ґрунтуватися освіта у середній школі. На цій стадії вальдорфська школа намагається розвинути в дитині такі якості, як емоційну зрілість, ініціативу і творчий підхід до справи, здоровий глузд і загострене почуття відповідальності. Одним із найбільш довготривалих і значних аспектів роботи з учнями Р. Штайнер визначає формування моральних переконань вихованців, умінь керувати своїми бажаннями.

Традиційна школа практично не дає дитині моральної опори, її діяльність спрямована, передусім, на формування знань, умінь, навичок. Між школою та родиною не завжди існує взаємозв'язок та гарні стосунки. Діти часто залишаються на самоті зі своїми проблемами, відчуваючи байдужість із боку батьків, багато з яких не беруть участі у вихованні, що спричиняє конфлікти в сім'ї. Діти, підлітки, молоді люди, відчуваючи незацікавленість їхньою долею, часто вдаються до наркотиків, алкоголю, підпадають під вплив злочинних організацій та всіляких псевдодуховних громад.

Педагогічна система Р. Штайнера є підсумком тривалих пошуків та експериментів ученого, вона вказує на дійсно гуманістичне розуміння людини як самоцінної духовної істоти з унікальними природними здібностями. Принципи природовідповідності, вироблення позитивного духовного ідеалу, ліквідація розриву та налагодження комунікацій між дітьми і батьками, між сім'єю і школою займають важливе місце в системі вальдорфської педагогіки. Ціль вальдорфської школи – налагоджувати контакти з родиною, об'єднувати сили педагогів та батьків, щоб допомагати дітям гармонійно увійти до суспільного життя [3].

Зміст освіти школи вальдорфського руху орієнтується на духовні потреби кожного вікового ступеня і служить духовно-душевному розвитку учня. Важливе місце посідає детальна розробка підходів до людської особистості на зламних етапах розвитку. Вальдорфська школа допомагає учням подолати внутрішні протиріччя процесів розвитку. Одним із найбільш значущих аспектів Штайнер-педагогіки є всебічна розробка особистісно-орієнтованих підходів до навчання та виховання. Педагог у виборі форм і методів проведення педагогічного процесу максимально враховує індивідуальні особливості і здібності, інтереси і потреби дитини.

Вальдорфська педагогіка навчає людину розкривати в собі найкраще, що в ній є від природи; цей безперервний процес триває з дитячого садка, і після закінчення школи віра у свої сили і можливості стає нормою, бо увесь цей час вальдорфські педагоги виховували в дитині осо-

бистість, яка буде поважати себе та інших людей. Увесь цей процес проходить без примусу, зайвого підштовхування, порівняння дітей, бо це може призвести до душевних страждань в одних та егоїзму в інших. Саме тому вимоги до педагогів у вальдорфських школах дуже високі. Педагог часів Р. Штайнера повинен був мати широкі знання з різних галузей науки, вміти грати на музичних інструментах, танцювати. Викладач повинен перебувати у постійному пошуку, не зупинятися на досягнутому та підвищувати свій професійний рівень.

Необхідно взяти до уваги те, що на початку ХХ століття у Західній Європі не існувало спеціальних навчальних закладів, де б готували майбутніх педагогів, тому вчителі того часу повинні були багато часу приділяти самоосвіті та самовдосконаленню.

Ідея класного вчителя, духовного наставника – ще один принциповий момент вальдорфської педагогіки. Постійне духовне спілкування – основа багатограних емоційних відносин між учителем і дітьми в єдиному, дружньому колективі, де вчитель – не тільки наставник, але і друг, товариш. Діяльність педагога пов'язана з тим, щоб допомогти кожній дитині розвивати те, що в ній було закладено від Бога, те саме особистісне „Я”. У системі Штайнера не існують якісь особливі рекомендації до вчителів, педагог повинен самостійно знайти шлях до внутрішнього світу кожної дитини.

Робота в таких школах – це не просто спосіб заробітку, це стиль життя, бо неможливо у школі з дітьми бути однією людиною, а за її межами – іншою. Для педагога є необхідністю встановлення доброзичливих взаємин з учнями. Спілкуючись із дітьми, педагог уважно спостерігає за їхньою поведінкою, вивчає її для того, щоб зрозуміти нахили, здібності й потреби дитини, щоб розгледіти її майбутнє, допомогти стати успішною людиною. Негативно ставлячись до однобічного тренування інтелекту дитини шкільного віку, вальдорфські педагоги звертаються до природного почуття вихованців та їх потреби в активних діях, поступово пробуджують інтелект дітей до абстрактної діяльності, сприяючи тим самим цілісному розвитку особистості в єдності її мислення та емоційно-вольової сфери. Штайнер наполягав: „Найбільше, що можна зробити для дитини, – підготувати її до того, щоб у певний момент життя, завдяки пізнанню самої себе, вона була в змозі досягти переживання власної свободи. Підвести до цього виховання можна лише при такому погляді на людину, який визнає право на самовизначення» [6, с.60].

Кожна педагогічна школа висувала нові ідеї і концепції розвитку особистості. Вальдорфська школа не є винятком. До інновацій школи вальдорфського руху відносяться:

- Специфічно вікова орієнтація навчального плану і методів навчання; зміст освіти орієнтується на духовні потреби кожного вікового ступеня і служить духовно-душевному розвитку учня. Важливе місце посідає детальна розробка підходів до людської особистості на зламних етапах розвитку. Вальдорфська школа допомагає учням подолати внутрішні протиріччя процесів розвитку. У періоди вікових криз, згідно зі Штайнером, мистецтво виховання повинно стати таким, що зцілює.
- Принцип класного вчителя, духовного наставника, який веде свій клас із першого до восьмого року навчання, організує весь навчальний процес та сприяє виробленню позитивного духовного ідеалу у дітей.
- Відродження традиції усної розповіді вчителя, матеріалом для якого служать культурно-історичні перекази людства (казки, легенди про святих, байки, біблійна історія, міфологія народів світу, сцени з древньої і середньовічної історії, біографії видатних історичних особистостей тощо), що сприяє духовно-душевному розвитку учня.
- Особливий акцент на художній, естетичний елемент у викладанні, а також на рукоділля і ремесла; у навчальний план включені живопис, музика, рукоділля (також і для хлопчиків), ремесла: робота з деревом і металом (також і для дівчат), садівництво; таким чином, через різноманітну практичну діяльність, розвивається вольова культура учня.
- Спільне навчання хлопчиків і дівчат, а також відсутність поділу за соціально-матеріальною ознакою; школа – це школа для усіх.
- Скасування цифрової оцінки; скасування другорічництва; школа, таким чином, перестає бути місцем роздачі соціальних шансів і селекції – сортування учнів на гарних і поганих; кожний може вільно і безперешкодно розвиватися у відповідності до своїх індивідуальних особливостей.
- Терапевтичний аспект педагогіки; введення гігієнічної організації викладання, орієнтація на ритм дня, тижня, року; предмети викладаються епохами, що веде до концентрації навчального матеріалу, а також дає можливість учителю для органічного, послідовного розвитку матеріалу протягом епохи.
- Щотижневі конференції вчителів з метою постійного відновлення педагогіки через поглиблення пізнання людини, практичної подальшої освіти і професійного розвитку вчителя; цьому служать обговорення окремих учнів або цілих класів, а також обговорення питань методики і дидактики.

- Спільна робота батьків і вчителів, присвячена загальній задачі виховання. Між школою та родиною не завжди існують взаєморозуміння та доброзичливі стосунки. Багато батьків уникають участі у вихованні своїх дітей, не цікавляться проблемами психічного та особистісного розвитку дитини. Ціль вальдорфської школи – налагоджувати контакти з родиною, об'єднувати сили педагогів та батьків, щоб допомагати дітям гармонійно увійти до суспільного життя.

Вальдорфською педагогікою був накопичений величезний практичний досвід зі створення гуманістичної школи, устремління якої спрямовані на виховання людини зі стійкими моральними принципами, вільної у мисленні й творчості, що орієнтується в природних і соціальних явищах і усвідомлює себе частиною єдиного світу.

Принципова відмінність Штайнер-педагогіки від традиційних способів передачі знань полягає в тому, що вона не тільки забезпечує засвоєння навчального матеріалу, але завжди задовольняє духовні потреби особистості, яка знаходиться на певному етапі розвитку, прагне розкрити індивідуальні дарування людини і зробити їх соціально плідними. „Духовне повинне служити життю” – є основним стрижнем науки про дух або антропософію, яка лягла в основу концепції виховання та освіти вальдорфської школи. В ідейному плані Штайнер-педагогіка увібрала в себе все найкраще, що було створене педагогічною наукою до початку ХХ сторіччя, і передбачила багато чого з того, що з'явилося пізніше. Тому у вальдорфську педагогіку, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях, ідеалах добра, краси, істини і моралі, органічно влітаються передові педагогічні ідеї видатних педагогів від античних часів до сучасності.

Звернення до досвіду педагогічних напрямків Німеччини ХХ століття та аналіз здобутків у системі морально-етичного виховання на різних етапах розвитку країни дасть можливість застосувати досвід німецької педагогічної думки для подальшого розв'язання проблем морально-етичного виховання в Україні.

1. Гебель В., Глеклер М. Ребенок. От младенчества к совершеннолетию / Пер. с нем. – М.: Энигма, 1996. – 592 с.
2. Журавльова С. Развитие идей вольного виховання особистості у теорії і практиці вальдорфської педагогіки // Рідна школа. – 2005. – № 6. – С. 70-72.
3. Загвоздкин В.К. Беседа о вальдорфской педагогике. Истоки, настоящее и перспективы развития в России <http://www.redline-isp.ru/education/valdorfru.html>

4. Сухомлинська О.В. Проблеми теорії і практики виховання дітей та молоді в Україні // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 12.
5. Щербань П. Українська національна ідея і сучасні проблеми виховання учнівської та студенської молоді // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 62–67.
6. Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания / Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1995. – 80 с.

The article is devoted to the study and to the analysis of the concept of morally-ethical education of valdorf's pedagogics in Germany.

Keywords: *morally-ethical education, valdorf pedagogics, moral values.*

УДК 343.033

ББК Ч 74.584 (3/8)

Світлана Червонецька

ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї І ШКОЛИ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розглядаються питання співпраці сім'ї і школи в естетичному вихованні дітей молодшого шкільного віку засобами природи в одній із провідних країн світу – Великій Британії. Розкриваються найбільш поширені форми і способи взаємодії батьків і школи у використанні виховних можливостей природи, формування у підростаючого покоління естетичного смаку.

Ключові слова: *співпраця сім'ї і школи, естетичне виховання молодших школярів засобами природи, природний чинник, формування гармонійно розвиненої особистості.*

Успішне досягнення поставленої суспільством мети виховання високо-відповідального та законослухняного громадянина, який опанував різнобічні знання з основ сучасних наук і здатний доцільно використовувати їх у повсякденному житті, відрізняється гармонійним поєднанням різних сфер психіки (інтелектуальної, вольової, емоційної та ін.), добре розвинений у фізичному відношенні, значною мірою залежить від рівня взаємодії сім'ї і школи, взаємного бажання і готовності узгоджено впливати на особистість учня. Питання тісної взаємодії сім'ї і школи у підготовці молодого покоління до життя знаходяться в центрі уваги багатьох держав. Шляхи її забезпечення є об'єктом педагогічного дослідження

Світлана Червонецька. Взаємодія сім'ї і школи...

вчених та педагогів-практиків різних країн, у тому числі й в Україні. Набутий досвід висвітлюється й обговорюється на наукових семінарах і конференціях, визнається важливою галуззю міжнародного співробітництва педагогічної громадськості. Значне місце в досягненні виховної мети відводиться природному компоненту, який розглядається як універсальний засіб педагогічного впливу на молодшу людину. Особлива увага приділяється застосуванню його в естетичному вихованні підростаючого покоління. Безпосередньо у Великій Британії виховання молоді засобами природи є національною традицією, а використання природи задля розвитку у неї естетичного смаку є важливою складовою британської етно-та сучасної наукової педагогіки. Тому знайомство з досвідом британців у розв'язанні питання взаємодії сім'ї і школи в естетичному вихованні молодого покоління засобами природи, принаймні молодших школярів, уявляється актуальним й має певний теоретичний і практичний сенс.

При підготовці статті важливе значення мали роботи Г. Авдіянц, О.Демченко, М.Євтуха, Г.Марченко, І.Павленко, Я.Полякової, І.Рудковської, Л.Салєєвої, Н.Семенової, М.Стельмаховича, В.Сухомлинського, Г. Тарасенко, В.Червонецького, Г. Шевченко.

До невирішених проблем слід віднести нинішні погляди і підходи британських педагогів до використання природи в естетичному вихованні молодших школярів за умови узгодженої взаємодії сім'ї і школи.

Мета статті полягає у тому, щоб розкрити шляхи посилення взаємодії сім'ї і школи в естетичному вихованні засобами природи молодших школярів у Великій Британії та узагальнити найбільш типові педагогічні технології його забезпечення.

У Великій Британії традиція співпраці сім'ї і школи пов'язується із Законом про освіту 1944 року, згідно з яким запроваджувалась триступенева загальна середня освіта (початкова, середня і подальша), скасовувалася платня за навчання в державних школах [13]. Законом передбачалась можливість вільного вибору батьками типу середньої школи, в якій їхні діти були б у змозі навчатися (граматичній, технічній або сучасній) відповідно до результатів тестових іспитів після закінчення початкової школи в одинадцятирічному віці, здібностей та нахилів здобувачів. Українська дослідниця сімейного виховання у зв'язку з цим зазначає, що батьківський вибір типу школи став центральною аксіомою освітньої системи. Дітей слід було навчати згідно з бажанням і вимогами батьків. Це стало підставою для більш чіткого окреслення стандартів сімейного життя з їхньою ідентифікацією до освітніх вимог і приведенням у чітку систему обов'язків батьків щодо відвідування школи їхніми дітьми [2, с. 124].

Значний вплив на подальший розвиток співпраці сім'ї і школи у Великій Британії має Закон про реформу освіти 1988 року, положення якого знайшли ретельне втілення у Національному навчальному плані. У ньому підкреслюється, що „залучення батьків до освіти і виховання своїх дітей є важливою складовою сучасної освітньої політики. ... Батьки є першими і найголовнішими вчителями ... , шкільні вчителі мають багато чому навчитися у них” [14, с. 1].

Сьогодні британська школа і сім'я активно співпрацюють у напрямку конструктивного пошуку ефективної взаємодії. Перспективним напрямом у цьому відношенні визнається народна педагогіка, яка виробила дієві засоби впливу на особистість дитини, котрі торкаються різних аспектів виховання, в тому числі й естетичного. Естетичне виховання британська народна педагогіка розуміє „ як формування краси людської особистості: краси розуму, душі, характеру, вчинків, творінь” [2, с. 108]. Тому з початкових класів значна увага приділяється розвитку в учнів естетичного смаку, вміння сприймати красу навколишнього світу, брати посильну участь у її створенні. У нині чинному Національному навчальному плані передбачено дисципліни художньо-естетичного профілю: музика, мистецтво, хореографія та ін. Розвитку естетичного смаку сприяють рідна та зарубіжна літератури, мова. У цілому, кожна навчальна дисципліна містить у собі естетичний компонент, який виявляється відповідно до логіки дидактичного матеріалу.

В естетичному вихованні молодого покоління британців значне місце відводиться природному чиннику, який становить важливу частку національного життя. Ще в дошкільний період юні британці отримують широкий спектр знань про природу та її естетичні властивості, беручи участь у різних сімейних акціях природозберігаючого та декоративно-прикладного характеру. Естетичне оздоблення помешкання, двору з використанням об'єктів природи є важливою часткою національного життя, до якого молодь призвичаюється з раннього дитинства. Національною традицією британців, яка передається у спадок дітям, є й пестування та надання естетичної принадності свійським тваринам, принаймні котам, собакам, для яких створюються спеціальні перукарні й різноманітні профілактичні салони та салони краси, де домашні улюбленці отримують ветеринарну допомогу, оздоровлюються, набувають привабливості [16]. З неменшою любов'ю британці доглядають і за рослинами, які також є предметом їхньої сімейної гордості. Особистий приклад батьків, їхнє бережливе та пестливе ставлення до природи відіграють непересічну роль в естетичному вихованні дітей, розвитку в них естетичного смаку.

Естетичні властивості природи використовуються в сімейному вихованні британської молоді й під час відпочинку. Традиційно переважна більшість британських сімей проводить його в паркових зонах, на березі річок, штучних або природних водоймищ, відшукуючи мальовничі природні куточки. Замилування краєвидами, спостереження за дикою флорою і фауною привчає дітей сприймати природу як естетичну цінність, джерело творчого натхнення, високих і благородних почуттів. Ставленню дітей до природи як до естетичної цінності сприяє і народний фольклор, і дитяча художня література, чільне місце в якій посідають казки Матусі-Гуски. У них природний елемент є домінуювальним. На прикладі героїв цих казок – представників флори і фауни – виховувалось багато поколінь британців [5]. Таким чином, ще в дошкільний період британські діти отримують психологічну і практичну готовність до подальшого опанування естетичними цінностями природи, сприйняття еколого-естетичних ідей у школі.

У Великій Британії молодший шкільний вік розпочинається з 5 років. Діти починають відвідувати початкову школу в цьому віці й навчаються у ній протягом 6 років. Початкова школа складається із двох ступенів – елементарного, який має назву інфантичного (infant school) та молодшого (junior school). В 11 років учні відповідно до успіхів у навчанні та виявлених здібностей до подальшого навчання продовжують шкільну освіту в одному із типів середньої школи (граматичній, середній сучасній школі або об'єднаній). Остання користується найбільшим попитом у сучасній Великій Британії [9, с. 20-21].

Учні першого ступеня початкової школи, тобто молодші школярі, протягом двох років отримують підготовку до подальшого навчання. Вони опановують навички читання, письма, математичних дій, отримують елементарні природознавчі знання, вміння спостерігати за природою, оцінювати її красу, відтворювати пережиті почуття замилування нею. Малювання є важливою складовою розвитку естетичного смаку 5-7-річних учнів. Використання природи у формуванні естетичної особистості має цілеспрямований характер. Програмою школи передбачено екскурсії в природу: відвідування ландшафтних, розташованих неподалік від навчального закладу, скверів, парків, які, як правило, добре доглянуті й мають привабливий вигляд. Позитивно, що учні залучаються до посильної роботи з оздоблення шкільного двору, організації квітників. Вже на молодших ступенях навчання у початковій школі учні беруть участь у виставках своїх малюнків, багато з яких присвячені мотивам природи. Відчуття естетичної цінності природи, закладене на початкових щаблях навчання, стає невід'ємною частиною британсько-

го характеру. Вплив сім'ї на особистість молодшої людини не зменшується. Навпаки, школа і сім'я знаходять спільні важелі впливу, які забезпечують ефективність виховного процесу. Цьому значною мірою сприяють діючі в країні програми „Щаслива сім'я” і „Життя з підлітками”. Відповідно до цих програм, школа здійснює підготовку батьків з виховання своїх дітей, в тому числі й естетичного виховання. Природний компонент становить важливу частку виховної діяльності батьків і школи, забезпечуючи їхню єдність [14, с.5]. Доречно відзначити, що, згідно з наведеними вище програмами, передбачається активна участь батьків у різноманітних заходах з естетичного виховання молодших школярів.

На старших етапах навчання у початковій школі (junior school) можливості використання природного компонента в естетичному вихованні учнів значно розширюються. Це пов'язується, в першу чергу, із зростанням кількості навчальних дисциплін та їхньою змістовою насиченістю. На цьому щаблі початкового навчання опановують арифметику, читання, написання, історію, географію, природознавство, мистецтво, музику, набувають уміння писати невеличкі твори. Належна увага приділяється фізичному вихованню. Плавання виділяється в окрему дисципліну і вноситься до навчального розкладу [9, с.20].

Кожна з наведених дисциплін передбачає естетичне виховання учнів. Ідеалом британської наукової і сімейної педагогіки є „не лише фізично здорова, працелюбна, а й інтелектуально і естетично розвинена особистість”, як відзначає українська дослідниця О. Демченко [2, с.108]. Тому намагання гармонійно поєднати в естетичному вихованні учнів другого ступеня початкової школи елементарні знання з основ наук, передбачених навчальною програмою, знаходять підтримку з боку батьківської громадськості, оскільки батьки позитивно ставляться до краси людської особистості: краси розуму, душі, характеру, вчинків, творинь. Оволодіння основами наукових знань „навчає правильно розуміти й оцінювати красу в усій різноманітності її проявів: у навколишньому світі, природі, людині, праці, повсякденному житті, творах мистецтва [2, с.108]. Надання значної уваги природному компоненту забезпечує безпосередній зв'язок з реальним життям, формує почуття прекрасного, яке покликане стати на перешкоді бездумного руйнування навколишнього середовища, сприяє формуванню екологічно відповідальної і гармонійно розвиненої особистості.

Таким чином, естетичне виховання молодших школярів у Великій Британії здійснюється завдяки тісній співпраці сім'ї і школи, взаємного бажання сформувати гармонійно розвинену особистість, яка має почуття прекрасного, розуміє його, виявляє схильність до активної дії з його відтворення. Важливу роль у прищепленні естетичного смаку учнів

молодшого шкільного віку відіграє природний компонент, який активно використовується як в сімейному, так і шкільному вихованні. Природне оточення визнається за найбільш ефективний засіб педагогічного впливу на підростаюче покоління.

У Великій Британії питання взаємодії сім'ї і школи у вихованні молодого покоління, в тому числі й естетичного, як важливої складової виховної системи набуло державного значення і, відповідно, заохочується і підтримується державою. Підготовлені й запроваджені в практику сімейного виховання соціальні програми „Життя з підлітками”, „Щаслива сім'я” спрямовані на посилення співпраці сім'ї і школи, підвищення педагогічної компетенції батьків.

Велика увага, яка приділяється естетичному вихованню молодшої людини в британському суспільстві, пов'язується з національними виховними традиціями. Особливу роль у підготовці молодого покоління до життя відводиться природі. Використання її в становленні молодшої людини розпочинається з раннього дитинства в сім'ї і продовжується на шкільному етапі її життя. Особливе значення в естетичному розвитку молоді засобами природи має дошкільний та молодший шкільний вікові періоди, оскільки саме в цей час закладаються основи естетичного світосприйняття, розуміння природи як універсальної цінності для людини.

Подальші розвідки у висвітленні питань взаємодії сім'ї і школи в естетичному вихованні засобами природи молодших школярів у Великій Британії можуть бути присвячені висвітленню і аналізу системи методичної підготовки батьків до естетичного виховання дітей в сім'ї засобами природи, вивченню педагогічного досвіду з прищеплення і розвитку естетичного смаку в учнів початкової школи.

1. Авдіянц Г.Г. Формування духовних потреб молодших школярів у сім'ї: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання. – Луганськ, 2007. – 20 с.
2. Демченко О.Й. Теорія і практика сімейного виховання у Великій Британії: Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Київ, 2002. – 171 с.
3. Марченко Г.В. Розвиток екологічної освіти в середніх школах Великої Британії у другій половині ХХ століття: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук із спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Київ: Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, 2004. – 23 с.

4. Павленко І.Г. Формування екологічної культури молодших школярів засобами мистецтва: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Луганськ, 2002. – 20 с.
5. Полякова Я.В. Використання національних традицій природоохористування в екологічній освіті у Великій Британії. – Донецьк: БСГ, 2001. – 112 с.
6. Червонецький В.В. Екологічна освіта учнів у школах країн європейського регіону та Північної Америки: Монографія. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2005. – 312 с.
7. Шевченко Г.П., Джабер Х.М. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України в сучасний період. – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2004. – 208 с.
8. Шестков В. Проблемы эстетического воспитания в современной Англии// Искусство и дети. Эстетическое образование за рубежом. – М.: Искусство, 1969. – 271 с.
9. Янсон В.В., Свистун Л.В. Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів. Книга II: Навч. посібник. – Київ: ТОВ „ВП Логос – М”, 2006. – 352 с.
10. Biddulph S. The Secret of happy children: A guide for parents. – L.: HarperCollins Publishers, 1998. – 147 p.
11. David M. The state, the family and the education. – London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 267 p.
12. Duxbury P. Child protection and family support: A practical approach// Child and Family social work. – 1997. – V.2, issue 1. – P.67 – 68.
13. Education in Britain. – L.: Foreign & Commonwealth Office, 1994. – 40 p.
14. Education. From Wikipedia, the Free Encyclopedia//<http://en.wikipedia.org> – 17p.
15. Natural Wonders: A guide to early childhood for environmental education //<http://64.233.183.104/search?q=cache:4KFw-DtHBLcJ:www.seek.state.mn.us/publica...06.05.2005>
16. O'Driscoll J. Britain. The country and its people. – Oxford University Press, 1995. – 224 p.
17. Shaw J. Education and the European community// Education and the law. – 1992. – V.3(1). – P. 154 – 256.
18. Suri A. Brinning Up Happy Children //<http://www.bbc.co.uk/schools/parents/articleprimary03032003.shtm/>
19. Tizard B., Hughes M. Young children learning: Talking and thinking at home and at school. – L. Fontana, 1984. – 254 p.
20. Young people's trust for the environment and nature conservation // <http://www.vptenc.org.uk>

In the article questions of cooperation of family and school in the aesthetic upbringing of children of junior school age by means of nature in Great Britain are analyzed. The most widely-spread forms and methods of interaction between family and school in using educational possibilities of nature, developing in a growing generation of aesthetic taste have been shown too.

Key words: *cooperation of family and school, the aesthetic upbringing of children of junior school age by means of nature, educational possibilities of nature.*

УДК 378.147

ББК Ч 74.584 (4УКР)

Ірина Шиманович

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИХОВАННЯ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються шляхи формування потреби в професійному самовихованні у студентів педагогічних вузів в умовах особистісно зорієнтованої освіти. Автором розроблена методика створення позитивної мотивації майбутніх учителів до постійного професійного самовиховання.

Ключові слова: *потреба в професійному самовихованні, особистісно зорієнтована освіта, позитивна мотивація, особистісна цінність, ціннісне ставлення до професійного самовиховання.*

Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, що відбуваються на сучасному етапі розвитку України, спонукають до реформування системи освіти, яка має сприяти утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей. Практична реалізація зазначених завдань залежить насамперед від учителя, здатного вільно орієнтуватися в соціальних і природних умовах. Це зумовлює необхідність якісного оновлення системи вищої педагогічної освіти на засадах демократизації, гуманізації та індивідуалізації, що відображено у Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття”, Державній програмі „Учитель”, „Концепції педагогічної освіти”.

Основним напрямом діяльності вищого педагогічного навчального закладу є підготовка педагогічних кадрів на засадах особистісно зорієнтованої освіти, яка передбачає створення умов для розвитку

творчої індивідуальності майбутнього вчителя, вироблення його професійної позиції на гуманістичних ідеалах та підготовку до професійної самореалізації. Ми повністю поділяємо думку Г.П.Васянович, що на вузівському етапі головна увага повинна зосереджуватись не стільки на тому, щоб студент засвоїв необхідну інформацію, виробив певні навички, скільки на формуванні потреби у діях, постійному прагненні до професійного зростання [1, с.530]. Такий підхід значно підсилює роль професійного самовиховання в системі педагогічної підготовки вчителів.

Проблема професійного самовиховання вчителя знайшла відображення в роботах Р.С.Гаріф'янова, С.О.Даньшевої, І.О.Донцова, О.А.Дубасенюк, С.Б.Єлканова, С.В.Кабанова, А.І.Калініченко, Н.В.Кухарєва, О.Г.Кучерявого, А.Я.Мікаберідзе, Н.Г.Ничкало, О.М.Пєхоти, О.С.Прокопова, А.С.Раїмкулової, В.А.Семиченко, І.В.Середі, М.О.Ткачової, Г.О.Широкової, О.М.Яцій та інших. Вченими розглянуто особливості самовиховної діяльності студентської молоді, визначено сутність та структура роботи над собою майбутніх учителів, подано характеристику засобів самовиховання, обгрунтовано механізм професійного самовиховання, доведено необхідність педагогічного керівництва ним з боку викладачів.

Проте залишаються нерозв'язаними питання педагогічного забезпечення активності студентів у самовиховній діяльності, створення умов для відкриття студентами особистісного смислу роботи над собою, формування у майбутніх педагогів ціннісного ставлення та позитивної мотивації до професійного самовиховання.

Метою нашого дослідження є впровадження у навчально-виховний простір вищої школи цілісної методики, що забезпечує позитивну мотивацію студентів до професійного самовиховання.

Сутність методики полягає в цілеспрямованому розвитку в майбутніх вчителів потреби в професійному самовихованні на основі створення необхідних і достатніх педагогічних умов: готовність викладачів педагогічного навчального закладу до формування в студентів потреби в професійному самовихованні; розкриття змісту педагогічних цінностей, необхідних студентам вищого навчального закладу; поетапне залучення студентів до професійного самопізнання та самореалізації; використання можливостей основних видів діяльності студентів для формування потреби в професійному самовихованні.

Завдання нашого дослідження:

1. Підготовка викладачів до формування в студентів потреби у професійному самовихованні:

- сприяння усвідомленню викладачами можливостей професійно-орієнтованого самовиховання в процесі формування творчої особистості педагога;
 - вдосконалення знань з теорії та технології професійного самовиховання й озброєння методикою формування в студентів мотивації до саморозвитку;
 - створення умов для набуття викладачами досвіду самопізнання і самовдосконалення.
2. Збагачення змісту педагогічних дисциплін концепціями розвитку особистості, технологіями зростання й життєтворчості.
 3. Створення умов для усвідомлення студентами професійного самовиховання як особистісної цінності.
 4. Формування в студентів системи професійного самовиховання як свідомої діяльності (оволодіння знаннями, уміннями, навичками самопізнання і самовиховання).
 5. Формування у студентів досвіду застосування системи професійного самовиховання в навчальній, науковій, виховній діяльності.
 6. Експериментальна перевірка й корекція запропонованої концепції організаційно-педагогічних умов формування у майбутніх вчителів потреби в професійному самовихованні.

Для реалізації поставлених завдань ми пропонуємо дворічний науково-практичний семінар для викладачів; спецкурс "Професійне самовиховання майбутнього вчителя"; моделі проблемно-моделюючих лекцій; моделі практичних занять (психолого-педагогічні ігри, диспути, проекти); домашні завдання, що потребують рефлексивного мислення й аналізу; збільшення в самостійній та індивідуальній роботі студентів творчих завдань, спрямованих на формування здатностей до самопізнання й саморегуляції; приблизну тематику реферативних, дипломних та курсових робіт студентів.

Протягом формувального етапу дослідження склад експериментальної (52 особи) та контрольної (50 осіб) груп був збережений повністю, що дозволило отримати достовірну інформацію на всіх етапах нашої роботи. Система роботи із створення позитивної мотивації студентів до постійного професійного самовиховання складалася з чотирьох етапів. Саме поступовим переходом від етапу до етапу в професійній підготовці студентів закріплюється їхня позиція щодо самих себе, якій властива потреба в особистісному зростанні, нетрадиційному виконанні професійних функцій, стійкому інтересі до професійного самовдосконалення [2, с.41]

На *першому етапі* велася цілеспрямована робота з теоретичної та практичної підготовки викладачів до формування у студентів потреби в

професійному самовихованні. Для педагогів вищої школи протягом двох навчальних років проводились заняття науково-практичного семінару, на які запрошувалися заступники деканів з виховної роботи, викладачі Інституту філології БДПУ, куратори академічних груп. Розробляючи програму семінару, ми виходили з розуміння того, що успіх у формуванні у майбутніх вчителів потреби в професійному самовихованні буде залежати, передусім, від готовності викладачів до цієї роботи й їхньої здатності надати підтримку студентам у професійно-особистісному саморозвитку. Саме тому в програму науково-практичного семінару були включені питання, зміст яких сприяв би розвитку у викладачів усвідомлення можливостей самовиховання в процесі професійного становлення майбутнього вчителя, вдосконаленню знань з теорії та технології професійного самовиховання, умінь і навичок з формування у студентів позитивної мотивації до самовиховання. Для викладачів вищих навчальних закладів та кураторів академічних груп було запроваджено тренінг особистісного росту, що зумовив домінування в їхній педагогічній роботі дій, орієнтованих на самозмінювання та створення суб'єкт-суб'єктних стосунків у навчально-виховному процесі. Для надання методичної допомоги викладачам у стимулюванні й організації самовиховної діяльності студентів нами були укладені рекомендації та підготовлено методичний посібник «Підтримка професійного становлення й розвитку особистості педагога в системі професійної освіти». У роботі з викладачами ставився акцент на опануванні ними практичними засобами формування у студентів потреби в професійному самовихованні.

На *другому етапі* формування експерименту відбувалося збагачення змісту педагогічних дисциплін концепціями, теоріями й поняттями, що дозволяють студентам усвідомити необхідність саморозвитку і сприймати професійне самовиховання як особистісну цінність. Вносилися зміни до програм з навчальних дисциплін: “Основи педагогічної майстерності”, “Методика виховної роботи”, “Педагогіка” з метою ознайомлення майбутніх вчителів з технологіями зростання й життєтворчості. У процесі вивчення педагогічних дисциплін проводилися проблемно-моделюючі лекції, семінари-практикуми, під час проведення яких створювалися умови, що сприяють зміцненню спрямованості студентів на професійно-особистісне самовиховання шляхом розвитку їхньої свідомості. Застосування проблемних ситуацій, педагогічних задач, діагностичних методик спонукало майбутніх вчителів до активності в процесі власного професійного становлення.

На *третьому етапі* здійснювалось поступове залучення студентів до професійно-особистісного саморозвитку. Запроваджувався спецкурс

“Професійне самовиховання майбутнього вчителя”, спрямований на створення системи професійного самовиховання як свідомої діяльності студентів. Програма цього курсу була складена таким чином, щоб висвітлити найважливіші питання теорії професійного самовиховання, допомогти студентам сформувати уміння й навички рефлексивного самопізнання, самоаналізу, вольової регуляції. Застосування інтерактивних форм і методів роботи (лекції-діалоги, лекції-дискусії, ділові та творчі ігри, тренінгові вправи, творчі роботи, проекти, моделювання педагогічних ситуацій) сприяли розвитку в студентів ціннісного ставлення до майбутньої професії й усвідомленню особистісних потенціальних можливостей у власному професійному становленні засобами самовиховання. Використання діалогової взаємодії під час викладання курсу створювало умови для творчої самореалізації та формування позитивної Я-концепції студентів.

На *четвертому етапі* використовувалися можливості основних видів діяльності (навчальної, наукової, виховної) для формування в майбутніх вчителів досвіду застосування системи професійного самовиховання. Студенти складали програми життєтворчості, окреслювали перспективи майбутньої професійної діяльності, створювали плани професійно-особистісного самовиховання. Усвідомлення себе як суб'єкта власного фахового становлення, зміцнення педагогічної спрямованості, розвиток професійної самосвідомості майбутнього вчителя сприяло виникненню позитивної мотивації студентів до постійного професійного самовиховання.

Таким чином, виділені чотири основні етапи експериментального дослідження забезпечують ефективне впровадження в простір вищої школи організаційно-педагогічних умов формування у майбутніх вчителів потреби в професійному самовихованні. Педагогічні умови сприяють розвитку у студентів ціннісного ставлення й позитивної мотивації до професійного самовиховання. Постійне професійне самовиховання дає майбутньому вчителю можливість виробляти індивідуальний стиль роботи, створювати власну педагогіку, змінювати своє ставлення до себе, як до неповторної особистості, й ставлення до дітей, як до рівних партнерів у педагогічній взаємодії.

1. Васянович Г.П. Виховання морально-правової відповідальності педагога // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – Київ: Віпол, 2000. – С. 505-534.
2. Кондрашова Л. Проблеми вищої школи у світлі національної доктрини розвитку освіти України // Вища освіта України. – 2003. – №1. – С. 39-43.

Ways of forming the students' need of professional self-upbringing in the conditions of personal-oriented education are considered in the article. The system of development of would-be teachers' positive motivation to professional self-upbringing is worked by the author.

Key words: *need of professional self-upbringing, personal-oriented education, positive motivation, personal value, valuable treatment to professional self-upbringing.*

УДК 130.122: 371.72

ББК Ч 74.58 (4 УКР)

Інна Шишова

РОЗВИТОК ДУХОВНОСТІ Й КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА

Статтю присвячено комплексному аналізу соціально-освітніх чинників формування духовності і культури здоров'я особистості викладача. Розглянуто соціально-психологічний процес формування духовності і культури здоров'я в умовах соціальної трансформації. Обґрунтовано шляхи модернізації професійної майстерності педагогічних працівників.

Ключові слова: *духовність, культура здоров'я, професіоналізм.*

Сучасне суспільство, у зв'язку із переходом від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій, диктує гостру необхідність у появі фахівців із надзвичайно високим рівнем професіоналізму. Особливо високі вимоги висуваються перед викладачами вищих навчальних закладів психолого-педагогічного спрямування, адже саме вони мають активно вплинути на розвиток наступного покоління через своїх студентів, які, у свою чергу, навчатимуть і виховуватимуть майбутні покоління. Це передбачає наявність у викладача як розвиненої духовності, так і гарного, міцного здоров'я, адже розвиток духовної культури та здорового способу життя магістрів, викладачів вищих навчальних закладів обумовлює здатність до самоактуалізації, духовної самореалізації, формування вмінь духовно-практичної діяльності, пошуку духовно-моральних та естетичних ідеалів, свідомої роботи з виховання духовного світу студентів і суспільства в цілому.

Отже, здійснення якісних змін в суспільстві залежить від рівня духовності викладача, що нерозривно пов'язано із такими важливими завданнями, як становлення психічно здорової особистості, національне і духовне відродження, формування інтелектуального національного ге-

нофонду. Статтею 23 Конституції України проголошено, що кожна людина 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 [1].

Аналіз різних підходів до розуміння сутності підвищення професіоналізму викладацької діяльності в контексті сучасних освітніх систем свідчить про пріоритетність духовно-моральної сфери з орієнтацією на особистість як головну цінність. Необхідними умовами формування викладача-професіонала є визнання унікальності, своєрідності кожної особистості, її духовного, внутрішнього світу, гуманізм, повага до гідності і прав на свободу, щастя, всебічний розвиток, прояв здібностей як основи всього навчально-виховного процесу. Цей напрям у класичній та сучасній педагогічній науці розкривають праці К. Ушинського, М. Пирогова, С. Русової, А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Монтесорі, А. Маслоу, К. Роджерса та інших. Питання активізації особистості як суб'єкта виховання знайшли відображення в працях І. Беха, М. Боришевського, І. Кона, В. Оржеховської.

Вчених, які належать до різних галузей – філософів, культурологів, соціологів, психологів, педагогів та медиків - цікавлять і хвилюють проблеми здоров'я людини, про що свідчать роботи вітчизняних і зарубіжних філософів і культурологів, медиків, педагогів та психологів-класиків, сучасних психологів, педагогів.

Мета нашої статті полягає у доведенні необхідності формування духовності і культури здоров'я сучасного викладача як складової його професіоналізму. При цьому досягнення піку власної інтелектуальної форми стане значно ефективнішим за умов сформованої індивідуальної культури здоров'я, яка є складовою професіоналізму, тобто одним з основних вмінь професіонала, що забезпечують високу продуктивність і стабільну діяльність.

На основі проведеного нами теоретичного аналізу та дослідно-експериментальної роботи можемо констатувати, що професіоналізм викладача необхідно постійно удосконалювати. Проте в цій сфері існує ряд проблем методологічного, психологічного та професійно-педагогічного характеру. Можемо виділити деякі з них:

1. У системі вищої школи ще досить вагомою залишається традиція надання знань, умінь і навичок студентам без опори на їхні індивідуально-психологічні особливості, ту професію, яку вони здобувають у вищому навчальному закладі. На нашу думку, цей підхід потребує модернізації, удосконалення.

2. В існуючій лекційно-практичній роботі викладач достатньо сильно виснажується: як емоційно, так і фізично, адже настає морально-емоційний спад, втомлюються спина, ноги, “сідає” голос.
3. При цьому педагог досить мало часу приділяє невимушеному спілкуванню, духовному взаємообміну із молоддю, відповідно, він гірше знайомий із прагненнями, потребами, установками молодіжної аудиторії, яку навчає і виховує.

Зазначені вище питання не можуть залишатися поза педагогічною увагою, потребує психологічного осмислення, теоретичного й практичного вирішення.

Перша складова нашого дослідження передбачає осмислення і розкриття питання розвитку духовності у вищому навчальному закладі. Духовність – це індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити, діяти “для інших”. Під духовністю розуміють першу з цих потреб, під душевністю – другу. Душевність характеризується добрим ставленням особи до людей, які її оточують, увагою, готовністю прийти на допомогу, розділити радість і горе. З категорією духовності співвідноситься потреба пізнання світу, себе, смислу й призначення свого життя. Людина духовна настільки, наскільки вона замислюється над цими питаннями і прагне отримати на них відповідь. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності. Формування духовних потреб особистості є найважливішим завданням виховання [6, с. 13].

Проблема розвитку духовності викладача має свої історичні традиції. У педагогічній літературі часів Київської Русі, наприклад у “Повчених Володимира Мономаха” (1117), в “Пчеле” (кінець XII століття) та інших, дані рекомендації щодо патріотичного виховання, гуманності, доброзичливості, скромності. У Київській Русі були “майстри” навчання, які зважали на морально-психологічні якості дітей в процесі навчання і виховання. У філософсько-психологічних курсах Київської академії 17-18 століть докладно розроблялися проблеми пізнання, емоцій, волі і здібностей, їх генезису і виховання.

Сучасна освіта також потребує осіб, які працюють над духовним і фізичним самовдосконаленням. Тим більше, що викладач є особою, що за родом своєї діяльності активно впливає на студентів. Поряд із ретрансляцією й організацією здобування знань, він певним чином обмінюється з ними енергією. Складовою такого обміну є врахування психологічних особливостей, традиційних етнопсихологічних рис. У підготовці майбутніх викладачів, магістрів необхідно враховувати і той факт, що педагогічні надбання кожного народу є неповторними і уні-

кальними. Серед українських національних традицій виділяються толерантність, зваженість, шанобливість, повага, витривалість, працьовитість, охайність, високий рівень статевої моралі, особливе прагнення до освіти, товариськість, коректність, великі здібності до культури, творчості, любов до дітей, прагнення жити духовним життям, глибока шана до предків, мужність, повага до жінки-матері, ліризм, пісенність, гумористичність, здоровий оптимізм.

Звичай, норми поведінки, уявлення, елементи культури, цінності, ідеали, професійні знання і вміння, взаємовідносини є важливими складовими духовності і культури здоров'я. Їх розуміння й використання сприяє передачі досвіду поколінь, гармонізації відносин у загальному значенні й зміщенню духовності особистості у більш конкретному її прояві. Тому саме народні традиції, фольклор можуть стати джерелом оптимізації душевного комфорту обох лапок педагогічної взаємодії. “Духовна культура, на думку С. Болтівець, що вбирає в себе ідеї можливостей людського існування, цим самим виконує психогігієнічну функцію, спрямовуючи почуття, мислення і уяву людини й відповідного суспільного утворення на самозбереження власного ества, його відтворення у наступних поколіннях” [2, с. 24].

Процес розвитку духовності і здоров'я викладача ґрунтується на сучасних положеннях андрагогіки щодо специфіки роботи з дорослими (педагоги чітко усвідомлюють себе як суб'єкти культурно-освітнього простору й не дозволяють маніпулювати собою; додають до процесу духовного розвитку свій власний досвід, очікування; сподіваються на визнання своїх намірів та мотивів щодо розвитку духовної культури). Викладацька діяльність має відбуватися як повноцінний і важливий для розвитку особистості процес, а саме:

- ті, кого навчають, розв'язують у процесі педагогічної взаємодії проблеми, які цікаві й значимі для них;
- викладач проявляє безумовно позитивне ставлення до слухачів, приймаючи їх такими, якими вони є;
- викладач проявляє емпатію до слухача, тобто демонструє здатність правильно розуміти його внутрішній світ бажань, емоцій, почуттів, цінностей, дивитись на світ його очима, залишаючись при цьому самим собою. Важливими формами емпатії є співпереживання – переживання індивідом тих самих емоційних станів, почуттів, які відчуває інший, і співчуття – емоційне сприйняття негараздів іншого безвідносно до власного стану і дій [4, с. 193].

Духовність сучасного викладача нерозривно пов'язана із поняттями “духовна культура”, “обізнаність”, “доброта”, “милосердя”, “пси-

хологічне здоров'я". У процесі духовного пізнання одночасно відбуваються емоційне оцінювання, намагання зрозуміти вчинки, спрогнозувати поведінку оточуючих та змодельовати власну. Цього досягають завдяки використанню механізмів ідентифікації, рефлексії. Ідентифікація є способом розуміння іншої людини через усвідомлене чи неусвідомлене отождолення її з собою. Рефлексія реалізується як внутрішнє уявлення людини про думку тих, із ким вона контактує.

Важливим при цьому є фасилітативний вплив – стимулювальний вплив активності викладача, внаслідок якого поведінка останнього стає вільнішою, більш невимушеною й продуктивнішою порівняно з її попередніми проявами. За таких умов той, хто навчається, як правило, переживає стан радості, піднесеності, відчуває приплив сил, бажання активних дій. Серед методів навчання такий стимулюючий ефект мають: схвалення, заохочування, підбадьорювання, творення ситуації успіху, система перспективних ліній, інтерактивні методи навчання. Інгібіційний вплив обмежує, гальмує активність.

Викладач має здійснювати саме фасилітативний вплив. Тому професійними ознаками викладача мають бути: розвинуті навички ефективного спілкування; здатність до планування; організаторські здібності; управлінські уміння; творчі здібності; уміння захопити аудиторію; ораторські вміння; акторські здібності; уміння чітко пояснювати; цілеспрямованість; гнучкість; здатність до навчання; висока працездатність; глибокі знання предметного апарату і предметної сфери. Необхідною складовою професіоналізму викладачів має бути залучення методів інтерактивного навчання, якими є: міні-лекція, інтерактивна лекція, демонстрація, дискусія, аналіз конкретної ситуації, індивідуальні завдання, групові завдання, рольові ігри, самонавчання, презентація, круглі столи, колоквиуми, мозковий штурм.

При цьому під час спільної інтерактивної діяльності викладача і студентів у процесі засвоєння навчального матеріалу кожен може додати свій посильний особливий індивідуальний внесок, обмінятися з оточуючими думками, знаннями, ідеями, способами діяльності. Як правило, таке навчання відбувається у доброзичливій, комфортній атмосфері, що сприяє активізації майбутніх фахівців, використанню їх практичних знань і досвіду, отриманню нових знань, розвиває можливості здобування нових знань, комунікативні вміння, навички, сприяє встановленню емоційних контактів, привчає працювати в команді, дозволяє ефективно оцінити ступінь засвоєння навчального матеріалу.

Другою складовою, спрямованою на розвиток професіоналізму сучасного викладача, вважаємо наявність індивідуального стилю поведінки і діяльності особистості, яка знаходиться в періоді розквіту, людсь-

кої зрілості. Важливим завданням при цьому є створення ефективної цілісної системи сприяння формуванню, збереженню і зміцненню здоров'я викладачів вищих навчальних закладів України.

Традиційно для християнства розуміння здоров'я засновується па триєдності духу, душі і тіла людини. "Добре здоров'я, відчуття повноти, невичерпності фізичних сил – найважливіше джерело життєрадісного світосприймання, оптимізму, готовності подолати будь-які труднощі", писав В.О. Сухомлинський [8, с. 166].

Виховання культури здоров'я передбачає навчання людини практичних навичок фізично привабливого, духовно здорового способу життя як сталону природної поведінки. Сьогодні ми визначаємо здоров'я як стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб та фізичних вад. Однією з умов здоров'я людини є здоровий спосіб життя – спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження й зміцнення здоров'я; усвідомлене, активне ставлення до власного здоров'я, акумулювання певних позитивних або нейтралізація негативних факторів, зовнішніх і внутрішніх. До його основних складових належать: рівень культури суспільства й особи; місце здоров'я серед потреб людини; мотивації збереження й зміцнення здоров'я; настанова на довге здорове життя; навчання засобам збереження й зміцнення здоров'я [6, с. 16].

Сучасна особистість постійно перебуває у стресових ситуаціях, а її духовне, психічне і фізичне здоров'я є невіддільним компонентом і умовою навчального процесу. На стан здоров'я людини впливають спадковість, екологія, стан розвитку охорони здоров'я у суспільстві, власні вольові якості тощо. Важливими чинниками у формуванні культури здоров'я виявляються посада, задоволеність життям, стреси, харчування, тому ставлення до власного здоров'я необхідно розглядати як філософський, психологічний, етичний, педагогічний та етнічний феномен. Викладач потребує психічної енергії, стабільності, самодостатності, суб'єктивного відчуття власного благополуччя у світі інших людей.

Діяльність сучасного викладача пов'язана з постійною напруженою нервовою системою, інтелекту людини. Великий обсяг аналітико-синтетичної діяльності мозку, високий рівень особистої мотивації, щоденно впливаючи на вищу нервову діяльність, спричинюють стреси, втомлюваність, погіршення здоров'я. Більшість захворювань виникає через дефіцит рухової активності, нервові переваження, порушення роботи серцево-судинної системи, відчуття психологічної незахищеності.

Викладацька діяльність є джерелом стресу, ризику, постійної загрози здоров'ю тих, хто до неї причетний. За таких умов людський організм

виробляє захисні механізми (перевтома, небажання виконувати певний вид діяльності, стереотипне ставлення до певних проблем, підвищена обережність у спілкуванні тощо), які допомагають простіше реагувати на ділові конфлікти, негаразди, психологічні бар'єри та інші проблеми.

Одним із елементів культури здоров'я викладача є психологічна захищеність – відносно стійке позитивно емоційне переживання й усвідомлення індивідом можливості задоволення основних потреб і забезпеченості власних прав у будь-якій, навіть негативній ситуації, і під час виникнення обставин, які можуть блокувати або ускладнити їхню реалізацію.

Необхідною є релаксація – (від лат. *relaxatio* – зменшення напруження, розслаблення) – стан спокою, розслаблення, який виникає внаслідок зняття напруження, після сильних переживань або фізичних зусиль, адже з усіх органів людського організму найбільш беззахисний головний мозок, де відбувається майже 25% усіх обмінних процесів [5, с. 222]. Актуальною є профілактика психічних та фізичних хвороб. Не менш важливо дотримуватися основ гігієни, здорового харчування, що сприяє нормальному функціонуванню людського організму.

Отже, здійснений нами аналіз зазначеної проблеми дозволяє зробити такі висновки:

1. Поняття духовності і здоров'я є невіддільними. Духовність особистості – це категорія людського буття, що виражає здатність до творення культури та самотворення; включає гармонію особистого, суспільного і природного; високі моральні принципи, мотивацію діяльності, особистісну відповідальність. Духовність – це внутрішня енергетична сила особистості, її психічне здоров'я, стиль життя, генералізація загальнолюдських, національних цінностей, творчість за законами краси.

Проблема духовності особи, яка передає свій досвід майбутнім педагогам, психологам є актуальною і значущою в сучасній Україні. У процесі духовного пізнання одночасно відбуваються емоційне оцінювання, намагання зрозуміти вчинки, спрогнозувати поведінку оточуючих та змодельовати власну. Цього досягають завдяки використанню механізмів емпатії, ідентифікації, рефлексії.

2. Важливість формування культури здоров'я викладача зумовлена неабиякою емоційною напруженістю інтелектуальної діяльності, яка активізує роль емоційних регуляторних механізмів у структурі особистості. З кожним вольовим напруженням відбуваються емоційні перенапруження, що спричинює зриви, неврози. Оскільки праця завжди пов'язана з напругою сил людини, важливо не допускати перевтоми, яка є природною реакцією організму, спрямованою на запобігання руйнування його здоров'я. У підвищенні ефективності організації праці

викладачів важливе значення відіграє поведінка, організація праці, її продуктивність, методи та стиль діяльності.

3. Викладач, організовуючи свою працю, повинен уникати надмірного перевантаження, дотримуватися режиму дня, зміцнювати й удосконалювати психогігієнічні навички. Гігієна спілкування передбачає дотримання норм спілкування і правил ввічливості, терпимість до людських недоліків, уважне ставлення до думок оточуючих, стримування власних емоцій тощо. Тільки за цих умов він зможе ефективно використовувати свою кваліфікацію та інтелектуальні здібності.

Перспективи дослідження полягають у більш ґрунтовному аналізі акмеологічних аспектів духовності і культури здоров'я.

1. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. – К., 1996.
2. Болтівець С.І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика: Монографія. – К.: Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», 2000. – 302 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.
4. Казанская В.Г. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
6. Словник із психології проблем виховання: Навч.-метод. посібник/ Укл. І.О. Шишова. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 30 с.
7. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие/ Сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.

The article contains theoretical and practical aspects of the development of the spiritual culture for complex analysis of social and educational factors of forming spiritual and health culture of a teacher. Social and psychological processes of forming spirituality and health culture in the conditions of social transformation are considered. The ways of modernization of professional mastery of a teacher are grounded.

Key words: spirituality, health culture, professionalism.

ЗМІСТ

Лилия Горюнова. Предпосылки формирования мобильного специалиста в современном профессиональном педагогическом образовании	3
Тетяна Завгородня. Магістратура як важливий етап підготовки викладача ВНЗ	12
Татьяна Исаева. Интернационализация подходов в оценке деятельности преподавателя вуза в контексте Болонского процесса	19
Наталія Ладозубець, Ельвіра Лузік. Кредитно-модульна система навчальної діяльності у ВНЗ України як оптимальна модель забезпечення якості підготовки фахівців європейського рівня	25
Володимир Червонецький. Інноваційні засоби навчання в шкільній екологічній освіті країн Євроатлантичного регіону	37
Людмила Алексєсико-Лемовська. Театралізована гра як засіб естетичного виховання дошкільників	44
Ярослава Бельмаз. Інститут наставництва у вищій школі (досвід Великої Британії)	49
Галина Білавич, Борис Савчук. Формування народознавчої компетенції майбутнього вчителя	54
Тетяна Боднарчук. Українсько-німецька білінгвальна освіта: організаційно-педагогічний аспект	61
Лада Боличева. Толерантність як фактор професіоналізму вчителя	68
Олена Бочарова. Мобільність студентів та викладачів – основна умова створення європейського простору вищої освіти	74
Ганна Братиця. Проблеми та перспективи реформування педагогічної освіти Німеччини на сучасному етапі	80
Хаким Гашиєв. Гражданское воспитание студенческой молодежи в условиях университетского комплекса	89
Наталья Гладченкова. Компетентностная модель магистра образования: концептуальные основы, содержание, реализация	96
Тетяна Глоба. Проблема виховання духовності у сучасних школярів	108
Наталія Горбунова. Становлення соціокультурної логосфери дітей дошкільного віку	114
Світлана Гордієнко. Сутність сучасного етапу культуротворчої та духовноперетворювальної функції вищої освіти	122
Ольга Горчакова. Етичні засади науково-педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу	129

Наталія Грицай. Особливості педагогічної технології навчання майбутніх учителів організувати позакласну діяльність з біології	136
Олександра Гурова. Сутність християнської педагогіки та її роль у духовному становленні особистості	142
Світлана Дубяга. Дидактична модель готовності спеціаліста до педагогічної імпровізації	153
Ірина Дуніна. Центри дистанційного навчання у Франції	161
Інга Єгорова. Проблема змісту музично-естетичного виховання в системі національної освіти	169
Владимир Зуев. Экологическая составляющая в последипломном образовании: основные тенденции и содержание	175
Віра Каравасва. Історична ретроспектива становлення й розвитку управління в галузі освіти	180
Віра Ковальчук. Інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх учителів	191
Ельзара Койкова. Визначення поняття „толерантність” у різних словникових джерелах	195
Вячеслав Коновалик. Интеграция национальных систем высшего образования в рамках Болонского процесса	201
Ольга Лазєбна. Екологічне виховання студентів ВНЗ	205
Анна Лисенко. Психолого-педагогічна готовність майбутніх учителів у педвузах України до розв’язання конфліктних ситуацій	212
Світлана Лупенко-Ковтун. Проблема формування вимовних умінь та навичок у молодших школярів	219
Наталія Максименко, Наталія Салига. Формування етнокультурної компетентності студентів – майбутніх учителів	227
Ольга Максимович. До проблеми формування духовної культури у студентської молоді	232
Наталія Махиня. Реформування процесу підготовки учителів на педагогічних факультетах в університетах Німеччини	239
Ольга Мельник. Роль фахових дисциплін у підготовці студентів спеціальності “видавнича справа та редактування”	246
Людмила Москалюк. Результати навчання англійської мови молодших школярів і шляхи їх підвищення	253
Катерина Новикова. Аналіз визначення обдарованості у провідному педагогічному досвіді США	261
Ганна Погромська. Сучасні проблеми змісту освіти: співвідношення світської та релігійної освіти	266
Яна Полякова. Становлення мовної освіти національних меншин у Великій Британії (до історії питання)	274

Микола Поп'юк. Досвід країн вишеградської четвірки у процесі реформування початкової освіти України.....	282
Інеса Рудковська. Проблема вдосконалення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів у XXI столітті ...	286
Ірина Скоморовська. Підготовка вчителів Галичини до спільної навчально-виховної роботи з бібліотеками (1919-1939 рр.).....	291
Лариса Сливка. Готовність майбутніх учителів до здійснення здоров'яформуючої діяльності в школі	296
Наталія Фаліна. Морально-етичне виховання в контексті вальдорфської педагогіки	301
Світлана Червонецька. Взаємодія сім'ї і школи в естетичному вихованні засобами природи молодших школярів у Великій Британії	308
Ірина Шиманович. Формування мотивації майбутніх учителів до професійного самовиховання в умовах особистісно зорієнтованої освіти	315
Ірина Шишова. Розвиток духовності й культури здоров'я особистості викладача	320

CONTENTS

Lilya Goryunova. The premises of forming a flexible specialist in modern professional pedagogical education	3
Tetyana Zavgorodnya. Master degree as an important level in higher school teachers' training	12
Tetyana Isaeva. Internationalization of the approaches in the evaluation higher school teachers' activities in the context of Bologna process	19
Natalya Ladogubets, Elvira Luzyk. ECTS in higher schools of Ukraine as the optional model providing the training of proficient specialists sufficient the European level	25
Volodymyr Chernovetsky. Innovative methods of teaching in high schools of Euro-Athlantic countries	37
Lyudmila Alexeyenko-Lemovskaya. Dramatized play as means of aesthetic development of the children of preschool age	44
Yaroslava Belmaz. The institution of tutors in higher schools of Great Britain	49
Galyna Bilavych, Boris Savchuk. Forming of the ethnological competence of a would-be teacher	54
Tetyana Bodnarchuk. Ukrainian-German bilingual education: managing-pedagogical aspect	61
Lada Bolicheva. Tolerance as an aspect of a teacher's competence	68
Olena Bocharova. The flexibility of students and teachers as the basis of forming the European space of higher education	74
Hanna Bratytsya. The problems and perspectives of the reforms in modern pedagogical education of Germany	80
Hakim Gashayev. The forming of national consciousness of young students in the context of a campus life	89
Natalya Gladchenkova. Master of Education's competence model: conceptual bases, content, realization	96
Tetyana Globa. Spiritual welfare and the upbringing of schoolchildren	108
Natalya Gorbunova. Sociocultural logosphere and pre-school children	114
Svitlana Gordiyenko. Sociocultural and spiritual function of contemporary higher education	122
Olga Gorchakova. The ethical basis of the scientific-pedagogical activity of a university teacher	129

Natalya Grytsai. New teaching techniques for organizing out-of-class activities of schoolchildren studying biology	136
Olexandra Gurova. Christian pedagogics and its influence on a person's spiritual make-up	142
Svitlana Dubyaga. The didactic model of the teacher's readiness for pedagogical improvisation	153
Iryna Dunina. The centres of distance learning in France	161
Inga Yegorova. The basis of musical-aesthetic upbringing in the system of national education	169
Volodymyr Zuyev. Postgraduate education and ecological studies: conceptual bases and content	175
Vira Karavayeva. The retrospective review of progress in the way of administration in the sphere of education	180
Vira Kovalchuk. Innovative techniques for training would-be teachers	191
Elzara Koikova. Dictionary definitions of tolerance	195
Vyacheslav Konovalik. The integration of the national systems of higher education and the Bologna process	201
Olga Lazebna. University students' ecological upbringing	205
Anna Lysenko. Psychological and pedagogical readiness of future teachers at Ukraine higher pedagogical schools (teachers' training institutes) to solve disputed matters	212
Svitlana Lupenko-Covtun. The problem of forming speech skills and habits of younger schoolchildren	219
Nataliya Maksimovich, Nataliya Saliga. The formation of ethnocultural competence of students – future teachers	227
Olga Maksimovich. To the problem of spiritual culture of students	232
Nataliya Makhinya. The reformation of the process of training teachers at the university pedagogical faculties in Germany	239
Olga Melnik. The role of key subjects in preparing students for the profession "Publishing and editing"	246
Lyudmila Moskalyuk. The results of teaching younger schoolchildren the English language and the ways of improving this process	253
Katerina Novikova. The analysis of diagnosing the natural gifts of the advanced US experiment	261
Ganna Pogromska. The contemporary problems of the contents of education: the correlation of secular and religious education	266
Yana Polyakova. The formation of speech education of national minority groups in Great Britain(the history of this problem).....	274

Mikola Popyuk. The experience of the countries of the Vishegrad group of four in the process of reforming the elementary education in Ukraine	282
Inesa Rudkovskaya. The problem of improving the pedagogical professional skill of the teachers at the institutions of higher education in the twenty-first century	286
Irina Skomorovskaya. The training of the teachers of Galichina for the joint teaching-educational work with libraries (1919-1939)	291
Larisa Slivka. The readiness of future teachers for healthforming activities at school	296
Nataliya Falina. The moral and ethic education in the context of Valdorfsk Pedagogy	301
Svitlana Chervonetskaya. Close cooperation of family and school in the aesthetic education of younger schoolchildren in Great Britain with the help of nature	308
Irina Shimanovich. The forming of motivation of future teachers for the professional self-education under the conditions of personally oriented education	315
Inna Shishova. The development of spiritual and cultural health of the teacher's personality	320

Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.
2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.
3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифти “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, лівє – 2,5 см, правє – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).
4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.
5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.
6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК №7-05/І від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. №1).
Статті пишуться за схемою:
 - УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
 - автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
 - назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
 - резюме й ключові слова українською мовою;
 - постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
 - аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, вивчення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
 - виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
 - список використаних джерел;
 - резюме й ключові слова англійською мовою.
7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вчитана й підписана автором(ами).
8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ВІСНИК
Прикарпатського університету

ПЕДАГОГІКА
Випуск XV–XVI
I частина.
Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, м.Івано-Франківськ,
вул. Мазепи, 10
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника
тел. 2-33-62

Ministry of Education and Science of Ukraine
Precarpathian National University named after V. Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian University named after V.Stefanyk

PEDAGOGICS
№ XV–XVI Issue
I р.
Published since 1995

Publishers adress: Pedagogical Institute,
Precarpathian National University named after V.Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76025, Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-21

Головний редактор: ГОЛОВЧАК В.М.
Літературний редактор: МАРЧЕНКО Г.В.
Комп'ютерна правка і верстка: ТРОЯНІ О.В.

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори

Регістраційне свідоцтво КВ № 435

Здано до набору 20.09.2007 р. Підп. до друку 02.11.2007 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура "Times New Roman".
Ум. друк. арк. 18,07. Тираж 300 прим. Зам. 66.

Віддруковано у типографії ТОВ «Цифрова типографія».
Адреса: м. Донськ, вул. Челюскінців, 291а.
Телефон: (067) 388-07-31

НБ ПНУС



801835