МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Педагогіка

Випуск XL

Івано-Франківськ
2011

ББК 74
В 53

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Редакційна рада: д-р філол. наук, проф. В.В.Ґрещук *(голова ради)*; д-р філос. 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.Матвіїшин; 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; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.Є.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук *(відповідальний секретар)*; д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

Адреса редакційної колегії:
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10 (Шевченка, 57)
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Вісник Прикарпатського університету.
Серія: Педагогіка. 2011. Вип. XL. – 192 с.

Видається з 1995 р.

У віснику вміщено науковий доробок відомих українських і зарубіжних учених в напрямі актуалізації народнопедагогічної скарбниці з проблем формування здорового способу життя дітей та молоді у сучасних навчальних закладах, а також наведено результати аналізу ретроспективи порушених проблем в руслі глобалізації освіти і підготовки молоді до активної життєдіяльності.

Представлені результати наукових досліджень різних напрямів педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами. Вісник розраховано й на всіх тих, для кого означені проблеми становлять науковий інтерес.

The given newsletter contains scientific works by well-known Ukrainian and foreign scholars towards actualization of folkpedagogical heritage outlining the problems of formation of a healthy way of life of children and the youth in modern educational establishments and shows the results of retrospective analysis of given problems towards globalizations of education and preparation of the youth to active life.

The results of scientific researches of different tendencies of Pedagogical science can be used by research workers, graduate students, teachers and students. This bulletin is also intended for everyone, who is interested in the noted problems.

© Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, 2011

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.047:379.85
ББК 74.564 (4 Укр)

Оксана Бойчак

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ В УКРАЇНІ

У статті представлено професійну підготовку фахівців туристичної галузі у вишах як відносно нову сферу в освіті України.

Ключові слова: *туризм, туристична галузь, професійна підготовка.*

Актуальність проблеми. Туризм XX – початку XXI століття набув надзвичайно стрімкого розвитку у світі. Лише в другій половині минулого століття кількість подорожуючих на планеті, зросла із 25 до 700 мільйонів. У 2020 р. в світі прогнозовано 1,6 млрд. міжнародних туристів, а ООН, ЮНЕСКО і ВТО визначають XXI століття століттям туризму [3]. У зв'язку зі стрімким розвитком означеної галузі особливої актуальності набувають питання професійної підготовки фахівців для відповідної діяльності. Досвід економічно стабільних країн Заходу свідчить, що сфера обслуговування, комплекс мандрівок, екскурсій та відпочинку є, насамперед, галуззю економіки, а також – предметом педагогічної науки. Цілком логічно, що експерти ЮНЕСКО вирізняють туризм в одну із провідних сфер професійної освіти [1]. Цей підхід збігається з основними параметрами Державної програми розвитку туризму на 2002-2010 рр. в Україні.

Мета статті – охарактеризувати організаційний та змістовний аспекти професійної підготовки фахівців туристичної галузі у вишах України.

Результати аналізу літературних джерел засвідчують посилення уваги сучасних дослідників до різних аспектів професійної підготовки фахівців туристичної галузі. А саме:

- ✓ підготовка фахівців у галузі туризму є предметом досліджень українських учених: В. Великочий, В. Лозовецька, Г. Науменко, Л. Сакун, М. Скрипник, В. Федорченко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова та ін.;
- ✓ узагальнення досвіду підготовки фахівців для сфери туризму в країнах Європи (Л. Кнодель, В. Федорченко);
- ✓ стандартизація туристської освіти в Україні (Н. Фоменко).

В. Луговий, М. Рутинський, В. Симоненко, Е. Слободенюк, І. Школа й інші дослідники, переконані в тому, що для підготовки професійних кадрів для галузі туризму необхідно сформувати, насамперед, мережу професійних освітніх закладів, оптимізувати їхню діяльність, а також розробити принципи й закономірності формування належного організаційного відповідно до соціокультурної динаміки в країні. Таким чином, формування суттєво нової структури системи професійної освіти для означеної галузі вимагає розширення меж наукових досліджень не лише теорії та методики професійної освіти, а також у царині праксеології.

Як стверджує Л. Сакун актуальними є три аспекти у підготовці фахівців, які є важливими для сфери туризму. А саме:

– Фундаментальне навчання (опанування знаннями), яке відповідає за набуття знань згідно навчального плану спеціальності;

– Технічне навчання (знання про те, як робити), в руслі якого шліфується майстерність і формуються навички, необхідні для означеної спеціалізації;

– Особисті здібності (знати як бути і як поводитись), в яких віддзеркалюються особистісні якості фахівця [5, с.32].

Професійну підготовку та перепідготовку фахівців туристичної галузі здійснюють відповідно до Закону України "Про вищу освіту", Закону України "Про туризм", Державної програми розвитку туризму на 2002-2010 роки (розділ – підготовка кадрів), а також згідно галузевого стандарту напряму підготовки 05.04 – "Туризм". Він набув чинності згідно Наказу Міністерства освіти і науки України. Розробниками нормативної частини змісту підготовки фахівців туристичної галузі стали науковці провідних навчальних установ Асоціації навчальних закладів України туристського і готельного профілю (С.Бардаш, І.Волкова, О.Любіцева, І.Мініч, Л.Поважна, В.Погрібняк, В.Федорченко, Н.Фоменко, Г.Цехмістрова, Б.Яценко), а також було використано наявний практичний досвід попередніх років діяльності вишів у різних регіонах України й зарубіжжя [6].

Туристська освіта порівняно недавно стала важливим напрямом педагогічних досліджень. Упродовж тривалого часу вищі та середні навчальні заклади України не готували спеціалістів для туристичної галузі. Систему підготовки працівників галузі, яка існувала донедавна в Україні, узалежнювали із підвищенням їх кваліфікації. Загалом це до певної міри задовольняло "точне функціонування" конкретного готелю чи ресторану. Однак не вирішувало кадрову проблему як стратегічну, спричиняючи відставання сервісу вітчизняного туризму від європейських стандартів. Розвиток туризму в Україні як чинник формування економіки держави зумовив необхідність створення галузевої системи підготовки та підвищення кваліфікації туристських кадрів, яка б виховувала фахівців, здатних в умовах конкуренції працювати індивідуально і продуктивно.

Наприкінці XX сторіччя змінюється розуміння впливу та місця туризму в соціально-економічній сфері України. Його результатом стала ухвала Кабінетом Міністрів України Державної програми розвитку туризму на 2002-2010 роки (29 квітня 2002 р. № 583) [2]. Нею передбачено реалізацію комплексу заходів щодо удосконалення системи відповідних нормативно-правових актів, нагромадження на підприємствах туристичної галузі необхідних для здійснення структурних перетворень матеріальних і фінансових ресурсів, зміцнення наявної матеріальної бази і удосконалення її системи статистики, а також створення умов для реалізації інвестиційних проектів.

Фундаментальна туристична освіта в Україні є відносно новою сферою в освіті. В Україні нею займаються вищі навчальні заклади освіти (понад 50) у різних формах власності та на різних рівнях акредитації. З-поміж них перший в Україні навчальним закладом нового типу став навчально-науково-виробничий комплекс "Туризм, готельне господарство, економіка і право". Його створено в 1995 році Міністерством освіти України за погодженням із Міністерством юстиції України, Державним комітетом України з туризму, Державною митною службою та Генеральною прокуратурою України.

До складу комплексу ввійшли навчальні й наукові заклади, підприємства і установи: Київський інститут туризму, економіки і права, Київський технікум готельного господарства, Економіко-юридичне училище, Державна льотна академія України, Курси підвищення кваліфікації, Науковий центр розвитку туризму, Українська нотаріальна палата, Управління юстиції м. Києва, готельні комплекси "Дніпро", "Братислава-Десна", "Русь", туристичний комплекс "Пролісок", Державна судноплавна компанія "Чорноморське морське пароплавство", Бориспільська митниця та ін. [4].

Головними завданнями комплексу, викладеними у його уставних документах стали наступні. Це: координація спільної діяльності навчально-виховних закладів, організацій, установ з реалізації Закону України "Про освіту"; впровадження системи ступеневої підготовки фахівців за наскрізними навчальними планами та програмами; ефективне використання науково-педагогічних кадрів, навчально-лабораторної та виробничої баз, спеціальної інфраструктури; організація підвищення кваліфікації викладачів навчальних закладів та працівників підприємств; спільне проведення науково-дослідних робіт, апробація та використання їх результатів; підготовка наукових кадрів; розробка навчально-методичного забезпечення тощо.

За рекомендацією Уряду України, у 1998 р. Київський інститут туризму, економіки і права було прийнято до складу Всесвітньої туристської організації (ВТО). Участь у ВТО уможливила набуття необхідної методичної допомоги, широке поінформування про міжнародний туризм і вивчення міжнародного туристичного досвіду, а також, участь у семінарах і стажування в межах ВТО. Відповідно в інституті було створено кафедру ЮНЕСКО, а з лютого 2002 року Київський інститут туризму, економіки і права набув статусу університету. Він є провідним навчальним закладом із підготовки фахівців туристичної галузі в Україні.

Під науковим керівництвом В. Федорченка розроблено Концепцію неперервної туристської освіти. В опрацюванні її проекту брали участь відомідослідники: В.С. Пазенок, Л.І. Поважна, Н.А. Фоменко, В.І. Цибух.

Наскрізна ідея концепції неперервної туристської освіти полягає в постійному втіленні теоретичних, методологічних розробок у практику освіти й практику туристської справи, перевірці й коригуванні освітньої діяльності у практиці.

Наукові дослідження і педагогічна практика свідчать, що концепція неперервної туристської освіти є реальною потребою наукового осмислення і практичної реалізації моделі створення цілісної та ефективної системи кадрового забезпечення галузі туризму.

Метою створення концепції неперервної системи освіти в галузі стало досягнення необхідного ступеня цілісності, що спирається на низку принципів. Це: урахування об'єктивної потреби у випереджувальному зростанні громадської та професійної орієнтації кадрів, адекватної до стану і перспектив розвитку туристських зв'язків; відповідності кваліфікації працівників вимогам сучасного періоду розвитку на всіх рівнях туристської діяльності; неперервності, обов'язковості та послідовності навчання для забезпечення своєчасної ротації кадрів у різних сферах туризму, співробітництва й обмінів, а також на різних рівнях системи управління й організації туристських зв'язків; диференціації та індивідуалізації навчання як вираження необхідності відповідності змісту підготовки кадрів до актуальних потреб і перспектив розвитку всіх форм туризму, контактів, пересування, спілкування й обмінів між вітчизняними та іноземними туристами.

Сучасна освіта, в тому числі й туристська є неперервним процесом. Означена фундаментальна ідея, відповідно є однією із засадничих у концепції освіти, що представлена у рекомендаціях Генеральному директору ЮНЕСКО і ухвалена Другим міжнародним конгресом із технічної і професійної освіти "Освіта і підготовка протягом усього життя: міст у майбутнє" (Сеул, 1999 р.). Концепцію "Освіта і навчання протягом усього життя" розглядаємо в числі керівних принципів державної політики в галузі освіти.

Вона ґрунтується на положеннях Конституції України, її розроблено відповідно до Законів України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про туризм", Державної програми "Освіта" (Україна XXI століття), Національної доктрини розвитку освіти, Державної програми розвитку туризму на 2002–2010 роки, Хартії туриз-

му, Глобального етичного кодексу туризму, Кодексу туриста, конвенцій і рекомендацій Всесвітньої туристичної організації, Фундації Всесвітньої туристичної організації – Теміс, Всесвітньої асоціації з професійного навчання в галузі туризму, Міжнародної Організації Праці та інших документів.

Саме її логікою передбачено ступеневість освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки фахівців туристичної галузі. Це:

– молодший спеціаліст набуває базової вищої освіти І-го рівня акредитації. Зміст освітньо-професійної програми підготовки молодшого спеціаліста туристської справи визначається освітньо-кваліфікаційною характеристикою та формується із циклу загальноосвітніх, фундаментальних, соціально-економічних і професійно орієнтованих дисциплін. Підготовка молодших спеціалістів здійснюється на основі загальної освіти. Нормативний термін навчання на денній та заочних формах триває 2 роки.

– бакалавр опановує базовою освітою на основі професійної підготовки туристського спрямування. Зміст освітньо-професійної програми підготовки бакалавра для сфери туризму визначається освітньо-кваліфікаційною характеристикою та формується із циклу професійно-орієнтованих дисциплін. Підготовка здійснюється у вищих навчальних закладах на основі загальної середньої освіти і освітнього рівня молодшого спеціаліста. Нормативний термін навчання на денній і заочних формах триває 4 роки. Нормативний термін навчання на ступінь бакалавра після одержання диплома молодшого спеціаліста на денній і заочній формах навчання – 2 роки.

– спеціаліст, який на основі кваліфікації бакалавра одержав освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста туристської справи, оволодів високим потенціалом фундаментальної освіти та професійної підготовки для здійснення організаційно-управлінських функцій, аналітичної діяльності, консультативно-методичної, науково-дослідницької роботи в туристській галузі. Зміст освітньо-професійної програми підготовки спеціаліста складають цикли спеціальних дисциплін та практичне навчання. Підготовка спеціаліста здійснюється у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Нормативний термін навчання на спеціаліста після отримання диплома бакалавра на денній і заочній формах навчання – 1 рік.

– магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста, який отримав повну вищу освіту. Зміст освітньо-професійних програм підготовки магістра туристської справи визначають цикли спеціальних дисциплін і практичного навчання, які забезпечують високий рівень теоретичної, методологічної і практичної підготовки для управлінської, організаційно-аналітичної, наукової, планово-організаційної та дослідницької діяльності в сфері туризму. Підготовку магістрів здійснюють вищі навчальні заклади IV рівня акредитації.

Концепція є програмним документом, що визначає шляхи реалізації державної політики в системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів для туристської галузі. Це основний керівний документ для діяльності усіх установ, органів, структур і осіб, що організовують і здійснюють галузеву підготовку кадрів. Дотримання положень Концепції дає змогу оптимізувати та піднести рівень підготовки, перепідготовки кадрів й підвищення кваліфікації працівників туристської галузі, привести його у відповідність до світових стандартів і вимог [7].

Таким чином, за результатами аналізу вищезазначеного, доходимо висновку про те, що попри наявні розбіжності туристична освіта в Україні є відносно новою сферою в освіті, а проблема підготовки фахівців для цієї галузі вже стала предметом досліджень багатьох учених. Отож, зазначена проблема передбачає подальші наукові дослідження різних аспектів теоретичного й прикладного змісту.

1. Tourism Highlights 2000. WTO. – 2000. – March. – 26 p.

2. Державна програма розвитку туризму на 2002 – 2010 роки. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2002 року № 583 // Правове регулювання туристичної діяльності в Україні: Збірник нормативно-правових актів / Під заг. ред. проф. В. К. Федорченка; К. – Юрінком Інтер, 2002. – С. 32–40.

3. Охріменко О.О. Страхування у сфері туризму та готельного господарства: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2003.

4. Педагогіка туризму. Навчальний посібник. В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко– К.: Видавничий Дім "Слово", 2004 р. – 296 с.

5. Сакун Л.В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: Монография. – К.: МАУП, 2004.

6. Смолій В.А., Федорченко В.К., Цибух В.І. Енциклопедичний словник-довідник з туризму / Передмова В. М. Литвина. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2006. – 372 с.

7. Федорченко В.К. Концепція неперервної туристської освіти в Україні // Культура і освіта фахівців туристської сфери: сучасні тенденції та прогнози: Матеріали III-ої Міжнародної науково-практичної конференції (13-14 жовтня, 2004 р.). – К.: КУТЕП, 2005. – С. 30–46.

8. Федорченко В.К. Підготовка фахівців для сфери туризму: Теорія і практика. – К.: Вища шк., 2003. – 450 с.

In the article presents training professionals of tourism industry in university education as a relatively new area in education in Ukraine.

Key words: *tourism, tourist industry, professional preparation.*

УДК 373.2(477.8)“19”
ББК 74.10г

Алла Бубін

ДІЯЛЬНІСТЬ ГРОМАДСЬКИХ ТОВАРИСТВ ВОЛИНІ ЩОДО ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ІДЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ КРАЮ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Проаналізовано участь громадських товариств Волині у становленні дошкільного виховання краю на початку ХХ століття.

Ключові слова: *громадське товариство, Волинське Товариство сприяння вихованню дітей з відділом їхнього захисту, товариство “Просвіта”, Мацеж Польська Волині, Союз українок, Союз жінок-українок громадської праці, дошкільне виховання, дитячий притулок, сирітський притулок, дитячий садок, дитячий майдан.*

Національно-культурне відродження, покликане до життя соціально-політичними змінами в Україні, вимагає глибокого аналізу і творчого осмислення уроків та педагогічних надбань минулого і підготовку на цій основі міцного підґрунтя для утворення національної системи виховання дітей, починаючи з дошкільного віку.

У Законах України “Про освіту”, “Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті”, “Концепції виховання дітей та молоді у системі національної освіти” наголошено на необхідності дослідження історико-педагогічних проблем, пов’язаних із утвердженням національної системи освіти.

Діяльність громадських товариств Волині частково представлено в наукових дослідженнях О. Борейко, Л. Єршової, З.Нагачевської, В. Омельчука, Т. Раєвич, Б. Савчука, Н. Сейко. Малодослідженою все ж залишається діяльність громадських товариств щодо популяризації ідей дошкільної освіти. Отож, порушена проблема стала основою для формулювання.

Громадські діячі, свідомі громадяни Волині задля розв’язання важливих проблем у певній галузі життя, яким недостатньо приділяв увагу уряд, створювали позаурядові організації, громадські товариства найрізноманітніших напрямів. У статті спираємося та тлумачення поняття – товариство, як об’єднання людей, які ставлять перед собою спільну мету, завдання, розробляють програму дій і відповідно діють для їх виконання.

Тривалий час створення благодійних товариств залежало від особистого дозволу імператора. Згідно з законами 12 січня 1862 року та 3 січня 1869 року функцію державної реєстрації благодійних товариств, а, згодом, товариств взаємодопомоги, надано міністру внутрішніх справ. Вище зазначені документи полегшували створення громадських об’єднань благодійного спрямування.

На початку ХХ століття відбулася певна спеціалізована спрямованість благодійництва: створено доброчинні товариства допомоги дітям-сиротам, учням, студентам, виникали організації, які спрямовували допомогу представникам лише своєї національної приналежності, або особам чітко визначеного віросповідання. Держава не чинила особливих перешкод на шляху створення доброчинних товариств допомоги дітям – потрібно було лише подати на затвердження статут товариства і одержати дозвіл на реєстрацію [8, с.15].

Волинське Товариство сприяння вихованню дітей з відділом їхнього захисту виникло у Житомирі в 1900 році. Воно мало на меті вирішення питань фізичного і духовного розвитку, виховання та навчання дітей, практичного захисту безпритульних, піклування про сиріт, а також проведення певної роз’яснювальної роботи у середовищі батьків.

До головних віднесено питання, що обговорювалися на засіданнях правління товариства в 1900 році, відкриття дитячих денних притулків та поділу міста на дільниці. Правління товариство підготувало план поділу міста на 35 дільниць з описом меж кожної.

На початку 1901 року створено комісію дільничних попечителів з 28 осіб, яка досліджувала найвіддаленіші та найбідніші райони міста. Згідно висновків комісії, велика кількість дітей перебувають із батьками у вогких приміщеннях, мерзнучи від голоду. Попри співчутливе ставлення до становища дітей, правління товариства мало можливість лише до певної міри полегшити їхню долю. Багато дітей отримали пожертви людей як одяг і взуття; деяких записали до школи за рахунок товариства.

Відповідно до статуту грошові надходження товариства сприяння вихованню дітей з відділом їхнього захисту отримувало від сплати членських внесків, прибутків із капіталів та майна, пожертвування, з коштів від проведення концертів, вистав, танцювальних вечорів, лекцій, а також від підписних книг, реалізації макулатури. Вдало проводив благодійні концерти, вистави, вечори К. Роше, а доктор Скомороський успішно читав лекції для дітей та юнацтва [11, с.6].

У 1901 році товариство утримувало 2 притулки, облаштовувало дитячий садок. Перший притулок (вул. Північна) щоденно відвідувало до 30 осіб, улітку – значно більше. У притулку перебували діти до 12 років. З дітьми займалася А. Домерникова, зі старшими вона організувала систематичні заняття, натомість із меншими – ігри.

Ураховуючи співчутливе ставлення громади до долі недоглянутих дітей, чиї батьки цілими днями працюють, правління вирішило на підставі фінансових надходжень відкрити другий притулок. У червні 1901 року С. Плотницький надав товариству для цієї мети свій будинок у передмісті Житомира – Путятині на вулиці Лемківській. У притулку перебувало 15 дітей. Це пояснюється тим, що притулок знаходився в частині міста,

де проживало не дуже бідне населення. З дітьми організовувала систематичні заняття член товариства Я. Татаринова. На утримання одного вихованця в притулку виділяли 10 коп.

Віце-голова К. Роше висловив пропозицію влаштувати ще один притулок для дітей бідних євреїв. У зазначених вище притулках єврейських дітей не було, оскільки вони не могли споживати християнську їжу. Правління товариства згодилося з цією пропозицією, але якщо єврейське товариство надасть допомогу із своєї сторони. Оскільки в притулок необхідно влаштовувати одразу хоча б 30 осіб (90 крб. в місяць), то товариство при своїх коштах не в змозі було прийняти на себе таких великих витрат [7, с.2].

У 1906 році перший притулок відвідувало 57 дітей, з них: 26 мали батьків, але вони не займалися їх вихованням; 29 – виховувала лише мати; 2 – сироти.

Здебільшого діти, що відвідували другий притулок, були напівсиротами (близько 30), 3 – сироти, інші мали обох батьків, але сім'ї були багатодітними та бідними.

Члени товариства щиро опікувалися справами притулків. Скажімо, Авенаріус і Сенькевич влаштували для першого притулку новорічну ялинку, на якій діти отримали вбрання, взуття, навчальне та письмове приладдя, іграшки, цукерки. У другому притулку ялинку було влаштовано за ініціативою Татаринової та Бируля-Іванової на пожертви через редакцію "Волині". Згодом проведення новорічних свят стало традиційним для притулків [9, с.2].

Піклуючись про дітей, чиї батьки працювали, правління не випускало з поля зору і тих нещасних, які хоча й мешкали з батьками, але знаходилися в жахливих умовах, що справляли руйнівний вплив на їхній фізичний та моральний розвиток. Загальна кількість осіб, які отримали допомогу в тому чи іншому вигляді, досягала 300 [12, с.14].

На початку XX століття активну культурно-освітню діяльність у Волинській губернії розгорнула "Просвіта" (1907). Навколо її об'єдналися всі національно-свідомі сили Волині, що хотіли прислужитися справі пробудження в народі почуття українства. Діяльність "Просвіти" викликала занепокоєння у місцевої влади, вона не вписувалась у рамки тодішньої офіційної ідеології. 28 квітня 1912 року за розпорядженням Київського генерал-губернатора організацію було заборонено [4, с.7 зв.]. Друге народження "Просвіти" відбулося 14 березня 1917 року, коли організацію знову було зареєстровано у міській думі. Серед основних напрямів роботи товариства було визначено відкриття дитячих захистів, закладання дитячих гуртків та впорядкування дитячих вечорів [3, с.25 зв.].

У другій половині 1920-х рр. на Волині діяло 134 повітових осередків "Просвіти". У статутах Ковельської, Горохівської, Володимир-Волинської повітових "Просвіт" було зазначено, що товариства засновано задля поширення освіти у середовищі народу, покращення життя, допомоги бідним. Щоб досягти зазначеної мети, товариства відкривали сирітські захисти, дитячі садки, доброчинні заклади. Зокрема, Володимир-Волинська повітова "Просвіта" зобов'язалася влаштовувати курси дошкільної і позашкільної освіти [1, с.1].

Вивчаючи діяльність Кременецького товариства "Просвіта", не можна оминути діяльність А. Животка. У червні 1921 року він приїхав до м. Кременця на запрошення жіночого гуртка, де одразу організував дитячий садок [6, с.4]. Зважаючи на непопулярність дошкільної справи серед українського громадянства Волині, А.Животко радив звернути особливу увагу на пропаганду виховання наймолодших у кожній родині, а також на поширення ідеї створення дошкільних закладів. Одним з найдієвіших засобів поширення ідеї дошкільного виховання педагог вважав проведення дитячих свят у місті. А. Животко рекомендував починати створення дитячих закладів із дитячих майданів, які на зиму слід було переоблаштовувати на садки. 7 травня 1922 року він організував секцію дошкільного й позашкільного виховання при місцевій "Просвіті" [5, с.12].

На з'їзді культурно-освітніх організацій Волині, який відбувся в м. Луцьку 8-9 липня 1922 року, було заслухано звіт Кременецького повітового товариства "Просвіта". У розділі "Дошкільне виховання" йшлося про те, що при надзвичайно несприятливих умовах упродовж лише двох місяців проведено величезну роботу. А саме: організовано дитячу бібліотеку, дитячий клуб, відбулися читання, забави, гулянки, співи, дитячі ранки, створено дитячі майдани по селах (Почаїв, Бережці), підготовлено лекції з дошкільного виховання для систематичного читання в місті й повіті [17, с.14].

На загальних зборах Дубенської повітової "Просвіти" 5 квітня 1925 року вирішено створити жіночу секцію, яка б займалася справою дошкільного виховання [13, с.145].

Зусиллями Ковельської повітової "Просвіти" створено сирітський притулок для 40 українських дітей. Він виник у 1920 році і його утримували на кошти товариства при матеріальній допомозі місцевої влади та громадськості. Проте, унаслідок складного матеріального становища в 1924 році Ковельський Сеймик оголосив, що бере притулок повністю під свою опіку, згодом без згоди на те "Просвіти", ліквідував його, розподіливши дітей в польські притулки. Товариство виступило з протестами проти цього. Дітей та приміщення повернули назад, однак на громадські кошти притулок зміг проіснувати лише один рік.

Польська влада завжди дуже неприхильно ставилася до тих закладів, якими керували українці, шукала будь-якого приводу, щоб забрати їх у свої руки. Так було в Рафалівці Сарненського повіту, в Дубно, а, згодом, як ми зазначали вище, в м. Ковелі. Після таких заходів на Волині, де було більше 80 % українського на-

селення, залишився лише один український притулок у Жидичині. У притулках діти не чули рідної мови, їм не викладали основи православної релігії, а всю навчально-виховну роботу спрямовували на асиміляцію українських дітей.

Убачаючи загрозу для українських дітей в польських притулках, особливу увагу благодійна секція Луцької "Просвіти" приділила допомозі притулку в Жидичині. Попри прагнення громадянства, український заклад проіснував недовго. Його, як і інші, перетворили силами влади на багатонаціональний. Ці заходи здійснювалися для узаконення польського впливу на минулому український притулок [15, с.82].

У період німецької окупації товариство "Просвіта" намагалося налагодити дошкільне виховання українських дітей. Майже всі окружні організації прагнули створити постійні дитячі садки, дбали про підготовку кадрів вихователів і з цією метою у багатьох містах провели спеціальні курси. Забезпечити їх усім необхідним просвітянським коштом було неможливо, отож, курсанти змушені були брати з собою необхідні речі: ковдри, посуд, продукти. Навчання проводилося безкоштовно. На курсах викладали педагогіку, сестринську справу, літературу, українську мову та інші предмети. На досить високому рівні проводила такі курси Луцька "Просвіта". Водночас для українських дітей проводили й традиційні заходи – свято ялинки, Святого Миколая, День Матері, Великоднє розговіння та ін. [15, с.116].

На Волині поширенню польської освіти на початку ХХ століття сприяла діяльність Мацежі Польської. 17 липня 1917 року в губернському центрі відбулася організаційна нарада польських освітян, яка створила організаційне бюро кіл Мацєжи Польської Волині. Під егідою Мацєжи знаходилося кількасот дітей у польських дитсадках, пансіонах на цілковитому утриманні. Скажімо, польських дитячих садків з правом навчати на території Волині у 1916-1917 рр. налічувалося 45, в яких виховувалося близько 1738 дітей [16, с.69].

Свідоме жіноцтво Волині, що прагнуло до організованої діяльності, створило у 1927 році самостійну жіночу організацію – Союз українок Волині на основі комітету допомоги бідним дітям при Рівненській українській гімназії. Це була одна з легальних українських жіночих організацій у Волинському воєводстві з центром у м. Рівному. Головні напрями діяльності Волинського союзу українок зводились до матеріальної допомоги бідним дітям, молоді, виховання дітей у дитячих садках і півоселях, піднесення господарської освіти шляхом організації курсів удосконалення домашнього господарства та санітарно-гігієнічних засад життя [14, с.59].

Волинські "союзянки" одними з перших долучилися до заснування інституцій дошкільного виховання. Зокрема, питання про відкриття дитячого садка обговорювали на засіданні головної управи "Союзу українок" у м. Рівному 27 травня 1927 року, а вже і 8 червня у місцевому Народному домі під керівництвом Любові Литвиненко постав перший заклад цього типу на 21 дитину. Плата за садок була потижнева і складала 1 злотий. Ці гроші розподіляли на придбання меблів, іграшок і харчування дітей. Садок працював з 9 до 13 години [10, с.452]. У 1932 році Союз українок відкрив аналогічну дошкільну інституцію у м. Володимирі-Волинському. Влітку 1935 року з допомогою Волинської рільничої палати та Ковельського сеймику відкрито дитячий садок для 25 дітей віком від 3 до 6 років [14, с.59].

Союз жінок-українок громадської праці (СУВ) з центром у м. Луцьку виник як жіноча секція при заснованому Волинському Українському Об'єднанні (ВУО) [2, с.227]. Проте, 27 липні 1931 року ініціативна група жінок на чолі з Вірою Масловою подали прохання до Волинського воєводського управління про реєстрацію самостійної жіночої організації і затвердження її статуту [2, с.134].

Союз жінок-українок громадянської праці на Волині створено з метою об'єднання жінок Волині, захисту їх прав та залучення до участі у громадському житті. Для цього СУВ скликав конгреси, організовував курси, звіти, з'їзди, бібліотеки, читальні, дитячі садки, займався благодійною діяльністю; організовував заходи, які мали право проводити в Польщі культурно-освітні товариства [14, с.57].

Уже на першому році діяльності Союзом відкрито в м. Луцьку центр опіки матері й дитини, дитячий садок. Одним із перших кроків на шляху становлення Союзу українок як національної громадської інституції стала організація і проведення 19 січня 1927 року у залі Народного дому м. Рівного Різдвяної ялинки для бідних дітей. Згодом це свято влаштовували члени Союзу щорічно. 9 січня 1935 року воно відбулося у будинку Рідної хати в м. Рівному з ініціативи і за безпосередньої участі голови управи Союзу Параскевії Багриновської. Зал ледве вміщав дітей, що зібралися біля традиційної ялинки. Після отримання подарунків із солодощами, діти співали колядки і українські пісні, гралися під опікою старшої молоді. Аналогічні заходи проводили члени Союзу жінок-українок громадської праці у м. Луцьку. Під час святкувань діти були учасниками концертів, костюмованих балів, драматичних вистав. Для них працювали дитячі буфети. У 1937 році повітовому товариству належали: дитячий садок, ігровий майданчик для 50-ти дітей, притулок для 30-ти хворих [10, с.452].

Таким чином, діяльність громадських товариств Волині на початку ХХ століття зумовила виникнення та розвиток українських дошкільних інституцій. Їх спрямовали на реалізацію завдань розвитку кожної дитини та пробудження її національної свідомості. Результати здійсненого ретроспективного аналіз засвідчують, що участі громадських товариств Волині належить суттєвий внесок у становлення дошкільної освіти краю. Однак такий підсумок не вичерпує низку інших проблем становлення дошкільної освіти на Волині і, об'єктивно, передбачає подальше поглиблене та теоретичне обґрунтування.

1. ДАВО, ф.390, оп.1, сп.81, арк.1.
2. ДАВО, ф. 198, опис 1, сп. 5, арк.134, 227.
3. ДАЖО, ф. 560, оп. 1. спр. 9, арк. 21, 25-25 зв.
4. ДАЖО, ф. 560, оп. 2. спр. 4, арк. 7 зв.
5. ДАТО, ф.348, оп.1, спр.25, арк.12.
6. ДАТО, ф.348, оп.1, спр.356. арк.4.
7. Засідання правління товариства виховання і захисту дітей // Волинь. – 13 вересня. 1901. – С. 2.
8. Махорін Г.Л. Благодійна діяльність на Волині (1793-1917): історичний аспект [Текст]: автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Махорін Геннадій Леонідович; Східноукраїнський національний ун-т ім. Володимира Даля. – Луганськ, 2007. – 19 с.
9. Месная жизнь. Волынское общество воспитания и защиты детей // Волынская жизнь. – 21 ноября. – 1906. – С. 2.
10. Нагачевська З.І. Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (друга половина XIX ст. - 1939 р.) [Текст]: монографія / Зіновія Іванівна Нагачевська; Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ : Підприємець Третяк І.Я., 2007. – 764 с.
11. Отчет о деятельности Волынского общества воспитания детей с отделом защиты их. – Житомир, 1900. – С. 6.
12. Отчет о деятельности Волынского общества воспитания детей с отделом защиты их. – Житомир, 1906. – С. 14.
13. Повітова "Просвіта" на Волині. Дубно. //Народна просвіта. Орган товариства "Просвіта". – Ч.9. – Листопад. – 1925. – Львів. – С. 145.
14. Раєвич Т. Виникнення, організація і громадсько-політична діяльність Союзу Українок в 1921-1939 рр. // Науковий вісник ВДУ: Журнал Волинського державного університету імені Лесі України: Історія, 1997. – № 2. – С. 58.
15. Савчук Б. Волинська "Просвіта" [Текст]: монографія / Борис Петрович Савчук. – Рівне: Ліста, 1996. – С. 82, 111, 116.
16. Сейко Н.А. Польське шкільництво на Волині-Житомирщині у XIX - першій половині XX ст [Текст]: монографія / Наталія Андріївна Сейко. – Житомир : Житомирський держ. педагогічний ун-т ім. І. Франка, 2002. – С. 69, 94.
17. ЦДАВОВУ у Києві, ф.3560, оп.1, спр.70, арк. 14.

The participation of public societies of the Volyn region in the formation of Volyn region preschool education in the early twentieth century is analysed.

Key words: *public society, Volyn children education promotion society with the department of their security, society "Prosvita", volyn matsezh polish, Ukrainian women's union, the union of Ukrainian women of public works, prescool education, shelter, orphanage, kindergarten.*

УДК 371.13
ББК 74.2

Леся Височан

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ЕЛЕМЕНТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКИХ РЕАЛІЙ

У статті аналізується інноваційна діяльність майбутнього педагога початкових класів. Інноваційність розглядається автором як провідний компонент модернізації освітньої системи в контексті завдань Болонського процесу.

Ключові слова: *інноваційність, інновація, модернізація, Болонський процес, освітня система, реформування освіти, професіоналізм.*

Актуальність проблеми. Підготовка вчителя початкових класів до практичної педагогічної діяльності потребує забезпечення процесу переходу від теорії до практики, іншими словами – перетворення знань в уміння і навички. Тому в процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності потрібно перейти від теоретичного аспекту до – теоретико-практичного. З цією метою вищі педагогічні навчальні заклади покликані забезпечити високий рівень професійних знань, умінь і навиків студентів, сформувати творчо-активного педагога, здатного до самовдосконалення, дослідницької та інноваційної діяльності.

Реалізація зазначених завдань безпосередньо пов'язана з удосконаленням професійної підготовки педагогічних кадрів. Саме тому в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті підготовку педагогічних працівників проголошено центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики.

Нормативною базою інноваційної діяльності в галузі освіти виступають закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про загальну середню освіту", "Про наукову та науково-технічну діяльність". Інформаційно-правову підтримку інноваційної педагогічної діяльності забезпечують положення "Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України", "Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад".

Так, зокрема, у Законі України "Про загальну середню освіту" вперше передбачено участь загальноосвітніх навчальних закладів в інноваційній діяльності, що характеризується їх експериментальною роботою. Функціонування системи освіти в режимі експериментування нових педагогічних ідей, технологій, форм, методів, засобів навчання, виховання й управління актуалізують проблему підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності. На сьогодні інноваційність визначається одним із пріоритетних напрямків реформування освіти, тому постає питання про підвищення рівня фахової підготовки майбутнього вчителя ЗОШ І ступеня.

Аналіз досліджень і публікацій. Філософські аспекти інноваційного процесу обґрунтовують: В.Андрущенко, В.Бондаренко, В.Князєв, М.Михальченко, В.Скуратівський; психологічні: І.Бех, Л.Божович, В.Бочелюк, Ю.Власенко, С.Занюк, Г.Костюк, Р.Немов, Т.Яценко. Вирішенню питань професійного становлення майбутніх педагогів сприяють дослідження сучасних науковців: Н.Дем'яненко, О.Дубасенюк, І.Зязюна, В.Лугового, О.Пєхоти, Н.Протасової; Над проблемами готовності до професійної діяльності працюють такі зару-

біжні вчені: К.Ангеловськи, Є.Кларин, Н.Кузьміна, В.Мануйлов, О.Пригожин, А.Пуні, Б.Сазонов, В.Сластьонін, С.Смірнов, Н.Сорокіна, І.Степанов, П.Щедровицький.

Мета статті: розкрити сутність інноваційної діяльності вчителя початкової школи, охарактеризувати шляхи модернізації системи підготовки педагогічних працівників.

Основний зміст статті. Курс вищої освіти на реалізацію положень Болонської декларації зумовлюють постійне реформування освітньої галузі, однією з ланок якої є педагогічна освіта. Нещодавно діюча система освіти мала багато позитивних сторін: широкий кругозір випускників, міцність їхніх умінь, які дозволяють успішно вирішувати професійні ситуації, узгодженість одержаних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів і посадової системи, місць можливого працевлаштування та ін. Проте стосовно сучасних вимог до дипломованих фахівців ця освіта мала і певні недоліки: слабка інформаційна підготовка студентів, незадовільна матеріально-технічна база, невміння знаходити проблему і визначати нестандартні способи її розв'язання, розгубленість випускників перед виконанням професійних обов'язків і, звісно, низький рівень прагнення професійного росту. Усе це вимагає наукового пошуку нових, більш ефективних способів підготовки майбутніх фахівців.

Розробка проекту Державного стандарту загальної освіти конкретизує завдання щодо підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в умовах створення єдиного педагогічного простору. Це дасть можливість забезпечити єдині вимоги до рівня загальної освіти, яку отримують випускники різних типів загальноосвітніх навчальних закладів. Відповідно ускладнюється процес підготовки спеціаліста, спроможного працювати в умовах багатоступеневої освіти. Аналіз педагогічної діяльності випускників університетів свідчить про недостатній рівень застосування теоретичних знань на практиці, слабкі навички та вміння налагоджувати стосунки з учнями. Провідну роль у такій трансформації та модернізації відіграють освітні інновації.

У перекладі з грецької мови "інновація" означає "оновлення, новизна, зміна". Термін "інновація" почав використовуватись у вітчизняній дидактиці на початку 90-х років XX століття і швидко набув поширення в учительському середовищі [1]. Вітчизняні вчені розглядають інновацію в освіті як: процес створення, розповсюдження та використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розкривалися по-іншому [2, с.26]; результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем [5, с.217]; значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти та позитивно впливають на її розвиток [4, с.23].

Такий стан справ спонукає до радикальних змін, вимагаючи інноваційних підходів до модернізації системи підготовки і професійного становлення майбутнього педагога. Один з них полягає в тому, щоб навчити студента передбачати, тобто орієнтувати майбутнього вчителя не лише на набутий раніше досвід (на вже досягнуте, зрозуміле, розкрите), а й на далеке майбутнє. Що дозволить належним чином підготувати молодого спеціаліста до застосування методів прогнозування, моделювання і проектування як в повсякденному житті, так і в професійній сфері.

Результати аналізу наукових джерел доводять, що більшість авторів (Т. Демиденко, Н. Клокар, О. Козлова, Л. Шевченко) погоджуються в одному: первинною функцією інноваційної діяльності є внесення змін у навчально-виховний процес шляхом пошуку, розробки та запровадження педагогічних нововведень, але погляди науковців не завжди співпадають щодо джерел та похідних виникнення інноваційної діяльності: креативність і творчий пошук учителя, соціальне замовлення суспільства, експериментальні педагогічні дослідження.

Загальновідомо, що інноваційна діяльність залежить від багатьох чинників і перш за все пов'язана з необхідністю вдосконалення педагогічних знань. Інноваційність головним чином стосується навчально-виховного процесу: проведення уроків, організації виховної роботи з учнівським колективом та кожною особистістю, зокрема, інших видів навчальних занять і методів навчання. Для творчого вчителя – це широке і вдячне поле діяльності, де він може проявити ініціативу, свої інтелектуальні здібності та організаційні вміння [6]. Іншою специфічною особливістю інноваційності є залучення студента до співпраці та безпосередньої участі в процесі прийняття важливих рішень на різних рівнях – від найнижчого до найвищого.

Однією з умов професійного становлення, як зазначається в Концепції педагогічної освіти, є підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства, що передбачає ініціативність, творчість, допитливість і невпинний пошук нових шляхів розв'язання проблем та новітніх технологій навчання, які відповідали б всезростаючим вимогам сьогодення.

Виходячи з цих завдань, можна визначити основні напрями підготовки студентів у вузі. Серед яких чільне місце посідають такі:

- впровадження інноваційних підходів до організації практичної підготовки майбутнього педагога у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін та під час проходження студентами педагогічної практики; необхідно організовувати навчальну й виховну роботу таким чином, щоб формувати у студентів установку на майбутню педагогічну діяльність;

- оптимізація процесу викладання спеціальних і загальнонаукових дисциплін, тобто поєднання навчання з формуванням у студентської молоді професійно-педагогічних якостей [7, с.127]

Аналіз роботи вчителів-початківців показує, що їм не вистачає вміння застосовувати одержані у навчальному закладі теоретичні знання у практичних ситуаціях. Це підтвердило і наше дослідження проведене серед випускників, яке свідчить, що значна частина не досить ґрунтовно ознайомлена із сучасними освітніми технологіями та передовим педагогічним досвідом.

Ми вважаємо, що усунення цих недоліків у підготовці вчительських кадрів неможливе без переорієнтації інформативного навчання на таке, яке б сприяло розвиткові в студентів пізнавальних, творчих і професійних здібностей. А це, передусім, передбачає використання на заняттях активних методів навчання, тобто зміни методики читання лекцій і проведення семінарських та практичних занять.

Тому в навчальному процесі слід надавати пріоритет самостійній та практичній роботі студентів. Це, зокрема, можуть бути індивідуальні заняття з дисциплін, дослідна та наукова робота гуртків, проблемно-пошукових груп, написання рефератів та доповідей.

Для підвищення ефективності професійної підготовки студентів необхідно здійснювати її за спеціально розробленими інноваційними програмами, до яких варто включити комплекс професійно-зорієнтованих завдань зі спеціальною ігровою методикою, роботу з опорними схемами-конспектами, активно використовувати педагогічні ситуації, які розкривають специфіку вчительської праці. З метою покращення їх засвоєння та перевірки рівня знань слід застосовувати модульно-рейтингову систему [6, с.1–2].

Педагогічна інноватика зумовлена змінами в характері освіти, значимістю освіти для особистості, орієнтація її на активне засвоєння учнями способів пізнавальної діяльності. Педагогічні інновації (нововведення), існують як в педагогічній практиці, так і в педагогічній науці. Інновації, вироблені науковцями, на наш погляд, більш глобальніші, тому що вони ґрунтуються на методологічних засадах, включають певні закономірності, систему принципів.

Інновації, що виникли в результаті педагогічної практики, несуть на собі суб'єктивні ознаки, враховують "суто конкретні умови навчання, виховання, управління цими процесами стосовно певного навчального закладу або певного типу навчальних закладів" [1, с.25].

Професіоналізм, безумовно приходить не тільки з досвідом, він залежить від багатьох чинників: особисті здібності, мотивація до навчання, та майбутньої професії, її змісту, умов життя, впливу колективу. Проте, вирішальну роль у становленні особистості вчителя, формуванні професійної майстерності відіграє цілеспрямована, правильно організована аудиторна та позааудиторна навчально-виховна діяльність у поєднанні з системою педагогічних вимог.

Висновки. Чітко продумана система професійної спрямованості навчально-виховної роботи за роки навчання у вищому навчальному закладі значно підвищує інноваційний потенціал вчителя, поглиблює його інтерес до педагогічної діяльності, розвиває і формує педагогічні здібності і тим самим готує до розв'язання складних завдань, які стоять перед вищою освітою в контексті завдань Болонського процесу.

1. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі / К. О. Баханов: [монографія]. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 328 с.
2. Ващенко Л.М. Педагогічна сутність та термінологічна характеристика інноваційних процесів / Л. М. Ващенко // Директор школи. – 2007. – № 3. – С. 25–28.
3. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект) / Ю. В. Васьков. – Харків : Скорпіон, 2000. – 120 с.
4. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. Авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко. – Тернопіль, – 2004. – 384 с.
5. Моисеев А.М. Нововведения во внутришкольном управлении : [науч.-практич. пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем] / А. М. Моисеев, А. Е. Капто, А. В. Лоренсов, О. Г. Хомерики. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 256 с.
6. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 1–4.
7. Червінська І.Б. Інновації у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів до роботи в школах гірського регіону / І. Б. Червінська // Гірська школа Українських Карпат. – Івано-Франківськ. – 2006. – № 1 . – С. 125–131.

The article analyze the innovation activities of the future elementary school teacher. Innovation is regarded by the author as a leading component of the modernization of educational system in context of Bologna process.

Key words: *innovation, innovation, modernization, Bologna process, the educational system, educational reform and professionalism.*

УДК 379.85:378
ББК 74.580.0

Ярослав Вовчок

ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ У ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМАХ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОРІЧЧЯ)

У статті розкрито актуальні аспекти підготовки фахівців туристичної галузі України кінця ХХ- початку ХХІ ст.
Ключові слова: *система професійної освіти, туристична галузь, міжнародний туризм.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Соціально-економічні зміни в Україні, процеси глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства, наміри нашої держави увійти до Європейського освітнього простору зумовили необхідність розширення міждержавних відносин на офіційному та на рівні міжособистісного спілкування. Отож сфера туризму, яка охоплює важливі галузі розвитку суспільства, набуває державного значення. Переосмислення впливу туризму на освітній, культорологічний, соціально-економічний, політичній аспекти життя народів відбулося на міжнародному й урядових рівнях. Адже саме туризм уможливлює ознайомлення громадян різних країн із досягненнями цивілізації, світовими скарбами духовної та матеріальної культур. Відповідно суттєвої трансформації зазнали функції професійної діяльності менеджерів туризму, чим зумовило доцільність модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців.

Підготовку фахівців розглядаємо важливою складовою змісту сучасної системи професійної освіти, адже концептуальні положення представлено у законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти, а також у державній програмі розвитку туризму.

Важливим завданням виступає підготовка фахівців нового профілю – менеджерів туризму та готельного господарства з сучасним економічним мисленням, різнобічними та глибокими професійними вміннями, здатних до постійного поповнення та оновлення досвіду, з досконалим володінням іноземними мовами на рівні, достатньому для здійснення професійного іншомовного спілкування. Іноземна мова для менеджера сфери туризму є одним із інструментів допомоги не лише діяти, переконувати, приймати рішення, а й створювати сприятливу ділову атмосферу, розуміти культуру й менталітет представників іншої країни. Вміння та досконале володіння іноземними мовами значною мірою сприяє підвищенню конкурентноздатності фахівців сфери туризму на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання порушеної проблеми і на які спирається автор. У науково-педагогічній літературі висвітлено окремі аспекти досліджуваної проблеми, а саме: організація навчально-виховного процесу в закладах туристичного спрямування, теоретичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму, основ професійної педагогіки, навчання іноземних мов, використання у навчанні інформаційних технологій, організації туризму, підготовка менеджерів туристичної галузі (Азар В., Біболетова М., Бім Н., Брановський Ю., Володарська-Зола Л., Горський В., Гуляєв В., Гуревич Р., Дзвінчук Д., Зорін І., Федорченко В., Кремень В.) та ін.

Проте, попри вагомі результати досліджень і численні пошуки в напрямі розвитку туристичної освіти, формування первинних інтегрованих професійних умінь і навичок у майбутніх менеджерів сфери туризму під час проходження ними навчальної практики залишилися поза увагою дослідників.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, які порушено в статті.

Проблеми якісної професійної підготовки фахівців туристичної галузі завжди були актуальними для забезпечення успішного розвитку країни, про що засвідчують історичні віхи розвитку України загалом і міжнародного туризму, зокрема. Отож, забезпечення постійної динаміки професійної компетентності менеджерів туризму унаслідок удосконалення професійної підготовки кадрів зумовлює різновекторні наукові пошуки шляхів розв'язання актуальних питань.

Формулювання мети статті. Метою пропонованої статті є визначення провідних тенденцій у підготовці фахівців туристичної галузі.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів. Розвиток туризму в Україні зумовлює необхідність створення галузевої системи підготовки та підвищення кваліфікації туристичних кадрів, яка б готувала фахівців, здатних в умовах конкуренції працювати індивідуально і продуктивно.

На початку XXI ст. оптимізується мережа навчальних закладів підготовки фахівців для сфери туризму в Україні, організовується Асоціація навчальних закладів туристичного і готельного профілю; створюються умови для підготовки фахівців за новим напрямом 0504 "Туризм", обґрунтовуються дидактичні засади професійної підготовки; використовуються програмні ідеї зарубіжного досвіду; здійснюється пошук шляхів розвитку вітчизняного туризму, ухвалено Державну програму розвитку туризму на 2002–2010 роки, де визначено напрями роботи щодо кадрового забезпечення галузі.

Фундаментальна туристична освіта в Україні є відносно новою сферою освіти, оскільки впродовж тривалого часу вищі та середні навчальні заклади не готували спеціалістів для туристичної галузі. Підготовкою фахівців у туристичній сфері України займаються понад 50 вищих навчальних закладів освіти різних форм власності та рівнів акредитації.

Попри те, що Україна є порівняно молодим членом ВТО (Всесвітня туристична організація), вплив її туристичного потенціалу на світовому туристичному ринку постійно зростає. Світовою спільнотою Україну визнано як велику європейську державу з багатими природно-рекреаційними та історико-культурними ресурсами, потужною туристичною інфраструктурою, що послідовно йде курсом демократичних реформ і має значні перспективи соціально-економічного розвитку.

18 жовтня 2005 року у Відні (Австрія) під час засідання генеральної асамблеї Європейської туристичної комісії (European Travel Commission) нашу державу було прийнято до складу цієї організації. Україна стала першою з країн СНД, яка вступила до цієї впливової організації, і дев'ятою країною, яка не є членом Європейського Союзу (окрім України – це Туреччина, Болгарія, Хорватія, Ісландія, Монако, Норвегія. Румунія та Швейцарія) [8, 17].

Унаслідок приєднання до Європейської туристичної комісії Україна отримала доступ до інформаційно-аналітичних матеріалів комісії, зокрема з питань підготовки управлінських кадрів для сфери туризму. Окрім того, наша держава увійшла до програми досліджень європейських туристичних ринків, яка запроваджується організацією і зможе взяти участь у заходах, спрямованих на обмін управлінським досвідом щодо найкращого розвитку туристично-курортної сфери, які запроваджуються у країнах-учасницях.

Підготовка фахівців для сфери туризму у різних країнах проводиться по-різному і віддзеркалює вплив конкретних історичних, політичних, соціально-економічних та ін. чинників. Згідно із дослідженнями українських фахівців, принципова кадрова схема містить дві системи підготовки фахівців у сфері туризму. А саме:

– спеціалізовану професійну підготовку для підприємств, що безпосередньо беруть участь у виробництві туристичного продукту;

– підготовку фахівців масових професій для суміжних галузей національної економіки.

При цьому кожна із означених систем вирізняється такими освітніми рівнями.

1. Вищий (інституційно-управлінський): здійснює підготовку менеджерів, які визначають напрями і завдання роботи, стратегію, тактику галузі, окремого підприємства (турменеджер, менеджер готелю, менеджер маркетингової діяльності в туризмі і ін.). Спеціалізована підготовка персоналу такого рівня проводять провідні навчальні заклади (університети, школи туризму, установи підвищення кваліфікації) за програмами магістра і бакалавра.

2. Середній рівень (управлінсько-технологічний). Управлінсько-технологічна діяльність притаманна для персоналу, який забезпечує технологічну послідовність обслуговування, погоджує взаємодію з іншими технологічними ланками (турагент, менеджер із резервування місць, метрдотель ресторану). Цей рівень забезпечують вищі й середні спеціальні навчальні заклади, коледжі, ліцеї, які готують фахівців з менеджменту певних технологічних процесів бакалаврського рівня.

3. Початковий або нижчий (технологічно-виконавчий), який представлено персоналом, із виконання конкретних завдань і забезпечує задоволення окремих потреб туриста або реалізацію окремого виду обслуговування. Цей рівень забезпечують навчальні заклади (центри, школи, курси, училища) широкого профілю і спеціалізації, які готують працівників масових професій: офіціантів, кухарів, інструкторів і т.п.

Наведений підхід забезпечує багатоваріантну підготовку фахівців туристичної галузі в умовах динамічних змін на ринку туристичних послуг [1, 14].

Для вирішення цього завдання необхідними є спільні зусилля всіх зацікавлених сторін. Це:

– державні органи управління;

– вузівські кадри із підготовки для туристичної індустрії;

– підприємства, що працюють у туризмі;

– фахівці з психології і педагогіки;

– співробітники науково-дослідних інститутів у галузі професійного становлення особистості.

Результати здійсненого аналізу стану розвитку системи підготовки кадрів для сфери туризму в Україні дозволяють обґрунтувати доцільність організації процесу підготовки кадрів принципу безперервної освіти [5, 7], на низці освітніх рівнів. А саме:

– перший – рівень професійних знань реалізується вже у середній школі на базі 8–11 класів, коли учні в ліцеях (ліцейних класах) водночас із загальноосвітніми дисциплінами оволодівають основами спеціальності соціальної анімації, спортивно-оздоровчого і екскурсійного туризму (комплекс дисциплін початкової туристичної освіти), а випускники отримують первинні спеціальні знання з туризму;

– другий рівень професійних кваліфікацій – здійснюється в училищах і коледжах, в яких продовжують навчання ліцеїсти задля здобуття освіти і оволодіння професією за соціальним туристичним профілем. Фактично це є системою середньої спеціальної освіти з одержанням ступеня і кваліфікації бакалавра туризму.

– третій рівень реалізації професійних потреб – це вища освіта (III і IV освітньо-кваліфікаційні рівні). У наведеній системі реалізується сертифікаційне і інтерактивне навчання. Воно розширює професійну мобільність фахівця. Згідно з програмами вищої школи реалізуються III і IV рівні професійної освіти, а також II рівень туристичної кваліфікації – бакалавр з середньою спеціальною освітою.

– післядипломне навчання є четвертим рівнем професійної освіти, великого значення набуває саме система додаткової освіти.

Принципи багаторівневої і безперервної освіти конкретизують програми стаціонарного і післядипломного навчання: школа – ліцей – училище – коледж – ВУЗ – перепідготовка, підвищення кваліфікації, опанування другою спеціальністю, вітчизняне і зарубіжне стажування, а також самостійна робота в т.ч. за кордоном.

Становлення і подальший розвиток туристичної системи безперервного навчання закономірно вимагають об'єднання зусиль і координації, а в окремих випадках – безпосередньої кооперації існуючих організацій, навчальних центрів, вищих навчальних закладів, інститутів підвищення кваліфікації як головних навчально-методичних центрів, мережі курсів з підготовки і перепідготовки організаторів і функціонерів, шкіл, семінарів, учбових груп.

Результати аналізу стану кадрових ресурсів у сфері туризму підтверджує необхідність коректування доктрини національної системи освіти, що ґрунтується на трьох теоретико-методичних компонентах її реалізації. Це:

– побудова професійно-кваліфікаційної структури кадрових ресурсів і робочих місць у національній системі туризму України;

– розробка теоретико-методичних основ змісту професійної освіти фахівців;

– створення нормативно-правового забезпечення, що забезпечуватиме ефективне функціонування державних і недержавних освітніх установ туристичного профілю [3, 11].

Ставлячи перед собою завдання підвищення якості туристичної освіти, слід, вважаємо, враховувати тенденції розвитку світового туризму, досвід передових зарубіжних країн в навчально-освітньому процесі, які перебувають у стані постійного пошуку шляхів удосконалення туристичної освіти.

Висновки. В Україні на достатньому рівні сформовано мережу вищих навчальних закладів професійної підготовки фахівців для сфери туризму за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста й магістра. У процесі неперервної туристичної освіти спостерігаємо певне нівелювання негативних тенденцій вузької спеціалізації під час переходу вітчизняної підготовки фахівців до базової професійної освіти. Неперервна туристична освіта сприяє свідомому вибору професії, формуванню й розвитку необхідних особистісних якостей, оволодінню фундаментальними професійними знаннями, уміннями й навичками, скорочує час на професійну адаптацію майбутнього фахівця. Ефективне функціонування вітчизняної туристичної освіти можливе за умов проведення цілеспрямованої організаційної, науково-методичної діяльності педагогічних колективів, трансформації чинних форм і методів навчально-виховної роботи. Ставлячи завдання підвищення якості туристичної освіти, варто враховувати тенденції розвитку світового туризму, досвід передових зарубіжних країн у навчально-освітньому процесі, що перебувають у стані постійного пошуку шляхів удосконалення туристичної освіти.

Вважаємо, що Україні слід активніше розвивати співпрацю у складі численних спільних міжурядових комісій з питань економічного та науково-технічного співробітництва. Особливо це стосується країн, з якими узгоджено правове забезпечення співробітництва з метою формування в їхніх межах робочих груп з туризму. Реалізуючи положення укладених міжнародних угод про співробітництво в галузі туризму, необхідно створювати міжвідомчі робочі групи, систематично проводити їхні засідання з метою аналізу та вирішення поточних проблем двостороннього співробітництва, зокрема визначення шляхів вдосконалення системи підготовки управлінських кадрів та фахівців для сфери туризму.

Отже, попри значні досягнення у підготовці менеджерів туристичної галузі, нам варто продовжувати вивчати напрацювання зарубіжних колег та впроваджувати власні ідеї, щоб у майбутньому мати справді кваліфікованих фахівців, які б розвивали туристичну галузь в Україні.

1. Про внесення змін до Закону України "Про туризм" [Текст] : Пост. Каб. Мін. від 20.12. 2003 р. // Урядовий кур'єр. — 2003. – № 244. – С. 15–19.

2. Про державну реєстрацію фізичних і юридичних осіб – підприємців [Текст]: Закон України від 15.05.2003 р. № 755 – IV // Відомості Верховної Ради України. – 2003 р. – № 31–32. – с. 183 – ISSN 0125 – 230X.

3. Бакурова А.В. Основні проблеми туристичної галузі [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://www.tourlib.net.ua/ 10.05.09 р. Загол. з екрану.

4. Ковальчук Ю.О. Туризм як провідний напрям розвитку ринку послуг в Україні [Текст] / Ю. О. Ковальчук // Актуальні проблеми міжнародних відносин: Збірник наукових праць. – Випуск 38. – Частина ІІ. – К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка Інститут міжнародних відносин. – 2006. – с.107. – ISBN 966–8768–12–4.

5. Педагогіка туризму: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / За ред. В. К. Федорченка, Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрової. – К: Видавничий Дім "Слово", 2004. – 296 с.

6. Поважна Л.І. Психолого-педагогічні аспекти практичної підготовки фахівців для сфери туризму // Психолого-педагогічні проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців сфери туризму в умовах неперервної освіти: Наукові записки Київського інституту туризму, економіки і права. – К: НПЦ Перспектива, 2001. – Т.2. – С. 3–6.

7. Смаль І.В. Туристична індустрія України: сучасний стан і перспективи розвитку [Текст] : навч.посібник / І. В. Смаль. – // Туристично-краєзнавчі дослідження. – К., 2004. – с. 116.ISBN: 5–95635–113–5.

8. Ткаченко Т., Мельниченко С. Підготовка фахівців для сфери туризму // Освіта України. – 2005. – № 7. – С. 6.

9. Федорченко В.К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: Автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.04. – К., 2005. – 35 с.

This article is devoted to enlightening the actual aspects of preparation of tourism field specialists in Ukrainian pedagogic at the end of the XX-th– beginning of the XXI-st ct.

Key words: *educational system, tourism field, international tourism.*

УДК 371.59
ББК74.03

Оксана Ворощук

ПРОВІДНА РОЛЬ ПЕДАГОГІВ В ОРГАНІЗАЦІЇ УЧНІВСЬКОГО САМОУПРАВЛІННЯ В ШКІЛЬНИЦТВІ ГАЛИЧИНИ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ ст.

У статті на основі вивчення широкої джерельної бази досліджено провідну роль педагогів в організації учнівського самоуправління в шкільництві Галичини першої третини ХХ ст. Досліджувана проблематика охоплює організацію навчально-виховного процесу в галицьких гімназіях.

Ключові слова: *учнівське самоуправління, учні, вчителі, галицькі гімназії.*

Постановка проблеми. З Перших років незалежності Україна прагнула створити демократичне суспільство. Становлення соціальної, правової, демократичної держави передбачає виховання людини нового покоління, людини із сформованою системою нових цінностей. Відповідно, здобуття Україною незалежності суттєво вплинуло на мету і зміст діяльності школи. Сучасність вимагає активізації діяльності як педагогічних колективів, так і кожного педагога зокрема. Аналіз практики виховної роботи сучасних шкіл показує, що педагогічні колективи роблять спроби організувати нові різноманітні форми життя учнівського колективу для забезпечення повноцінного, різнобічного виховання сучасного школяра Однією з ефективних форм шкільного життя є створення органів учнівського самоврядування.

Аналіз наукових досліджень. У сучасній педагогічній науці проблеми учнівського самоуправління розглянуто в різних аспектах: вивчено механізми виникнення й розвитку самоврядування як результату управління вихованням дітей у колективі (І. Козлов, В. Коротов, Б. Ліхачов, Г. Цибулько та ін.); узагальнено досвід учнівського самоврядування, різноманітність форм його організації (С. Білоусов, М. Красовицький, М. Приходько, М. Сметанський). Проблеми розвитку ідей учнівського самоуправління у вітчизняній педагогічній теорії й практиці досліджували Б. Набока, Л. Тищенко та ін. Зокрема, В. Бобрицька на основі педагогічної спадщини А. Макаренка рекомендує розглядати його в низці засобів підвищення ефективності особистісного виховання школяра. Дитяче самоврядування в педагогічній спадщині Я. Корчака вивчали Т. Забута, М. Ямницький та ін.

Учнівське шкільне самоврядування – це форма участі школярів в управлінні навчально-виховною діяльністю школи. Психолого-педагогічні дослідження обґрунтовано доводять, що самоврядування не тільки розвиває в учнів організаторські здібності, почуття відповідальності, ініціативу, а є позитивним досвідом для подальшої адаптації людини в суспільстві. Актуальні на даному етапі розвитку педагогічної науки гуманістичні теорії акцентують увагу на першочерговому значенні розвитку у підростаючого покоління здатності до самостійного розв'язання проблем. На нашу думку, саме самоврядування є одним з головних засобів розвитку особистості самостійної, автономної, здатної до самостійного вибору та до відповідальності за нього.

Провідна роль в організації учнівського самоврядування належить учителям, які беруть безпосередню участь в його організації, заохоченні до нього дитини і по-мистецьки керують ним. Форми учнівського самоврядування змінюються із рівнем розвитку колективу і не можуть бути шаблонно використані у різних школах, вони удосконалюються залежно від майстерності педагога і морального, інтелектуального, духовного розвитку учнів даного навчального закладу

Стверджуючи, що самоврядування є однією з ефективних форм роботи у школі, ми не можемо забувати цінний досвід минулих поколінь, де досконало досліджені як форми самоуправління, так і безпосередня участь у ньому педагогів-наставників. **Метою** нашої статті є розглянути роль учителів в організації учнівського самоуправління в шкільництві Галичини першої третини ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. У першій половині ХХ століття в галицькому шкільництві особливого розвитку набуло учнівське самоврядування. Спроби впровадження учнівського самоврядування були в усіх закладах навчального типу, найбільш широко – у гімназіях.

Педагоги галицьких гімназій в учнівському самоврядуванні побачили могутній засіб громадянського виховання, розвитку активності вихованців, формування національної свідомості, відповідальності за долю колективу.

Першими широко впровадили в життя учнівське самоврядування педагога Рогатинської гімназії. Аналізуючи досвід роботи гімназії, директор М. Галущинський робить висновок, що "переміна... школи в шкільну громаду" є тим шляхом, який забезпечить підготовку молоді до досягнення найвищого імперативу в національному вихованні – здобуття української державності, осягне "ідеал суспільної відповідальності засвою працю і за свої вчинки" [1; 9–10]. У звіті гімназії за 1911/12 навчальний рік вказується, що педагоги вводили самоуправління для того, щоб на самих учнів покласти відповідальність за порядок у шкільних приміщеннях і на перервах, за відвідування уроків, виконання учнівських обов'язків. Учителі мали надію, що при цьому поліпшиться нагляд за учнями, які проживають на приватних квартирах і що шкільні громади "витворять з нашої молоді гарні одиниці, що завчасу привикатимуть до громадської діяльності, їх добрих сторін враз з високим почуттєм відповідальности, яка все йде в парі з виконуванєм прийнятих на них повинностей" [2; 64–65].

Аналізуючи звіти роботи Станіславської української гімназії, бачимо, що шлях учнівського самоврядування був непростий, юно входило в школу поступово. Лише завдяки наполегливій праці вчителів у 1931/32

навчальному році "Педагогічна Рада ввела в усіх клясах закладу самоврядні шкільні громади, щоби цим способом дати самій молоді можність виявити свою активність у всіх ділянках шкільного життя під доглядом учителів" [3; 9]. Роль учителів полягала у тому, що саме вони проводили виховну роботу з учнями гімназії для більш серйозного розуміння громадянсько-шкільних обов'язків (старші учні самі чергували під час перерв, молодші з повагою виконували накази своїх старших товаришів).

Педагогічна рада Львівської гімназії з українською мовою навчання мала на меті виробиш з учня "повновартного чоловіка" Педагога-куратори перш за все старалися залучити учнів до якоїсь ділянки праці. Вони керували працею гуртків та секцій, які діяли при гімназії. Чільне місце зайняли Самоврядні клясові громади і Міжклясові Громади. Уданій гімназії важливу роль в організації учнівського самоврядування відіграли вчителі-куратори "клясові опікуни", а також директор, під безпосереднім наглядом якого була "Міжклясова Громада" [4; 36]. Учителі разом з дирекцією формували в молоді вміння підпорядковувати себе шкільним учнівським законам, присвятили цьому ряд виховних годин.

Учнівське самоуправління знайшло місце і при Львівському монастирі С. С. Василіянок. Завданням якого було "суспільне виховання учениць через працю їх самих під проводом опікуна чи опікунки кляси" [5; 154]. Учениці самі вирішували менш важливі справи, могли також "недбалих і опірних" карати. Але прийняття постанов і накладання якоїсь кари "класовою самоуправою" можливе було тільки тоді, коли воно підтверджене вчителем-опікуном класу.

Життя молоді Яворівської приватної гімназії проявлялося в шкільних організаціях, які ділилися на класові і між класові. Виховна робота і життя молоді в закладі організовувалось на "виховних планах, що їх випрацьовали опікуни кляс і шкільних організацій, прийняла Педагогічна Рада й затвердила Кураторія ЛШО" [6; 8]. Роль вчителів полягала в тому, що вони будували свою виховну роботу на ідеї громадянсько-національного виховання, формували світогляд молоді. А молодь пізнавала вартість дійсної праці, що її чекає на широкій ниві життя, в класових громадах і шкільних організаціях.

У працях тогочасних педагогів знаходимо багато актуальних на сьогодні ідей щодо організації учнівського самоврядування і ролі вчителя в ньому. Перед педагогами постає важлива проблема з якого віку можна впроваджувати учнівське самоуправління?

Так, С. Русова вважала, що "самоврядування в його найпростішій формі може розпочатися уже з дітьми 6-7 літ (з старшою групою дитячого садка). З кожним роком обов'язки цього шкільного самоврядування розширюються, організовуються навкруги нього, під його головним доглядом інші комітети і гуртки учнів; або для організації екскурсій, або для театру, для зимових розваг, для самонавчання..." [7, 38]. Чим жвавіше йде шкільне життя, тям більше розширюється сфера самоврядування і діти вчаться бути громадянами, дбати про спільні інтереси, допомагати один одному і з пошаною ставитися до свого об'єднаного шкільного колективу.

При такій організації шкільного життя важливу роль відіграє вчитель. Водночас, Софія Русова застерігає вчителя від "втручання в це самостійне життя учнів" [7; 39]. У вчителя з учнями повинні бути такі стосунки, щоб вони самі шукали його порад, зверталися до нього як до старшого товариша, закликали до спільної праці. Кожен учитель повинен усвідомлювати свою роль у житті шкільного учнівського колективу, розуміти його природну організацію, роль його лідерів і активних членів.

У педагогічній думці того часу проголошується ідея єдності цінності особистості і суспільних ідеалів, так учитель мусить знати "не тільки психологію свого учня, знати найголовніші рухи в громадянстві, розуміти сучасні моральні ідеали народу й обмірковувати, якими засобами ті ідеали провести в шкільне життя..." [8; 41].

У своїй педагогічній спадщині І. Ющишин шкільне самоврядування вважав "одним із наймогутніших засобів гуртового виховання: через те й становище вчителя в самоврядній шкільній громаді повинно бути в найвищому цього слова розумінні виховне" [9; 3].

Учитель повинен керувати шкільним самоврядуванням, але не обмежуючи ініціативи і "модальності учнів, все повинно виходити з вільного і свідомого вибору учнівської молоді. Акцепт робиться на демократії, автономії, свободі та відповідальності за вчинки. Шкільне самоврядування повинно розвивали свою діяльність у рамках статутів, опрацьованих учительськими зборами і затверджених керівництвом школи. Такий підхід до організації шкільного самоврядування і ролі вчителя в ньому І. Юшишин обґрунтовує вимогами тогочасної педагогічної філософії, яка передбачала, щоб учитель не вчив, розвивав і виховував учня, а як старший і посвідчений товариш, ідейний натхненник недерекгивно керував навчанням, розвитком і і вихованням своїх молодших товаришів [9; 4].

Організовуючи учнівське самоврядування вчителі, як старші і досвідчені наставники, повинні керувати "не лише задля учнів, але вкупці з учнями й через учнів", тоді учні розуміють, що всі умови створені "задля них" [10; 74]. Самоуправління в житті школи створювало таку атмосферу, де учні відчували себе господарями і найбільш ефективно вирішували завдання всебічного розвитку особистості.

Висновки. Як бачимо, у шкільництві Галичини досить успішно розвивалося учнівське самоврядування. Воно не виникло стихійно. Розвиток учнівського самоврядування був можливий лише завдяки провідній ролі вчителя в організації шкільного учнівського життя. Отож організовуючи самоуправління у сучасній

школі педагогам необхідно звернути увагу на досвід, який мав місце в теорії і практиці галицького шкільництва початку XX століття.

Аналізуючи роботу сучасної школи, видно що педагогічні колективи ведуть пошук щодо структури і форм учнівського самоуправління. Організовуючи життєдіяльність шкільного колективу у співробітництві учнів і вчителів, необхідно розглядати колектив дорослих і дітей як єдине ціле, як соціальну систему відносин, де повинно бути актуальним гасло: разом плануємо, разом організовуємо, разом оцінюємо зроблене.

1. Галущинський М. Національне виховання. – Львів, 1920. – 30 с.
2. ІІІ. Звіт дирекції приватної гімназії з руською мовою викладовою Руського Товариства Педагогічного в Рогатині з правом прилюдності за рік шкільний 1911/12 – Львів, 1912. – 73 с.
3. ІІ. Звіт дирекції приватної гімназії з руською мовою навчання в Станіславові за шкільний рік 1931/32. – Станіславів, 1932. – 48 с.
4. Державна гімназія з українською мовою навчання у Львові. Звідомлення за шкільні роки 1921/22-1930/31 і за шкільний рік 1931/32. – Львів, 1932. – 86 с.
5. Цюрок С. Погляди на історію та виховну діяльність С. С. Василіянок. – Львів, 1934. – 254 с.
6. Звідомлення управи приватної коедукаційної гімназії ім. О. Маковея "Рідної школи" УПТ з правами державних шкіл в Яворові за шк. рік 1936/37. – Яворів, 1937. – 24 с.
7. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. – Львів-Краків-Париж, 1933. – 125 с.
8. Русова С. Соціяльне виховання // Шлях навчання і виховання. – 1930. – Ч. 2. – С. 37–44.
9. Ющишин І. Про шкільне самоврядування // Шлях навчання і виховання. – 1927. Ч. 2. – С. 2–5.
10. Геп Й. Самоуправа школярів. – Раштат-Київ, 1919. – 87 с.

In the article on the basis of study of a wide spring base the leading role of teachers is investigational in organization of student's self-government at шкільництві Galychina of first third of XX of century The investigated range of problems embraces organization of educational-educator process in the Galychina gymnasia.

Key words: *student's self-government, students, teachers, Galychina gymnasia.*

УДК 37.025
ББК 74.57

Ірина Головко

ПОШУК ШЛЯХІВ УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ КРАЇНАМИ ЄВРОПИ НАПРИКІНЦІ XIX СТОЛІТТЯ: ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА

У статті йдеться про шляхи покращення професійної підготовки висококваліфікованих робітників шляхом пошуку нових підходів та впровадження результативних технологій. Розкрито загальну актуальність цієї проблеми для країн Європи кінця XIX ст. та можливість запозичення історичного досвіду її вирішення для України.

Ключові слова: *технічна освіта, професійна підготовка робітників, пошук шляхів удосконалення навчання.*

В Україні склалася парадоксальна ситуація, коли, з одного боку, є досить суттєвим безробіття, з іншого – не вистачає висококваліфікованих робітників. Це свідчить, крім іншого, і про необхідність удосконалення технічної освіти молоді. Для цього можна використовувати як власний чи сучасний західний досвід, так і історичний досвід розвинутих, успішних в економічному плані, країн. Проблеми історії освіти у країнах Західної Європи, зокрема Великої Британії, досліджували такі провідні вчені як Ю.Н. Афанасьєва, О.А. Бетяєва, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринський, а також молоді науковці А.А. Барбарига, Н.М. Бідюк, Л. Бєлова, Н.В. Фьодорова та інші. Історію розвитку технічної освіти в Англії кінця XIX – початку XX ст. висвітлювали у своїх працях такі відомі вчені минулого як Вільям Е. Уиккенден, Г. Ігльстон, в Германії – Л. Іоллі, в Росії – П.Г. Міжуєв, П.А. Мясоєдов, С.П. Тамбовцев та ін. У той же час історичний досвід технічної освіти провідних західних країн, зокрема Англії, на наш погляд, вітчизняними вченими вивчений недостатньо. Саме цій проблематиці й присвячена наша розвідка.

Як свідчать джерела, в останні десятиріччя XIX ст. спостерігалося прагнення провідних європейських держав до реформування своїх систем технічної освіти. Педагоги-теоретики та практики, громадські товариства та асоціації, і, що є вартим уваги, промисловці, підприємці та виробники виявляли великий інтерес до справи технічної освіти, пошуку нових підходів та впровадження результативних технологій у навчанні, заснування технічних шкіл та курсів.

Кінець XIX ст. цілком справедливо можна схарактеризувати як епоху посилення міжнародної та внутрішньої конкуренції. Мало місце суттєве збільшення виробництва продукції промисловості, добування нафти, виплавки сталі, довжини залізничних доріг, вантажопідйомності парових суден, об'єму світової торгівлі. Але в той же час бурхливе зростання виробництва не супроводжувалося адекватним зростанням рівня майстерності робітників. Це явище у значній мірі було спричинене невідповідністю новим вимогам виключно рутинної, практичної підготовки робітників, підмайстрів та майстрів, торговців та підприємців. Не підлягав сумніву той факт, що для подальшого розвитку та виживання в умовах постійно зростаючої конкуренції, недостатньо було лише впроваджувати новітні засоби та знаряддя праці. Необхідним ставало володіння не лише тільки одними практичними вміннями, але й технічними знаннями, широким розумовим розвитком та власною ініціативою залучених до виробництва робітників [3, с.11].

Технологічний процес та машинне виробництво вимагали якісних змін у складі та рівні кваліфікації робочої сили. Усвідомлення необхідності подбати про таку підготовку робітників та промисловців, яка б відповідала вказаним вимогам, починає поширюватися в усіх країнах Західної Європи, що беззаперечно вказувало на загальну актуальність проблеми періоду останніх десятиліть XIX ст. Ця нова вимога життя усвідомлювалася далеко не всіма. Багато хто тоді вважав, що надмірне розширення кругозору простого люду більше зашкодить, ніж принесе користі [1, с.26].

Тогочасний розвиток технічної освіти гальмувався також традиційним устроєм шкільництва. На характер тогочасних шкіл впливало те, на які прошарки суспільства вони були зорієнтовані. Об'єм навчання, що надавався початковими школами, був невеликий. Упродовж перших років після закінчення такої школи та з вступом до практичного життя діти з нижчих класів суспільства при бажанні мали змогу продовжити навчання з різних предметів ще декілька годин на тиждень, головним чином у недільних та вечірніх школах. Завдання таких шкіл – закріпити набуті у початковій школі знання, а іноді й здобути основи професійної освіти.

З широким розвитком науки виникала необхідність існування різних видів середніх навчальних закладів. Зокрема, ставала очевидною потреба у спеціальних професійних школах, які б готували лише до певної окремої професії або ж до декількох споріднених. Ці школи називалися професійними і до них належали технічні школи, військові навчальні заклади, семінарії для вчителів, школи сільського господарства тощо [2, с.19–22].

Загальний аналіз того, як вирішувалася проблема підготовки робітників свідчить про різноманітність пошуку шляхів вирішення протиріччя. В одних країнах було введено навчання ручній праці в початкових школах, що було лише першою сходинкою підготовки до практичної діяльності; в інших – відкривалися спеціальні технічні та ремісницькі училища, в які приймалися діти більш старшого віку, які вже отримали початкову загальну освіту; в третіх – робилися спроби щодо введення того чи іншого способу практичного навчання; в четвертих – віддавалася перевага школам , які давали теоретичні знання основ тих чи інших технічних та прикладних наук, у тому числі малювання та креслення; і, нарешті, в п'ятих – увага, насамперед, спрямовувалася на відкриття загальноосвітніх вечірніх та недільних курсів для робітників, які займали провідне місце в системі підготовки робітничих кадрів [5, с.32].

Однак, помітним та суттєвим недоліком на той час у всіх провідних країнах залишалася відсутність систематичності. Адже всі спроби, які робилися частково урядом, частково з громадської або приватної ініціативи, при нескінченій зміні форм, устроїв, розмірів та навчальних планів, навіть у межах однотипних закладів, що діяли в схожих умовах, мали на той час, майже скрізь, характер не приведених в систему, розрізнених, неперевірених імпровізацій. І, не дивлячись на достатню тривалість деяких з них, на більш-менш задовільні їхні результати, ще не було зроблено остаточних висновків з практики, ще не було вироблено основних напрямків технічної освіти.

Проблематика професійної освіти набувала гостроти та мала широкий резонанс в друкованих засобах інформації того часу, де висвітлювалися та відстоювалися дві протилежні точки зору. Прихильники однієї висловлювалися на користь практичних шкіл та бажаності їх розповсюдження; інші (ця точка зору належала переважно педагогам-теоретикам) намагалися довести неадекватність практичного навчання в школах та шкоду, яку привносила спеціалізація освіти на нижчих її сходинах.

Така різноманітність підходів та розбіжність у думках, які не сприяли технічній освіті, стали поштовхом до того, що Філоматична громада вирішила взяти на себе ініціативу скликання Першого міжнародного конгресу з питань технічної, промислової та комерційної освіти. Філоматична громада (або Філоматичне товариство – "друзі знань") була заснована ще у 1808 році у Франції та мала на меті розповсюдження серед населення корисних знань та розвиток промисловості. З цією метою Філоматичною громадою було засновано 50 різних теоретичних та практичних курсів, які відвідували близько двох тисяч осіб, з яких 35 – для хлопчиків та чоловіків та 15 – для дівчат та жінок; цією ж громадою було засновано вище комерційне училище у м. Бордо, улаштовувалися виставки з різних галузей промисловості та ініціювалося заснування технічного ремісного училища [5, с.20].

Думка французів щодо фахового обговорення навчальних проблем технічної освіти зацікавила багатьох. Перший міжнародний конгрес з питань технічної, промислової та комерційної освіти відбувся у Франції в м. Бордо у вересні 1886 р. У ньому взяли участь представники таких країн як Франція, Англія, Бельгія, Іспанія, Росія, Італія, Швейцарія, Румунія, Сербія, Новий Вілліс та Австралія. Загальна кількість осіб та закладів, які заявили про свою участь у конгресі, сягала 500, з яких 300 приїздили з інших місцевостей Франції та з-за кордону. Основною метою конгресу було сприяння розвиткові технічної освіти. Планувалося шляхом об'єднання зусиль обізнаних та зацікавлених у цій справі учасників, обміну думок, спостережень, порівняння досвіду приватних, громадських та державних ініціатив та отриманих результатів, поступово досягнути вирішення цього вкрай нагального питання, на що орієнтувала, зокрема, розроблена Філоматичною громадою програма конгресу.

Спектр питань, які розглядалися на конгресі, вражав своєю широтою та глибиною. Учасники обговорювали стан, у якому знаходилася на той час технічна, комерційна та промислова освіта, її важливість та влив на економічний, комерційний, та промисловий розвиток кожної країни. Обговорювали та намагалися визна-

чити загальні основи для організації технічної освіти: підготовку фахівців різних її галузей; участь урядів, суспільних (земських, місцевих та громадських) управлінь, торгівельних палат, різних станових закладів у виробленні програми та методів викладання в керуванні закладами та їх фінансовому забезпеченні; місце загальної освіти в технічних закладах; розподіл між теоретичним (класним) та практичним навчанням у цих закладах; взаємозв'язок між однотипними технічними навчальними закладами з метою прийняття ними спільних заходів, які б забезпечили їхній розвиток та процвітання. Розглядалися також питання про устрій технічної, промислової та комерційної освіти. Не залишилися без уваги й питання про підготовку та навчання учнів у хазяїв приватних промислових та ремісничих закладів, умови такого роду учнівства; устави та правила для шкіл; програми та методи навчання; викладацький та адміністративний персонал; шкільні, навчальні, наглядові та господарчі ради; а також освітні, адміністративні та фінансові питання тощо [5, с.23–24].

Оскільки міжнародний конгрес було скликано вперше, то багато часу було витрачено на роз'яснення великої кількості питань, сумнівів та непорозумінь, що виникали внаслідок новизни справи технічної освіти, а також з приводу розбіжностей в термінології та найменуваннях в різних країнах, які визначали характер та завдання тих або інших навчальних закладів загальної та професійної освіти робітників. Так, наприклад, вечірні та недільні курси для робітників, які надавали загальні відомості з загальноосвітніх та деяких прикладних наук, прийнято було називати в Бельгії "ecoles industrielles", в Італії – "ecoles professionelles", в Германії – "Gewerbe або Fortbildungsschulen" і лише у Франції та в Англії вони відомі під назвою "курси". Виникали непорозуміння на конгресі від різниці в найменуваннях ремісничих шкіл з викладанням ручної праці, які називали в Бельгії "ecoles professionelles", у Франції – "ecoles d`apprentissage et d`apprentis", в Англії та Італії – "ecoles techniques", в Австрії –"Fachschulen", в Германії та Швейцарії – "Gewerbe або Handweberschulen".

Ретельному та всебічному розгляду та обговоренню на конгресі підлягало питання про загальні принципи та прийоми устрою початкового технічного навчання та підготовки промислових робітників. Обговорювалися два підходи. Одні учасники висловлювалися виключно за практичне навчання при фабричних ремісничих закладах, вважаючи, що ніяка школа не зможе підготувати робітника так, як це може зробити заклад, що діє при конкретному підприємстві і зорієнтований на його потреби. Інші висловлювалися за більш широку професійну підготовку майбутніх робітників, за професійні школи або курси, де надавалися б загальні та прикладні знання з практичною підготовкою до промислової діяльності на фабриках, заводах та приватних майстернях. Кожна зі сторін мала свої аргументи, спиралася на певний досвід організації технічної освіти, тому загального рішення, щодо цього питання винесено не було.

До прихильників теоретично-практичного підходу належали загалом промисловці та представники робітничих та ремісничих корпорацій, які вважали помилковою думку, що промисловість сама по собі була спроможна у тогочасних умовах підготувати достатню кількість ремісників та фабричних робітників, яких вона потребувала. Вони так пояснювали свою позицію: по-перше, введенням та поступовим зростанням, як у великій, так і в малій промисловості розподілу праці; по-друге, зростанням конкуренції, яке вимагало від кожного підприємця та робітника прикладати більше зусиль, щоб не відстати, а при такому темпі виробництва ні власникам, ні робітникам уже не було часу та можливості займатися навчанням робочих-учнів; по-третє, лише навчання в спеціальних закладах сприяло достатності технічних знань, розумовому розвитку та власній ініціативі робітників з тим, щоб вони не лише виконували суто механічну рутинну роботу, а й розвивали свої вміння працювати з новими знаряддями виробництва та машинами, які з'являлися на фабриках, та свідомому ставленню робітників до виконання своїх обов'язків. Така точка зору наочно свідчила про зацікавленість промисловців та представників робітничих та ремісничих корпорацій у вирішенні питання підготовки майбутніх робітників шляхом спрямування їхньої технічної освіти у бік надання ґрунтовних теоретичних відомостей з подальшим практичним використанням [5, с.30–33].

Обґрунтовувалася думка, що шкільною освітою досягається лише загальна грамотність майбутніх робітників, але вона не може задовольнити всього попиту на різноманітні загальні та технічні знання, які вимагало тогочасне економічне життя. Саме цим прибічники більш широкої технічної освіти обґрунтовували необхідність заснування різних закладів для післяшкільної освіти, яким повинна належати в подальшому видатна роль в системі народної освіти. Такий підхід спостерігався в останні десятиліття XIX ст., зокрема, і в Англії [4, с.23–30].

Недостатність висококваліфікованих робітників, які б відповідали потребам тогодення, зниження якості виробів та майстерності серед працівників дали поштовх до появи та розповсюдження вечірніх, недільних курсів, технічних шкіл для робітників. У доповіді на конгресі представника англійського уряду, президента Лондонського вищого технічного університету, члена Національної асоціації з розповсюдження технічної та реформи середньої освіти у країні Філіпа Магнуса говорилося, що ремісниче освіта в Англії у 80-ті рр. XIX ст. набувала значного розвитку. Нижча та середня технічна освіта в Англії була представлена мережею наступних навчальних закладів: вечірніми школами та курсами наук та ремесел, які поряд з загальноосвітніми надавали й технічні знання, школами та курсами промислових ремесел, школами малювання та промислового малювання, спеціальними курсами технології окремих виробництв, середніми промисловими технічними

школами, кусами загальних технічних знань. Кількість учнів, які відвідували ці навчальні заклади з кожним роком швидко зростала. Так, у 1879 р. були засновані вечірні курси технології окремих виробництв. Екзамен по закінченні цих курсів склали 202 учня у 25-ти промислових пунктах; у 1880 р. екзаменувалося вже 816 осіб, з яких 515 отримали свідоцтва; 1883 р. екзаменувалося 2397 кандидатів у 154 промислових пунктах; у 1886 р. кількість учнів сягала 7660 у 192 містах, з них екзаменувалося 4764 кандидата, з яких 2627 отримали свідоцтва. Щодо вечірніх курсів наук та мистецтв, то станом на 1886 р. їх нараховувалося 192 з кількістю учнів 7660, з яких 2627 отримали диплом про закінчення курсу, а у 1887 р. кількість курсів збільшилася до 365 у 123 містах. Завдяки існуючим школам та курсам промислового малювання, яких у 1884 р. нараховувалося вже 490 з кількістю учнів у 78830 осіб, Англія зуміла відмовитися від залучення французьких спеціалістів, без яких не могла обходитися раніше [6, с.9–15]. Кроки, зроблені англійським урядом, громадськістю або з приватної ініціативи для поліпшення підготовки робітників, сприяли розвиткові системи технічної освіти, підвищенню продуктивності праці, росту промисловості [3, с.40–49].

Також на конгресі країнами-учасницями наводилися приклади ефективної роботи технічних та ремісних училищ з майстернями, заснованими місцевими громадськими управліннями, об'єднаннями ремісників, приватними спілками чи товариствами. Позитивна якість таких закладів полягала у гарному моральному спрямуванні учнів, виробленні у них звички до виробничої праці, ґрунтовної загальної елементарної освіти, ознайомлення з потрібними відомостями науки, корисними не лише для оволодіння технікою ремесел чи виробництв, але й для застосування у майбутній самостійній промисловій діяльності чи домашньому житті. За три-чотири роки учні цих шкіл ставали більш освіченими та розвинутими, а після декількох місяців після вступу до промислового закладу і більш досвідченими, ніж робітники, які пробули там сім-вісім років, навіть після закінчення курсів у загальноосвітній початковій школі. Головна роль у відкритті таких закладів належала приватній та громадській ініціативі при матеріальній та моральній підтримці з боку уряду та громад, які мали по-перше, засновувати такі ремісничі школи, надавати їм потрібного спрямування, виходячи з наявного досвіду; та, по-друге, надавати матеріальну та моральну допомогу різним ініціативам, щодо поширення наукового, теоретичного й практичного викладання ремесел [5, с.34–36].

Відділення з промислової освіти та загальне зібрання конгресу визначили коло конкретних заходів, спрямованих на впровадження та розвиток початкової та додаткової підготовки працюючого населення різного віку до практичної діяльності. Передбачалося введення навчання ручній праці, малювання та креслення в усіх початкових школах; пристосування професійних та промислових училищ, з одного боку, до здібностей та нахилів дітей, та з іншого боку, сімей до існуючих у місцевості галузей промисловості; участь громад та урядів у заснуванні шкіл для практичного навчання майстерності; заснування денних та вечірніх курсів, практичних шкіл майстерності з метою наукового теоретичного та практичного викладання ремесел шляхом видачі грошової допомоги або іншими засобами; відкриття курсів технічної освіти і для сільських робочих з метою теоретичної та практичної підготовки досвідчених землеробів.

Ми так детально зупинилися на роботі цього конгресу тому, що він започаткував низку інших міжнародних і національних форумів з питань технічної освіти, висунув ряд проблемних та постановочних питань, які є актуальними й зараз. Перший міжнародний конгрес довів важливість розвитку освіти, зокрема технічної, спрямування її у бік надання теоретичних знань та необхідність пошуку нових підходів до підготовки кадрів у зв'язку з розвитком технологічного процесу у виробництві в останні десятиліття XIX ст., притаманність цієї проблеми не одній, а майже всім розвиненим та зацікавленим у подальшому економічному, промисловому та соціальному розвиткові країнам Європи.

У контексті історичного досвіду вбачається доцільним проведення широкої дискусії з приводу сучасного стану технічної освіти в Україні за участю представників влади, товаровиробників, освітян, громадськості, вироблення дієвих заходів щодо поліпшення технічної освіти молоді, залучення до цієї справи не лише державних інституцій, але й зацікавленої сторони – бізнесу. Лише зробивши освіту пріоритетною сферою суспільного життя, ми зможемо говорити про перспективу входження України в число двадцятки розвинутих країн світу.

1. Игльстон Г. Некоторые мысли о техническом образовании / Г. Игльстон; пер. с англ. М. Н. Герсеванова. – С.-Пб: 1888. – 43 с. – (Оттиск из "Записок И.Р. Технического Общества"; № 2).

2. Иолли Л. Народное образование в разных странах Европы / Л. Иолли; пер. с нем. А. Санина. – С.-Пб: Книгоизд-во О. Н. Поповой, 1900. – 192 с.

3. Мижуев П.Г. Взгляды и деятельность Национальной Ассоциации для распространения технического и реформы среднего образования в Англии / П. Г. Мижуев – С.-Пб: Изд. ред. журн. "Техническое образование", 1897. – 80 с.

4. Мижуев П.Г. Очерк развития и современного состояния среднего образования в Англии / П. Г. Мижуев – С.-Пб: Типогр. И. Н. Скороходова, 1896. – 64 с.

5. Первый Международный конгресс по вопросам технического, промышленного и коммерческого образования, происходивший во Франции, в Бордо, в сентябре 1886 г. и потребность России в широком распространении сего образования / [сообщение в общем собрании Постоянной Комиссии по Техническому Образованию, состоящей при Императорском Русском Техническом Обществе, П. А. Мясоедова, бывшего представителем комиссии на Бордосском Конгрессе]. – С.-Пб: Типогр. Г. О. Суворина, 1887. – 54 с.

6. Сведения по различным вопросам техническо-промышленного образования в России и за границей / [Издание постоянной Комиссии по Техническому образованию при Императорском русском Техническом Обществе]. – С.-Пб: Типогр. Е. Евдокимова, В. Итальянская, 1888. – 54 с.

The article touches upon the necessity of improving workers` trade training by means of new approaches and effective teaching technologies application. The article shows the general actuality of the problem for European countries at the end of the XIX century and the possibility to put the historical experience of its solution into practice under modern conditions in Ukraine.

***Key words*:** *technical education, workers` trade training, searching the ways of improving trade teaching methods.*

УДК 373.545:5(477)"19"(045)
ББК 74.03(47кр)5

Людмила Гуцал

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ НА ПРАВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

В статті досліджено розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (початок ХХ століття). Проаналізовано чинники, що вплинули на удосконалення навчально-виховного процесу; досліджено еволюцію змісту, методів, форм та засобів викладання природничих дисциплін.

Ключові слова: *розвиток, шкільна природнича освіта, Правобережна Україна.*

Постановка проблеми. Дослідження процесів становлення та розвитку окремих галузей освіти є важливим для вітчизняної педагогічної теорії і практики, оскільки висвітлення реального стану, що характеризує шкільну природничу науку, аналіз форм, методів і прийомів навчання визначеного періоду дають змогу використати методичний потенціал минулого, організувати сучасний навчально-виховний процес у загальноосвітній школі більш ефективно, застосовуючи досвід та ідеї попередників.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. До проблеми вивчення розвитку шкільної природничої освіти на Правобережної України свого часу зверталося багато дослідників. Серед найбільш відомих ми можемо назвати таких, як: В. Вдовенко, В. Вихрущ, С. Головко, О. Довженко, Т. Довженко, О. Драч, Н. Зайченко, І. Колесник, О. Онипченко, А. Скрипник, С. Стрілець та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження розвитку шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (початок ХХ ст).

Виклад основного матеріалу дослідження. Початок ХХ ст. ознаменував перехід освіти у нове, більш прогресивне русло. Велика увага приділялася оновленню викладання предметів, які дозволяли виховувати та навчати професійного фахівця: природознавство вже викладалося не лише в гімназіях, а також і в інших типах середніх та початкових навчальних закладів. Серед основних причин, що зумовили необхідність повернення у навчальні плани природознавства та інших предметів цього циклу, було науково-економічне піднесення, яке переживала тоді Росія. Необхідність кардинальної зміни урядової політики в галузі природничої освіти довела поразка Російської імперії у війні 1904-1905 рр. Вона показала, що в економіці держави не вистачає фахівців для хімічної, металургійної, військової промисловості тощо. Провідні держави світу далеко обігнали Росію в економічному розвитку. Саме тому, щоб не втратити позицій на світовому ринку, прискорити економічний прогрес та перевести промисловість держави на суттєво нові площини, уряд вирішив дозволити викладання природознавства у всіх загальноосвітніх навчальних закладах. Такі економічні та політичні чинники спричинили ряд педагогічних та соціальних перетворень, що відбулися в освітньому середовищі Росії. На початку ХХ століття на перший план щодо якісних змін у природничій освіті виступають педагогічні чинники, які поступово почали впливати на політичні та соціально-економічні показники розвитку природничої освіти.

Так, на початку ХХ ст. у Російській імперії відбулося кілька з'їздів фахівців різних спеціальностей, у 1901 р. у Санкт-Петербурзі – XI з'їзд природознавців і лікарів, у Києві – III з'їзд викладачів природничих дисциплін. Учасниками з'їздів наголошувалося, що введення природознавства до програм шкіл є вимогою часу, отже, потрібно розвивати в учнів спостережливість і логічне мислення, для чого необхідні дослідно-демонстраційні класні заняття, лабораторні роботи та екскурсії. Увага громадськості сприяла покращенню викладання шкільного природознавства як окремого предмета, що поступово набирав ваги серед інших дисциплін, озброював знаннями з основ сільського господарства, екології, флори, фауни та ін. [12, с.22].

Учасники з'їздів акцентували на тому, що шкільна освіта потребувала негайних реформ, оскільки: недостатнє фінансування галузі призвело до безупинного скорочення багатьох шкіл; у школах не вистачало фахівців, особливо з природознавчих предметів; виховання зводилося лише до залякування і страху перед церквою та Богом і, відповідно, перед царем; заборонялося будь-яке вільнодумство як в учнівському, так і у викладацькому середовищі тощо [12].

У 1907 р. було скликано третю Державну Думу Російської імперії, яка розробила й затвердила низку освітянських законів. Відповідно до нового Закону "Про освіту" було введено обов'язкову та безкоштовну початкову освіту для всіх верств населення. Закон містив такі положення: навчання у початкових училищах безкоштовне; до початкових училищ приймаються діти усіх верств населення; початкові училища мають на меті дати учням релігійно-моральне виховання, прищепити любов до Батьківщини, сприяти їх розумовому та фізичному розвитку, передати необхідні загальні знання; відповідно до державних інтересів початкові учи-

лища мають ураховувати релігійні, етнографічні та побутові особливості місцевого населення; у початкових училищах викладаються: Закон Божий та читання церковнослов'янською мовою, російська мова, рідна мова, арифметика, каліграфія, співи та фізичні вправи (за наявності відповідних кадрів), а також основи природознавства, відомості з історії та географії, основи суспільствознавства, малювання, основи геометрії, ручна праця для хлопчиків та рукоділля для дівчаток; програми викладання, які затверджуються міністром народної освіти, розробляються у деталях і порядку, що встановлюються законом, місцевими та суспільними закладами відповідно до потреб населення та типу школи; термін навчання у школі – 4 роки; тривалість навчального року не менше 160 днів; вчителями початкових училищ можуть бути російські піддані не молодші 17 років, які мають педагогічну підготовку або ценз не нижче вчителя початкової школи; один учитель має навчати не більше 60 учнів (три групи); вищі початкові училища є продовженням нормального курсу початкових училищ [9, с.92].

Отже, можна констатувати, що цей закон на державному рівні закріпив природничу освіту як необхідний компонент загальної шкільної освіти і дав можливість предметам природничого циклу розвиватися у руслі науково-технічного прогресу та, відповідно до вимог суспільства щодо якості підготовки майбутніх фахівців, сприяв покращенню методичного забезпечення змісту дисциплін природничого циклу.

Разом з тим варто зазначити, що стан початкової народної освіти у Подільській губернії, до складу якої входила й частина території сучасної Хмельницької області, покращувався досить повільно [7]. У першу чергу це стосувалося складу вчителів. За даними Подільської губернської управи 1910 р., у початкових училищах та школах Подільської губернії викладацький склад мав таку якісну характеристику: вчителів з вищою освітою – 1; з середньою – 383; тих, хто закінчив курси учительських семінарій та педагогічні курси, – 450; тих, хто пройшов випробовування на звання вчителя, – 1076; тих, хто не мав свідоцтва на звання вчителя, – 509; всього – 2333 особи на 2214 початкових училищ та шкіл Подільської губернії [7, с.21–22]. Приблизно аналогічна картина спостерігалася і у Волинській губернії. Там вчителів з вищою освітою було лише 2; тих, хто закінчив курси учительських семінарій, – 432. Київська губернія була забезпечена вчительськими кадрами краще. Вчителів з вищою освітою було 13, з середньою – 567; тих, хто закінчив курси учительських семінарій, – 789; тих, хто пройшов випробування на звання вчителя, – 1654. Приблизно 50 % некваліфікованих кадрів припадало на вчителів дисциплін природничого циклу [7, с.23–24].

Очевидно, що школи Правобережної України відчували серйозний недолік у кваліфікованих кадрах, а навчання інколи проводилося особами, які не мали відповідної підготовки. Тому якість навчання була невисокою, особливо з природознавства. У багатьох учительських інститутах зовсім не читався курс з методики деяких предметів, наприклад, з природознавства, фізики, історії, географії, геометрії. Особливо суттєвим недоліком спеціальної підготовки була повна відсутність практичних робіт з викладання природознавства [6, с.80]. Це відображалося на змісті освіти.

У початкових школах початку XX ст. на викладання предметів релігійного змісту відводилося 34 % навчального часу за рахунок скорочення годин, відведених на арифметику (6 годин у школі на початку XX ст., 4 години у школі кінця XIX ст.), креслення і малювання (1 година у школі кінця XIX ст., 4 години – на початку XX ст.), природознавство як шкільний предмет ігнорувалося [3, с.12–21]. Щодо гімназійної освіти, то аналіз змісту документів Міністерства народної освіти, указів Імператора, звітів Південно-Західної крайової, губернських управ виділеного етапу 1907-1917 рр. дозволяє дійти висновку, що тут природознавство було обов'язковим предметом. На нього відводилося по 2 години на тиждень. В основу викладання добирався навчальний матеріал фізіологічного та біологічного змісту як найбільш цікавий для учнів. Важливо було практикувати самостійну роботу учнів з підручником і менше уваги приділяти лекційним методам навчання [3].

У ході чергової освітньої реформи 1907-1909 рр. курс природознавства було введено до програми перших трьох років навчання в середніх навчальних закладах (чоловічі гімназії, реальні училища, двокласні міські училища). У навчальних планах четвертого та п'ятого років навчання кількість годин на предмети природничого циклу збільшувалася з 6 до 10 на тиждень. Новими ідеями у викладанні природознавства ставали гуманістична спрямованість, цілісний підхід до особистості та організації педагогічного процесу. Розвиток предметів природничого циклу сприяв розвитку всієї системи освіти в цілому, впровадженню нових методів, засобів та форм навчання [5].

Для популяризації природознавчих знань і методики навчання відкривалися періодичні видання, в яких учителі могли поділитися своїми думками щодо процесу навчання, авторськими методиками тощо. На сторінках педагогічних журналів активно обговорювався стан природничої освіти, питання гуманістичного виховання учнів, викладання природознавства. Зміст публікацій таких журналів, як "Наука и школа", "Научно-педагогический журнал", "Русская школа", "Педагогическое обучение", "Естествознание и география", "Народное образование", "Педагогический листок", "Вестник воспитания" та інших свідчить, що вчені, педагоги, журналісти, досвідчені вчителі-практики початку XX ст. вбачали у спілкуванні учнів з природою ефективний метод формування їхніх духовних якостей. Шукаючи нові форми роботи з дітьми, вони використовували сторінки педагогічних журналів. У вітчизняних періодичних виданнях з'являються статті, зміст яких спря-

мовувався на виховання інтересу до вивчення природи, розуміння важливості її збереження і захисту (“Прогулки с детьми на реку и в степь”, “Естественно-исторические экскурсии в начальном народном училище”, “Общеобразовательные экскурсии в средней школе” та ін.), де розкривалися різні форми спілкування дітей з природою [1; 9; 10].

Щодо практичних питань, то учитель за допомогою навчальних курсів з природознавства мав допомогти селянським дітям розібратися у важливих зв’язках природничих наук із сільським господарством. Відповідна підготовка допомагала йому легко встановлювати ці зв’язки, надаючи викладанню живого та насиченого характеру. Широкому використанню міжпредметних зв’язків і впливу шкіл на розвиток селянських господарств присвячував свої статті відомий на той час в українських освітянських колах педагог В. Щерба. В його публікаціях побутувала думка про важливість використання міжпредметних зв’язків для виховання учнів, формування в них природничих понять та усвідомленого ставлення до природи. Обговорювалася організація для вчителів позашкільних курсів та методики занять з сільського господарства з метою виховання в учнів відповідального ставлення до природи через творчу продуктивну працю [13, с.67].

Не залишалися осторонь і загальнодидактичні питання. Так, наприклад, під час аналізу навчально-виховного процесу досить часто зверталася увага на нові форми і методи роботи, на зміни у змісті освіти, зокрема впровадження у програму об’ємного курсу природознавства та ручної праці. У низці публікацій було описано систему викладання природознавства, а також реферативно подано конспекти окремих занять. Автори позитивно оцінювали такі нові для школи види навчальної діяльності, як написання і захист рефератів, підготовка навчальних дослідницьких проектів, наукові диспути, ведення щоденників спостереження сезонних змін у природі, видання рукописних журналів та ін. У наукових та методичних статтях наголошувалося, що педагоги мають по-новому реалізувати принципи наочності, індивідуалізації навчання, використання міжпредметних зв’язків, різні види ручної праці під час викладання природничих дисциплін. У публікаціях відзначалося, що тогочасна політика викладання природознавства не відповідала потребам часу й суспільства, оскільки частково застарілою була сама концепція гімназійного підходу до вивчення природознавства, система навчання цієї дисципліни, що не узгоджувалася з новітніми досягненнями науки.

У 1917-1920 рр. природнича освіта вступила у новий етап свого розвитку. Події весни-літа 1917 р. зумовили проголошення автономії України, а з листопада 1917 р. – незалежної Української держави. Одним з перших законів Центральної Ради був закон про українізацію освіти [12]. Цим законом встановлювалися нові вимоги до якості та змісту навчання. Суттєво збільшувалася кількість годин, відведених на вивчення природознавства у загальноосвітніх навчальних закладах. Дисципліни природничого циклу визнавалися важливою компонентою середньої і початкової освіти. Організовувалися факультети, інститути, в яких було розпочато підготовку педагогічних кадрів для викладання природознавства і супутніх йому дисциплін. У Кам’янці-Подільському, Києві відкрили університети, до складу яких увійшли факультети та кафедри природничих наук. У Житомирі, Вінниці, Немирові на базі чоловічих гімназій було створено педагогічні інститути, які готували вчителів природознавства, фізики, хімії, арифметики, географії [2]. Лекції у цих вищих навчальних закладах читали відомі професори українських, російських та закордонних університетів. Програма підготовки фахівців була розрахована на три роки. Проте у зв’язку з подальшими історичними подіями у цих вищих навчальних закладах не відбулося жодного випуску.

Гімназії, школи, земські, повітові училища, реальні училища працювали за планами та програмами, в яких на вивчення природознавства та інших дисциплін цього циклу відводилося по 4 години (в реальних училищах – по 8 годин) на тиждень. Пріоритетним вважався біологічний напрям природничої освіти. Автори програм повністю відмовилися від концентричного способу викладення матеріалу [2]. Навчання мало набути гуманістичного, особистісно зорієнтованого, диференційованого, тісно пов’язаного з практичним життям характеру. Природознавство було введено до програм початкової освіти як обов’язковий предмет, де повідомлялося про будову світу, основні стихії природи, флору і фауну України, рідного краю. На вивчення природознавства відводилося 2 години щотижня у першому та другому класах [2].

У першій половині 1920 р. на українських землях було запропоновано новий закон, який мав реформувати загальну освіту. За цим законом вводилася обов’язкова середня та безкоштовна вища освіта. Початкова освіта складала три роки, обов’язкова середня – сім, гімназійна освіта – 10 років. Запроваджувалося спільне навчання хлопчиків та дівчаток. Дисципліни природничого циклу вивчалися послідовно: спочатку основи природознавства (перший клас), природознавство (другий та третій класи), ботаніка (четвертий клас), зоологія (п’ятий клас), анатомія та валеологія (шостий клас), біологія (сьомий клас), мінералогія (восьмий клас), астрономія (дев’ятий клас), ноологія (десятий клас), фізика вивчалася з п’ятого по дев’ятий класи, хімія – з шостого по десятий, географія – з четвертого по десятий, математика – з першого по десятий (спочатку арифметика, потім окремо алгебра, геометрія, стереометрія, планіметрія). Цей закон не був прийнятий, оскільки Україна була окупована більшовицькими військами [8].

Нове Міністерство освіти Радянської України на чолі з М. Урицьким розпочало реформування змісту освіти, у тому числі й природничої. Гуманізацію навчання поступово витісняла політична ідеологія. Проте у

проекті радянського закону про освіту природничій освіті надавалася суттєва перевага перед іншими дисциплінами, оскільки вона мала допомагати новому уряду впроваджувати політику відходу від релігійного виховання дітей і молоді та заміну його марксистсько-ленінською філософією і атеїстичним світоглядом. Планування вивчення дисциплін по класах у новому законі співпадало з проектом останнього закону незалежної України. Цей навчальний план було затверджено, і він діяв з деякими змінами у загальноосвітніх школах майже сімдесят років [8].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Розвиток природничої освіти на початку ХХ ст. отримав новий поштовх. Природознавство стало невід'ємною складовою шкільної освіти. На дисципліни природничого циклу було відведено більшу кількість годин за рахунок скорочення вивчення церковних предметів. Велика заслуга в цьому належала педагогічній громадськості, яка на сторінках періодичних фахових видань пропагувала необхідність вивчення природознавства серед населення, залучення до цього процесу великої кількості дітей та молоді. Такий стрімкий розвиток знайшов відображення і в поліпшенні змісту та засобів навчання природничих предметів.

1. Арепьев Н.Ф. Общеобразовательные экскурсии в средней школе / Н. Ф. Арепьев // Русская школа. – 1900. – № 5–6. – С. 73–98.
2. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905–1920 рр.) / Г. Васькович. – К. : Мандрівець, 1996. – 358 с.
3. Гурлит Л. Негативні сторони класичної шкільної системи / Л. Гурлит // Світло. – 1916. – № 2. – С. 12–21.
4. Елисеев В. Программы и правила всех классов Мужских Гимназий и Прогимназий Министерства народного просвещения с последними дополнениями и разъяснениями / В. Елисеев. – [издание 9-е, исправленное и дополненное]. – Одесса : Книгоиздательство "Родное слово", 1912. – 169 с.
5. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы (гимназии и реальные училища с конца XIX века до февральской революции 1917 года) / Н. А. Константинов. – М. : Педагогика, 1956. – 197 с.
6. Народная энциклопедия научных и прикладных знаний : [народное образование в России]. – Москва : Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1910. – Томъ X. – 352 с.
7. Начальное народное образование в Подольской губернии : [1908/9 учебный год] / [б. а.]. – Каменец-Подольск : Типо-Литография Л. Ландвигера, 1910. – 289 с.
8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века / [б. а.]. – М. : Педагогика, 1991. – 189 с.
9. Русова С. Прогулки с детьми на реку и в степь. Из дневника учительницы / С. Русова // Педагогический листок. – 1899. – Кн. 5. – С. 36–48.
10. Русова С. Естественно-исторические экскурсии в начальном народном училище / С. Русова // Педагогический листок. – 1902. – Кн. 5. – С. 444–451.
11. Срезневський Б.И. Материалы по вопросу преподавания природоведения в средней школе : [отчет] / Б. И. Срезневский. – Рига : Типография Д. С. Люнявичениса, 1909. – 175 с.
12. Центральний державний історичний архів України, м. Київ – Ф. 707 Управління попечителя Київської учбової округи. 1918 р. – оп. 202. – Спр. 2. Циркуляр Міністерства освіти від 29 жовтня 1918 р. з програмою викладання в середніх учбових закладах української мови та літератури, історії та географії, 1918 р., 245 арк.
13. Щерба В. Сельские школы и сельскохозяйственный прогресс страны / В. Щерба // Русская школа. – 1908. – № 7–8. – С. 67–78.

Development of school natural education in the Right Bank Ukraine (beginning of the XXth Century) has been studied in the article. The factors which influenced the improvement of educational process have been analyzed; the evolution of the content, methods, forms and ways of teaching natural disciplines has been studied.

Key words: *development, school natural education, Right Bank Ukraine.*

УДК 378 (53)
ББК 74.58

Анжеліка Заячківська

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КРАЇНАХ АРАБСЬКОГО РЕГІОНУ

У статті окреслено процеси реформування національних систем освіти в країнах арабського регіону впродовж останнього десятиріччя; представлено зміст професійної підготовки майбутніх педагогів у руслі відповідності вимогам суспільства XXI сторіччя.

Ключові слова: *Ліга арабських країн, Програма розвитку національних систем освіти, професійна підготовка педагогів.*

Країни арабського регіону належать до країн, що розвиваються. У двадцяти двох країнах Близького Сходу і Північної Африки, які увійшли до Ліги арабських держав, за останніми статистичними показниками, проживає близько 330 млн осіб, які різняться поміж собою культурою і рівнем освіти. Скажімо, в Ємені, Судані, Марокко й Єгипті рівень писемності населення залишається найнижчим у світі, натомість у Тунісі, Йорданії, Катарі, ОАЕ здійснено значні перетворення у напрямі розвитку освіти. Зокрема, у рейтингу освітніх систем 125 країн світу, оприлюдненому Світовим Економічним Форумом у 2006 році, означені країни за рівнем якості освіти посіли провідні місця: Туніс – 11, Катар – 20, ОАЕ – 32, Йорданія – 44. Для порівняння, США посіли 15 місце, Індія – 25, Росія – 54, а Україна – 94 [1, с.50].

Попри те, що країни арабського світу значно різняться між собою, їх все ж об'єднує чимало спільних ознак: єдність мови й релігії, спільність духовних цінностей та культурних традицій. Окрім того, в останні роки, незважаючи на економічні негаразди, політичні хвилювання та внутрішні протиріччя, у цьому регіоні спостерігається процес об'єднання зусиль, спрямованих на розвиток національних освітніх систем.

Реформування освітньої галузі країн арабського регіону в українській науковій літературі майже не висвітлено. Дослідження, в яких розкрито особливості розвитку національних систем освіти арабських країн, дещо втратили свою актуальність, оскільки датовані 70-80 роками минулого сторіччя. Зокрема, освіту в країнах Північної Африки частково висвітлено в роботах російського африканіста Д. Добродеєва. Системи освіти в Бахрейні, Ємені, Кувейті та ОАЕ вивчено і представлено у працях О. Самсонова. Авторами досліджень окреслювались першочергові завдання освітньої галузі арабських країн того часу: ліквідація неписемності дорослого населення, передусім, сільських жителів; запровадження загального обов'язкового початкового навчання; доступність освіти для жінок. Здебільшого означені завдання було успішно вирішено. Скажімо, у 1980 році середній показник писемності дорослого населення арабських країн становив лише 55% серед чоловіків і 25% серед жінок. До 2005 року означений показник зріс більш ніж удвічі і становив 82% для чоловіків і 62% для жінок. Значно збільшилася кількість осіб із середньою освітою (70% чоловіків і 65% жінок). Щодо можливості отримання вищої освіти, у 70-х рр. XX сторіччя для мешканців більшості країн арабського регіону вона була майже не доступною: у 1980 році лише в трьох арабських країнах діяли вищі навчальні заклади. Проте, вже у 2001 році в арабському регіоні працювало 233 університети і близько 150 університетських коледжів. Сьогодні ж в арабських країнах навчається близько 3,5 млн. студентів, а їхня кількість в університетах ЄС становить близько 70% від загальної чисельності студентів-іноземців.

Мету запропонованої статті убачаємо в освітленні напрямів реформування освіти в арабських країнах і заходів, які здійснює Ліга арабських держав з метою вдосконалення системи професійної підготовки педагогів.

Розвиток національних систем освіти арабських країн є пріоритетним напрямом політики Ліги арабських держав. У межах цієї спільноти в 1975 році було створено спеціальний комітет із питань розвитку освіти, науки і культури (ALECSO). Його першочерговим завданням стала регіональна координація зусиль арабських країн щодо розвитку своїх національних освітніх систем. Починаючи з 90-х р. XX сторіччя, ALECSO під егідою ЮНЕСКО раз на два роки проводить спеціальні конференції з проблем підвищення якості освіти. Зокрема, у 1998 році в Бейрутi "Про створення механізмів забезпечення якості освіти в кожній країні (оцінювання вишів, програм, персоналу)", у 2001 році в Каїрі – "Про створення національних агентств забезпечення якості освіти", у 2005 році в Сані – "Про створення регіональних інститутів та механізмів забезпечення якості освіти". У третині арабських держав створено комітети з ліцензування та акредитації програм вищої освіти. У складі Асоціації арабських університетів було створено регіональний комітет із оцінювання та акредитації вищої освіти.

Попри успіхи, яких було досягнуто у сфері освіти, лідери арабських країн стурбовані недостатніми темпами розвитку національних освітніх систем, їхніми внутрішніми і зовнішніми проблемами. До них віднесено, насамперед, зниження кількісних і якісних показників грамотності порівняно зі світовим співтовариством, низький рівень професійної підготовки та кваліфікації викладацького складу, домінування репродуктивних методів навчання, переповненість класів, недостатнє фінансування освітньої галузі в окремих арабських країнах тощо.

Питання реформування освіти стало першочерговим на порядку денному зустрічей лідерів арабських країн, які відбулися в Тунісі ("Загальна реформа", 2004), Алжирі (2005) і Хартумі (2006). У 2008 році в Тунісі було оприлюднено Програму розвитку освіти в країнах арабського регіону, яку було підготовлено фахівцями ALECSO у співпраці з іншими освітніми організаціями [2]. У Програмі, яку розраховано на 8 років, запропоновано конкретні заходи щодо реформування національних систем освіти в арабському регіоні. В документі наголошено, що ефективність упровадження освітніх реформ значною мірою залежить від рівня професійної підготовки викладацького складу всіх ступенів.

У Програмі окреслено основні принципи реформування національних систем освіти арабських країн, які повинні відповідати вимогам розвитку суспільства XXI сторіччя. А саме:

1. Упровадження інноваційних методів навчання. Оскільки динамічний розвиток нових інформаційних технологій сучасного світу відкриває перед молоддю необмежений доступ до інформаційних джерел (радіо, телебачення, Інтернет), учитель перестає бути єдиним джерелом знань. Отже, його роль докорінно змінюється, а основними завданнями учителя стає розвиток в учнів здатності до: 1) використання різних джерел для здобуття інформації; 2) аналізу й інтерпретації отриманої інформації; 3) засвоєння знань і вміння передавати їх іншим; 4) творчого використання набутих знань. На практиці означений підхід вимагає заміни методів викладання на такі, що навчають учнів не лише здобувати знання, але й творчо їх використовувати впродовж усього життя.

2. Зв'язок теорії із суспільним життям і практикою. Знання, що здобуто в навчанні, повинні приносити користь суспільству. Відповідно, роль учителя полягає в розвитку різних видів соціальних навичок учнів. Це: уміння спілкуватися і взаємодіяти з різноманітними соціальними групами. Вони є вкрай необхідними, оскільки їхня відсутність унеможливлює адаптацію молоді до мінливих умов суспільного життя і професійної сфери.

3. Виховання толерантності й поваги духовних цінностей. Всесвітня глобалізація змушує людину жити в злагоді з носіями різних культур та релігійних вірувань. Учитель має стати провідником загальнолюдських

цінностей, виховувати в учнів повагу до людей з різними життєвими позиціями, віросповіданням, культурою і вихованням.

4. Всебічний розвиток внутрішнього потенціалу особистості. У Програмі зазначено, що освіту в арабських країнах у XXI столітті слід спрямувати на всебічний розвиток особистості, її інтелектуальні, моральні, культурні, естетичні й фізичні якості.

Із упровадженням вищенаведених принципів сучасної освіти професійна підготовка вчителів повинна перейти на новий щабель розвитку.

Здебільшого в розвинених арабських країнах у початкових школах працюють педагоги, які здобули освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра; для педагогічної роботи у середніх школах і професійно-технічних навчальних закладах учитель, окрім диплома бакалавра за фахом, має додатково опанувати однорічним курсом післядипломної освіти та отримати спеціальний диплом із педагогіки. Для викладачів вищих навчальних закладів бажано мати ступінь доктора філософії, однак, у зв'язку з нестачею фахівців такого рівня, до викладацької роботи допускають осіб зі ступенем магістра.

Водночас, експерти у сфері освіти і надалі розглядають рівень професійної підготовки вчителів в арабських країнах недостатнім і наполягають на перегляді його змісту і форм. Скажімо, вони відзначають, що в системі підготовки майбутніх педагогів існує низка проблем. Це:

1) низький соціальний імідж професії вчителя, який призводить до того, що абітурієнти вступають на педагогічні факультети не за покликанням, а відповідно до кількості балів в атестаті. Якщо для вступу до медичного або технічного університету необхідно мати не менш ніж 90-95% від загальної кількості балів, то на педагогічному факультеті цей показник становить лише 70-90%. Окрім того, для абітурієнтів педагогічних вишів не проводять вступні іспити та співбесіда на предмет їхньої схильності до професії вчителя;

2) у підготовці майбутніх учителів відсутні інформаційні технології та інноваційні методи навчання; більше уваги приділяють підготовці вчителя – предметника, а не педагога; кінцевою метою навчання є складання іспитів і оцінки в дипломі;

3) навчання на педагогічних факультетах здебільшого зорієнтоване на теорію, аніж на практику; студенти не беруть участі в безпосередньому педагогічному процесі;

4) у випускників педагогічних факультетів не сформована готовність до роботи в школі, унаслідок цього на початку трудової діяльності вони перебувають у стресовому стані і впродовж перших 5 років відмовляються працювати за фахом.

З огляду на означені проблеми, у Програмі розвитку освіти арабських країн визначено низку завдань щодо професійної підготовки педагогів. Це:

1) навчати майбутніх педагогів інноваційних методів викладання та основ педагогічної майстерності;

2) у підготовці вчителів – предметників орієнтуватися на останні дослідження в галузі науки та їхній зв'язок із соціальним життям. Допоміжним для цього має стати навчальний курс з інформаційних та комп'ютерних технологій;

3) у зв'язку із глобалізацією сучасного світу суспільство потребує вчителів із різнобічними знаннями, тож педагогічна освіта обов'язково повинна включати вивчення теорії й практики комунікації, основ економіки, демографії, політології, географії, історії арабських країн, соціально-економічного устрою країн арабського регіону та їхньої ролі у розвитку світового співтовариства. Особливу увагу слід приділяти вивченню іноземних мов;

4) кожен учитель повинен уміти виявляти внутрішні потреби своїх учнів, отож до курсу педагогічної підготовки слід включити психологічне консультування й соціологію;

5) до цілей освіти майбутнього педагога віднесено розвиток його власного творчого потенціалу, оскільки саме цей чинник забезпечуватиме у подальшому розвиток креативності його учнів;

6) збільшення гуманітарної складової у програмі підготовки майбутніх учителів (філософія, культурологія, релігієзнавство, історія мистецтв) повинно сприяти розвитку емпатії, толерантного ставлення до інших культур, почуття національної гідності. Ці внутрішні якості вчителя є стрижневими в адаптації молоді до глобалізації культур без загрози для національній ідентифікації.

На думку доктора філософії Алі С. Ібрагіма (Університет ОАЕ), у XXI сторіччі поняття "професійна освіта педагога" значно різниться від традиційної підготовки вчителя. Він пропонує змінити програму навчання майбутніх учителів і відокремити два її етапи. А саме: перші три роки студенти педагогічних факультетів вивчатимуть в університеті теоретичні дисципліни, а на четвертому і п'ятому курсах (4-5 рік) навчатимуться педагогічної майстерності у школі під керівництвом досвідчених наставників і вчителів [3].

Окрім цього, у Програмі значну увагу приділено неперервній освіті працюючих учителів-практиків і менеджерів у сфері освіти, а також запропоновано принципи оновлення змісту і структури курсів підвищення кваліфікації педагогічного персоналу.

У Програмі зазначено, що для успішного реформування національних систем освіти недостатньо лише якісної високопрофесійної підготовки вчителів. Наголошено на необхідності проведення в кожній арабській

країні низки заходів, які слід спрямувати на покращення професійного іміджу вчителя, а також на створення матеріальних і моральних умов для його праці. До них віднесено: підвищення заробітної плати, надання соціальних пільг, скорочення робочого навантаження, зменшення кількості учнів у класах тощо.

Отож, результати аналізу стану реформування національних систем освіти, яке відбувається впродовж останнього десятиріччя в країнах арабського регіону, свідчать про усвідомлення провідного впливу освіти на соціально-економічні перетворення. Реформи в галузі освіти здійснюються відповідно до основних тенденцій розвитку світового освітнього простору. Відтак, поглиблюється міждержавне і міжрегіональне співробітництво в галузі освіти; забезпечується перехід від елітної до загальнодоступної освіти; суттєво збільшується гуманітарна складова у навчальних програмах; поширюються інновації за умови збереження національної ідентичності. Значну увагу в процесах реформування освіти приділено професійній підготовці майбутніх учителів усіх рівнів, унаслідок цього ґрунтовно переосмислюється зміст і структура педагогічної освіти у руслі відповідності вимогам суспільства XXI сторіччя.

1. Лукичев Г.А. Развитие высшего образования в арабских странах (аналитический обзор) // Вестник высшей школы.– 2008.– № 4. – С. 48–52.
2. A Plan for the Development of national educational systems in the Arab Countries: General and Higher Education and Research/ALECSO, Department of Education of Arab States. – Tunis, 2008. – 234 p.
3. Ali S. Ibrahim Teacher professionalism and teacher education in the Arab region .– Faculty of Education United Arab Emirates University, 2010. – 15 p.

The article describes the reforming of education in the Arab countries during the last decade and represents the professional training of future teachers with the requirements of the society of the XXI century.

Key words: *Arab League, A Plan for the Development of national educational systems, teacher's professional training.*

УДК 377.36:7(477.87):[371.2]
ББК 74.03

Мирослава Костюк

ВИВЧЕННЯ І ВПРОВАДЖЕННЯ СПАДЩИНИ КОРИФЕЇВ ПЕДАГОГІКИ КРАЮ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ .

У статті представлений короткий огляд вивчення сучасного стану проблеми індивідуалізації навчання і розвиток педагогічної думки Закарпатських педагогів-митців С. Жупанина,Ф. Манайла та З. Баконія у сфері мистецької освіти і виховання.

Ключові слова: *педагогічна спадщина,гуманність, виховання, засоби мистецтва.*

Формування духовної сфери майбутніх фахівців з вищою освітою набуває сьогодні особливої актуальності. Суспільні зміни, що відбуваються в наш час, змінюють умови розвитку і життєдіяльності дітей та підлітків, тому і ціннісні пріоритети частіше всього змінюють умови громадської позиції, соціального захисту та стану здоров'я. Такі фактори як побутові негаразди, недостатній рівень сімейного виховання, відсутність цінностей, знаходять своє відображення в поведінці молоді. Тому у новому змісті навчально-виховного процесу одним з першочергових завдань виховної діяльності навчальних закладів є формування художньо-естетичної, правової, екологічної, валеологічної та гендерної культури. Адже культура – це виховання. А виховання – це сформована свідомість і культура спілкування, поведінки, вчинку. Погоджуємося з думкою Василя Сухомлинського, що мистецтво виховання полягає в тому, щоб виховували не лише людські відносини, не лише приклад і слово старших, не лише традиції, що бережно зберігаються в колективі, але й матеріальні речі. Сухомлинський вважав, що виховання середовищем, обставинами, створеними самими ж вихованцями, речами, які збагачують духовне життя колективу, – одна із найтонших сфер педагогічного процесу [9; с.116]. Закономірно, молодь знаходиться в активному процесі становлення особистості – формуванні світогляду, пошуку ідейно-етичних цінностей, ідеалів. Саме такі цінності формуються через сферу мистецтва.

Актуальність використання педагогічної спадщини в мистецькій освіті, недостатній ступінь її дослідження, необхідність переосмислення в умовах сьогодення та можливість творчого використання в роботі сучасних вищих навчальних закладів України зумовили вибір теми статті. **Метою** є розглянути аспекти розвитку художньої освіти на Закарпатті та педагогічної спадщини визначних педагогів-митців краю, що побудована на основі особистісно-орієнтованого підходу до вихованців, їх турботі про гармонійне виховання і всебічний розвиток молодого покоління, про розквіт, збереження, подальший розвиток мистецтва рідного краю. Реалізація обраної мети передбачає вирішення таких *завдань:* розкрити зміст методичної наповнюваності мистецько-педагогічних систем закарпатських педагогів-митців та особливості реформування мистецької вищої ,загальноосвітньої та позашкільної освіти у наш час.

Гуманістична суть педагогічної діяльності та особистісно-орієнтований підхід до навчання й виховання властива багатьом видатним учителям усіх часів і народів. Ще у XVII столітті чеський педагог-гуманіст Ян Амос Коменський мріяв передати народу зібрану мудрість світу. Він порівнював особистість вчителя з садівником, архітектором, скульптором і полководцем. Під гуманістичною спрямованістю особистості вчителя

вважалося ставлення до дитини як до найвищої цінності, а також постановка перед вихованцями посильних, розумно сформульованих вимог з метою їх подальшого розвитку, тобто педагогічний вплив повинен був бути гуманістичного, а не авторитарного характеру. Г.С. Сковорода наголошував на природних можливостях вихованців. У працях класиків української педагогіки К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка і В.О. Сухомлинського містяться положення, що можуть бути покладені в основі сучасної домінуючої концепції особистісно-орієнтованого навчально-виховного впливу на особистість та опис педагогічних технологій, методів, форм роботи з підростаючим поколінням.

У роки демократії і перебудови (1980-1990) відбувалися значні зміни і у мистецькому житті Закарпаття. Авторитет художньої школи продовжували підтверджувати художники А.Коцка, Е.Кондратович, В.Микита, А.Кашшай, Ю.Герц, В.Габда, З.Шолтес, М.Медвецький, Е.Медвецька, В.Приходько, В.Скакандій. Як відмічав відомий критик Г.Островський в статті "Художники Закарпаття": "Джерело життєстійкості закарпатської школи – в міцності і безперервності традицій" [6]. Найповажніші мистецтвознавчі видання колишнього Радянського Союзу та України друкували схвальні відгуки про творчість старшого покоління художників краю. Але гострій критиці було піддано стан підготовки молодої творчої зміни в області та якість мистецьких робіт на виставках. Більшість молодих художників обрали легкий шлях-перемальовування природи і не обтяжували себе складними філософськими завданнями. Почали виникати протиріччя як навчати і виховувати молодих митців. Цим завданням займалося училище прикладного мистецтва. Під впливом горбачовської перебудови на початку 1987 року в "Литературной газете" статею М.Постникова "Школа с уклоном в будущее" [4]. та у місцевій пресі розпочалася дискусія про необхідність гуманізації навчально-виховного процесу. У статті аналізувалося, що позитивного можна використати з досвіду сусідніх країн у розвитку художньо-мистецької освітньої системи, яка повинна бути менш уніфікованою та ідеологічно й політехнічно заангажованою [4, с.62]. Не маючи можливостей внести зміни у зміст освіти, в бік його гуманізації, викладачі Ужгородського училища прикладного мистецтва вирішили звернутися до педагогічного досвіду засновників художньої освіти на Закарпатті, які викладаючи малюнок у гімназіях і семінаріях Закарпаття часів Чехословацької республіки з надзвичайно малою кількістю годин для фахових дисциплін, змогли виховати ціле покоління класиків українського образотворчого мистецтва. Факти підтверджують, що великого значення у двоєдиному навчально-виховному процесі вони надавали виховній роботі. Педагогічний колектив вирішив розпочати зміни саме з виховної роботи . Одним з головних її напрямків було ознайомлення зі сторінками життя і діяльності визначних діячів культури і освіти Закарпаття у вигляді вечорів, конкурсів на кращого знавця історії мистецтва, виховних годин. Зусилля, скеровані на виховну роботу в 1988-91 рр. за відсутності бажаних змін у змісті навчання, дали відчутні результати у навчальній роботі. Відповідно до побажань самих студентів, тематика курсових і дипломних робіт змінилася у бік народних традицій, вірувань і обрядів українського народу. З того часу училище почало відлік часу з вищою мистецькою освітою на новому щаблі.

Сьогодні одним з практичних документів для організації виховної роботи у Закарпатському художньому інституті є Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти, затверджена Міністерством освіти в 1996 році. На її основі розроблена Концепція виховної роботи у коледжі мистецтв ім. А.Ерделі Закарпатського художнього інституту. Основною метою виховання є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування в молоді, незалежно від національної приналежності, рис громадянина України, духовності та культури. Для досягнення мети виховання залучається до роботи весь професорсько-викладацький склад інституту, адміністрація та органи студентського самоврядування. Виховна робота проводиться і за межами аудиторії. Вона носить чітко спрямований характер, функціонує як система життєдіяльності студентської молоді, реалізується через систему заходів, індивідуальний підхід, вплив на кожного студента. Акцентується увага на задоволенні культурних потреб студентів, на діяльності органів студентського самоврядування, на оздоровленні студентської молоді шляхом залучення до спортивно-масової роботи і організації відпочинку в канікулярний період, покращенні умов проживання студентських сімей, наданні фінансової допомоги,сприянні працевлаштування членів сімей під час навчання і після його завершення. В інституті створена система психологічного та педагогічного впливу на особистість студента з метою виховання в нього прагнення до здорового способу життя, відповідального батьківства, безпечного материнства, здатності протистояти антисоціальним явищам. Доцільним і доречним є утвердження в свідомості студентів національно-державницьких пріоритетів, тим більше, що поліетнічна структура населення Закарпаття дає підставу говорити про цілісне й унікальне явище в національній історії та культурі.

У здійсненні навчально-виховного процесу головною залишається особистість викладача, педагога-наставника академічної групи студентів, характер якого незмінно переходить у характери вихованців. Залучаючи молоде покоління до посильної праці, викладачі прищеплюють їм любов до рідного міста, краю, повагу до землі, людей, які на ній працюють. Як підсумок плідної праці, вже багато років проводяться персональні виставки майстрів пензля,щорічні студентські виставки "Травневі блукання", фестиваль-конкурс короткого відео "Труба" та акції "День художника" та "Відзначення Міжнародного Дня студента". Оформлення тради-

ційних персональних виставок художників та плідно працюючих студентів демонструє також неабиякі смаки вихованців інституту. Студенти теж переймаються духом творчості і вже мимоволі помічають у будь-якій незвичайній гілочці чи квітці основу для своєї майбутньої роботи. Адже у творчій праці людина краще пізнає її суть, розуміє наслідки і причини, спроможна робити порівняння та давати оцінку зробленому, почутому та побаченому.

Одним з важливих джерел розвитку педагогічної науки є досвід педагогів-практиків. Велика кількість творчих учителів, викладачів вищої школи поповнюють педагогічний досвід своїми напрацюваннями. Викладачі Художнього Інституту мистецтв Закарпатської області вивчають і впроваджують у своїй практиці досвід відомих педагогів нашого краю серед яких такі визначні особистості як С.Жупанин, Ф.Манайло та З.Баконій. Але, на нашу думку, їх педагогічна діяльність ще не достатньо висвітлена для подальшого впровадження в освітню практику.

На особливу увагу заслуговує педагогічна діяльність вченого, доктора педагогічних наук, заслуженого працівника народної освіти України, поета С.І. Жупанина (1936-2005). Він є автором 40 монографій, книг, брошур, 300 журнальних наукових статей на психологічні та педагогічні теми, кандидатської дисертації на тему "Естетичне виховання молодших школярів засобами пейзажної лірики". Педагогічним девізом С.І. Жупанина є віра в сили і можливості кожної дитини рости, розвиватися, стати щасливим громадянином своєї країни. Цікавість, емоційна насиченість, логічна довершеність характеризує його під час передачі знань не одному поколінню студентів та вчителів. Свою науково-дослідницьку та педагогічну майстерність вчений витончував в учительській та вузівській праці, щоденній самоосвіті. гуманістичні ідеї Дослідник проповідує гуманістичні ідеї та визначає шляхи формування позитивних якостей. Базою дослідницької роботи стало художньо-естетичне виховання, розвиток творчих здібностей, еколого-естетичної культури. Найсуттєвішими результатами дослідження була концепція дослідження лаконічних основ формування образу природи у дітей. С.І. Жупанин обґрунтовував систему педагогічного забезпечення процесу формування художнього образу природи, яка передбачає взаємодію, синтез різних видів і жанрів мистецтва, художню образотворчість, активну природоохоронну діяльність дітей. Зі спектру образотворчості було виділено *біодизайнерську* творчість як систему перенесення біоформ зовнішнього світу у самовираження в сфері художньо-екологічної діяльності дітей. Апробовані в дослідженні форми, методи і прийоми педагогічної роботи підтвердили свою життєздатність у зв'язку з новим змістом навчання і виховання в сучасній середній та вищій школі. Науковим доробком доктора педагогічних наук, професора С.І. Жупанина є праці "Формування учнівської образотворчості" (1997), "Краса" (2002). На основі авторської програми "Література рідного краю" видано підручник "Верховиночка". С.І. Жупанин вміло поєднував педагогічну та літературну діяльність, наслідуючи приклад корифеїв педагогіки світу.

На формування закарпатської школи живопису здійснили вплив своєю художньо-педагогічною діяльністю А.Ерделі, Й.Бокшай, Ф.Манайло та їх послідовники-учні XX ст. Аналізуючи педагогічну діяльність Ф.Манайла (1910-1978), який не був учнем Ерделі та Бокшая, не вдавав із себе народного майстра, а досліджував народне мистецтво не для наслідування, а для того, щоб збагнути закони, що керують ним. На народних ідеалах краси, добра, справедливості він зводить свою естетичну систему, яка ґрунтується на принципі доцільності та заощадження засобів виразності. Наприкінці 30-х – на початку 40-х років остаточно склалася художня програма митця. Він писав правду про життя, вікову нужду і горе Закарпатської України. У свої неповні 35 написав біля 200 полотен і став одним із "патріархів" закарпатської школи живопису і засновником художньої освіти краю. Федір Федорович був художником-педагогом, другом і наставником творчої молоді, невтомним громадським діячем [7, 76]. Педагогічна діяльність Федора Манайла розпочалася в 1936 році. Він був членом громадського Товариства діячів образотворчих мистецтв на Підкарпатській Русі, яке об'єднувало чимало чеських, угорських та словацьких художників. Працював періодично, бо уже наприкінці 1943 року занять в школі не було, більша частина викладачів школи емігрувала і школа припинила роботу. Після закінчення Другої світової війни Ужгородський колектив художників поставив перед собою мету створити вищий художній навчальний заклад, в якому б проходило формування художників на академічній основі. Але влада не підтримала ідею створення вищої школи, таким чином у березні 1946 року розпочало функціювати Ужгородське державне художньо-промислове училище, яке очолив А.Ерделі. Ф.Манайло очолив відділення художнього розпису. Про роки роботи в училищі прикладного мистецтва свідчать численні підготовчі записи до уроків, які зберігаються в архівах музею, протоколи виступів на зборах, педагогічних радах,спогади його учнів, висловлювання митця у пресі, записані на магнітофонну плівку розмови з ним. З наказів по училищу дізнаємось,що з перших днів роботи Федір Манайло викладав основи композиції, малюнок, живопис. Його обирали головою циклової комісії предметних та спеціальних дисциплін. Неодноразово призначався керівником виробничих літніх практик. Принцип роботи Федора Федоровича – усе робити з любов'ю та пристрастю, в усе вкладати душу. В кожному учневі він зумів виявити індивідуальність, допомагав розвинути природні дані. У нього учні діставали не лише професійні навички, а й навчалися громадськості, любові до свого народу. Студенти тепло ставилися до нього. Про що б не йшлося – про етюд, рисунок, композицію студентів, про

оволодіння майстерністю чи ідейне спрямування твору – в усьому він був глибоко принциповим і відвертим у своїх думках. Манайло часто згадував класиків образотворчого мистецтва й закликав студентів брати за взірець їхню високу майстерність. Він не любив ремісницького копіювання й бездумного натуралізму. Був нетерпимим, коли помічав легковажне ставлення до деталей. Кожний його прихід до майстерні мобілізував студентів, піднімав їхній творчий ентузіазм. Колишній учень митця, жива легенда нашого краю – В.Микита згадує про це так: "Вмів запалити своєю енергією всіх, особливо молодих" (з усних бесід). В оцінці художніх творів був гранично чесним. Тут особисті стосунки не мали значення. Він міг нещадно говорити правду в обличчя, був надзвичайно прямолінійним і вимогливим. Говорячи правду, він дуже думав,чи то добре, чи то не шкідливо. Неодноразово митець керував літніми практиками студентів, а пізніше виїздив з молодими художниками на пленери. І тут він був не тільки художником, а й другом, вчителем. Про найскладніше у мистецтві він умів пояснити учням просто і дохідливо, не втрачаючи при цьому почуття гумору. З 1953 року Манайло починає працювати головним художником Художнього фонду. А в училищі працює за сумісництвом. Митець продовжує виховувати молодь не тільки в стінах училища, але й на зустрічах, зборах, вдома. Федір Федорович був активним членом художніх рад при Спілці художників, членом наукових рад і комісій при різних установах області. Глибоке знання народного мистецтва, власний творчий досвід , давали йому можливість успішно керувати гуртком по художньо-декоративному оформленню, організованому при Обласному управлінні міліції. Документальні матеріали та особисті речі зібрані у меморіальних та експозиційних приміщеннях музею народного художника України Федора Федоровича Манайла. З моменту відкриття, музей став своєрідною базою естетичного виховання молоді, центром культурного життя нашого краю.

Закарпатська школа живопису стала передумовою формування ще однієї мистецько-педагогічної системи Золтана Баконія, який вважається засновником позашкільної художньої освіти на Закарпатті. Мистецька педагогіка Й.Бокшая, є фундаментом побудови системи художньої освіти школярів З.Баконія. У навчальний план підготовки фахівців у Закарпатському художньому інституті за спеціальністю "Образотворче мистецтво" включений спецкурс "Мистецько-педагогічна система З.Баконія в контексті розвитку художньої освіти України та Закарпаття". Метою спецкурсу є знайомство з теорією та практикою організації навчально-виховного процесу у позашкільній освіті; розкриття аспектів організації навчально-виховного процесу в системі позашкільної художньої освіти Золтана Баконія; формування у студентів умінь і навичок ефективного поєднання на практиці апробованих часом методик і педагогічних технологій навчання образотворчості з інноваційними. У змістових модулях тематичного плану спецкурсу розглядаються такі питання: 1) загальна характеристика системи позашкільної художньої освіти; 2) структура навчально-виховного процесу в системі художньої освіти; 3) концепція розвитку школярів засобами образотворчого мистецтва З.С. Баконія; 4) педагогічна проблема виховання засобами естетичного розвитку; 5) пленерні екскурсії як форма позастудійного навчання у зазначеній системі, методика художнього навчання школярів в ході пленерних екскурсій; 6) практика розвитку творчих здібностей школярів у табори "Юний художник"; 7) психологія сприйняття мистецько-художніх цінностей різними віковими категоріями вихованців; 8) традиційні інноваторські форми і методи навчання в умовах позашкілля. У змістових модулях розглядається результативність художньої освіти школярів за мистецько-педагогічною системою З.С. Баконія та можливості її використання в сучасній освітній практиці України. А також перераховуються інноваційні підходи(з досвіду діяльності А.Турак, О.Жуграй) до розвитку художньої творчості дітей та організація гурткової і творчої роботи в позашкільних закладах освіти на прикладі гурткової студії ім. З.С. Баконія Ужгородського Палацу дітей та юнацтва, шкіл мистецтв та клубів м. Мукачева; піддається аналізу методика роботи з талановитими дітьми та дітьми з особливими потребами, надаються методичні рекомендації щодо складання програм, планів роботи гуртків на рівні початкової, середньої школи та позашкільного закладу.

Цілісна мистецько-педагогічна система З.Баконія була апробована в умовах студії образотворчого мистецтва позашкільного навчально-виховного закладу – Ужгородського палацу піонерів і школярів в 1947-1989 роках як синтез традицій європейської педагогіки, Закарпатської школи живопису та новаторських авторських підходів в художньо–естетичному навчанні та вихованні школярів. Актуальними методами навчання в системі мистецької освіти визначено метод сприймання прекрасного в житті, побуті, мистецтві та метод практичної художньої діяльності.

Розглянувши основні особливості реформування мистецької вищої загальноосвітньої та позашкільної освіти, а також змістовно-методичної наповнюваності мистецько-педагогічних систем С. Жупанина, Ф. Манайла та З. Баконія, можна зробити **висновок,** що спільною рисою закарпатських митців-педагогів є щира любов до своїх вихованців, гуманне ставлення, успішне формування їх морального обличчя,збудження і утвердження у них любові до свого рідного краю та людей праці. Художньо-педагогічна спадщина корифеїв Закарпатського краю є джерелом поповнення та впровадження в практику досвіду визначних педагогів. Вони відкрили свій особистий погляд на мистецтво краю. Їх пронизливі художні твори та мистецько-педагогічний досвід значно вплинули на роботу колективу Закарпатського Художнього Інституту, дали змогу осмислити

роль кожного викладача у становленні особистості та виділити особливі напрями виховання:художньо-екологічне, естетичне, трудове і патріотичне, які сприяють підготовці фахівців з гуманними переконаннями.

У подальших дослідженнях перспективним завданням буде аналіз формування та розвитку молодої особистості в насиченому інформаційному оточенні, спроможної працювати у вузькоспеціалізованому напрямку.

1. Гомоннай В. Педагогічна освіта на Закарпатті. / В. Гомоннай, В. Росул, П. Ходанич / – Ужгород: Гражда. 2005. – С. 84–88. іл.. ISBN 966-7112-60-8.
2. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
3. Наливайко І.П. Виховання школярів засобами мистецтва у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського. Рукопис. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук із спеціальності 13.00.01 – "загальна педагогіка та історія педагогіки" / І.П. Наливайко. – Інститут педагогіки АПН України, Київ, 2001. – 264 с.
4. Небесник І. Культурологія: Образотворче мистецтво і художня освіта. Закарпаття (ХХст.): Навч.посіб. / М-во освіти і науки України, Закарпат. худ. ін-т. – Ужгород: Вид-во В. Падяка, 2007. – 128 с.
5. Небесник І.І. Особливості підготовки бакалаврів образотворчого мистецтва // Професійна підготовка бакалаврів у закладах другого рівня акредитації: Гуманізація і гуманітаризація навчального процесу: 36 наукових праць. – Харків, 2000.
6. Островський Г. Справжнє мистецтво і підробки // Закарпатська правда . – 1986. – 14 вересня (№ 213).
7. Про життя і творчість народного художника України Федора Федоровича Манайла. Збірник статтей та досліджень наукових працівників меморіального будинку музею митця. – Ужгород: КП "Ужгородська міська друкарня", 2006. – 112 с.
8.Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – Т. 1. – Київ., 1976. – С. 496.

This investigation presents the analysis of the problem of individualizing teaching and the development of artistic pedagogical thinking of Transcarpathian pedagogues and artists S. Zhupanyn, F. Manailo and Z. Bakoniy.

Key words: *pedagogical heritage, humanity, upbringing, art means.*

УДК 371.132
ББК 74.03

Галина Лемко

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ

У статті розкрито дидактичний аспект підготовки майбутніх учителів для української початкової школи західного регіону міжвоєнного періоду, яких готували учительські семінарії, учительські курси, педагогічні ліцеї, педагогії та педагогічні академії.

Ключові слова: *вчитель, українська початкова школа, міжвоєнна доба, учительські семінарії, учительські курси, педагогічні ліцеї, навчальні плани, навчальні програми.*

Постановка проблеми. Провідну роль у процесі засвоєння знань відіграє учитель – людина, "заглиблена" у свою професію, котра володіє майстерністю передачі знань дітям, уміє багато, повно і красиво викласти навчальний матеріал. Від учителя початкових класів чи не в першу чергу залежить майбутнє людини, майбутнє нації.

Українське народне учительство міжвоєнної доби мало стати провідником не лише дітей і молоді, а й усього народу. Як зазначала посол до варшавського сейму М. Рудницька, вчителем українських дітей в умовах чужодержавного панування мусить бути українець, – це писане й неписане право батьків, українських громад, цілого українського народу [6, 265].

Ефективність навчально-виховного процесу та його національна спрямованість у народних школах західноукраїнського регіону значно залежала від підготовки вчителів-українців. Окрім того, увага до підготовки цієї категорії вчителів була викликана ще й тим, що українські діти, які бажали стати педагогами, могли навчатися переважно лише в закладах з підготовки вчителів для народних шкіл, вищі навчальні заклади для них були практично недоступні.

Аналіз наукових досліджень. Проблема підготовки вчителів для початкових класів народних шкіл Західної України (1919–1939 рр.) висвітлена у працях таких педагогів: М. Барна вивчала історію виникнення та розвитку навчальних закладів, що здійснювали підготовку вчителів різного рівня кваліфікації у Східній Галичині; значний внесок в розроблення цього питання зробив О. Вишневський; проблемам історії учительського руху в Західній Україні присвячені праці Д. Герцюка; Т. Завгородня проаналізувала стан, систему, зміст і методи підговки вчителів Галичини для української народної школи у міжвоєнний період; у дослідженні В. Кеміня розкриті питання становлення і розвитку системи підготовки вчителів в Чехословачині (1918–1990 рр.); зміст освіти у галицьких класичних гімназіях ґрунтовно розкрила І. Курляк; загальні аспекти цієї проблеми досліджував Б. Ступарик.

Мета статті: охарактеризувати мережу закладів педагогічної освіти вчителів українських народних шкіл Західної України міжвоєнної доби та проаналізувати дидактичний аспект їхньої підготовки.

Виклад основного матеріалу. Проблема підготовки вчителів для народних шкіл національних меншин у 1919-1939 рр. була не лише актуальною, а й складною, бо уряди держав, до складу яких після розвалу Австро-Угорської імперії увійшли західноукраїнські землі, не сприяли її вирішенню.

Нагальна потреба підготовки вчительських кадрів була зумовлена їхньою нестачею. Досить сказати, що у 20-ті роки ХХ ст. на одного працюючого вчителя припадало більш, ніж 50 учнів, при чому ця цифра не

тільки не зменшувалася, а навпаки, постійно зростала. Але у подальшому ці співвідношення зростають. Наприклад, у 1937/38 н.р. школи настільки були переповнені, що на одного вчителя припадав 61 учень [7, 233]. Особливо гостро виражалась ця проблема у сільській місцевості. Д. Великанович, виступаючи із промовою на бюджетній комісії Сейму, зазначав: "в той час, коли міста мають по 8 і більше учительських сил по школах, на які призначено по 50 учнів на вчителя, то по селах маємо пересічно одного або двох вчителів, на яких випадає найменше по 70 учнів" [8, 4].

Усвідомлення визначної ролі вчителя в історичних умовах міжвоєнної доби віддзеркалено в подальшому розвитку мережі закладів педагогічної освіти, що репрезентували учительські семінарії (на початку 30-х рр. ХХ ст. у Галичині діяло 25 приватних і 18 державних); державні та приватні семінарійні курси (у Львові – 2, Станіславі – 1, Тернополі – 1). Поступово замість учительських семінарій, які існували довгий час, з середини 30-х рр. ХХ ст., у зв'язку з реформою освіти 1932 р., у Галичині провідну роль почали відігравати педагогічні ліцеї (10) та педагогії (1), що було певним поступом у становленні вищої педагогічної освіти.

На території Волині, яка теж була під владою Польщі, у 20-х рр. ХХ ст. діяли лише 4 вчительських семінарій, з яких 2 – приватні. Польський уряд не сприяв належній підготовці українських вчителів і на цих етнічних українських землях.

Ще гіршим були результати 20-річного панування боярської Румунії в Буковині. Архівні джерела засвідчують, що до початку румунської окупації підготовка майбутніх учителів для українських народних шкіл цього краю в основному відповідала потребам розвитку українського народного шкільництва. Уже в 1922 р. було взагалі закрито чоловічу вчительську семінарію, що існувала у Чернівцях від 1871 р. Такою ж сумною була доля приватної вчительської семінарії для дівчат, яка була закрита 26 вересня 1921 р.

У значно кращому становищі, у порівнянні з Буковиною, була у міжвоєнну добу підготовка вчителів українських народних шкіл на Закарпатті. У 1921–1922 н. р. тут діяли 3 вчительські семінарії, у яких українська молодь навчалася рідною мовою: державна в Мукачево та приватні греко-католицькі (чоловіча й жіноча) вчительські семінарії в Ужгороді. У 1938 р. в Закарпатті вже існувало 5 учительських семінарій: 4 з українською мовою навчання і 1 – з чеською. Учительські семінарії на Закарпатті не задовільняли вимог до підготовки вчителів, потребували вдосконалення навчально-виховного процесу. Підтвердженням цього є відомості про те, що вже у 20-х рр. ХХ ст. пропонувалося готувати вчителів у педагогічних академіях, тобто в навчальних закладах вищого освітнього рівня. А. Волошин писав, що "чотироклассовъ семинаріи осталися бы до того часу, пока педагогична академія не знала бы давати нашимъ школамъ достаточно учителъвъ" [2, 83].

У міжвоєнну добу на західноукраїнських землях, які входили до складу різних держав, відбувалась еволюція змісту педагогічної освіти.

Як відомо, навчання в учительських семінаріях галицького краю тривало п'ять років, із них перші три відводилися для загальноосвітньої підготовки, а два останні – для професійної. Головними навчальними дисциплінами були релігія, польська мова і література, іноземна мова, історія, наука про сучасну Польщу з наукою господарювання, географія з геологією і космографією, математика з кресленням, фізика, хімія з мінералогією, біологія (ботаніка і зоологія) з анатомією, городництво з бджільництвом, малювання, музика і співи, тілесні вправи з іграми й забавами, ручні роботи, каліграфія, психологія і логіка, педагогіка (в курсі якої були також питання з дидактики, історії педагогіки, організації шкільництва і вивчення шкільної документації, спеціальні методики та шкільна практика) [10, 32–33].

Крім цих обов'язкових предметів, нормативні документи Польщі щодо освіти дозволяли вивчати ще так звані "надобов'язкові", тобто майбутні вчителі обирали додатковий предмет за бажанням. Для запровадження такого навчального предмета в плани семінарії потрібен був дозвіл Міністерства освіти і віросповідань Польщі.

Важливою базою для набуття навичок самостійної педагогічної праці була практика, передбачена навчальними планами в останній рік навчання. Її мета – "знайомство з виховательською працею і дидактичною працею вчителя, а також з організацією школи" [9, 60].

Із переліку навчальних дисциплін випливає, що в учительських семінаріях приділялася увага загальноосвітній, психолого-педагогічній, методичній і мистецькій підготовці. Це свідчить, що майбутні вчителі отримували необхідний всебічний розвиток, адже вчитель є в першій мірі творцем нової людини.

Вивчення навчальних планів однорічних учительських курсів показує, що в них переважали предмети педагогічного й мистецько-технічного циклу. При цьому фахові дисципліни займали 58 %. Цей навчальний план передбачав також вивчення методики позашкільної освіти, що було новим порівняно з навчальними планами вчительських семінарій.

Навчальні плани дворічних приватних і державних учительських курсів включали вивчення таких предметів: релігія; українська й польська мови; історія; географія з космографією; математика; фізика з хімією і мінерологією; біологія; гігієна; рисунки; музика і спів; руханка; ручні роботи; педагогічні предмети – а) психологія, педагогіка, педольогія і історія педагогіки; б) методика елементарного навчання і практичні вправи; надобов'язковий предмет – німецька мова [4, 72]. Однак, як уже зазначалося, навчальні заклади цього типу

через короткотривалий термін функціонування не могли як слід реалізувати ні теоретичну, ні практичну частини навчального плану.

Як показують матеріали дослідження, значно глибшим був зміст навчання в педагогічних ліцеях. Уже на першому році навчання тут вивчали предмети (у дужках зазначено кількість годин на тиждень): релігію (2), польську мову (3), історію (2), математику (3), фізику і хімію (3), іноземну мову (2), психологія (3), проблеми життя сучасного і пізнання середовища (3), рисунки (3), спів (3), фізичне виховання (2), військову підготовку (2), спортивну підготовку (2). Слід зазначити, що в цьому переліку предметів відсутня українська мова. Це свідчило про подальше зростання асиміляторських тенденцій в освітній політиці Польщі, яка ігнорувала потреби національних меншин.

Ще яскравіше ці відмінності простежуються в навчальних планах дворічних педагогій. Навчальні плани цих закладів здійснювали і загальноосвітню підготовку, і професійну. У навчальному плані педагогії передбачалися загальноосвітні, мистецько-технічні та психолого-педагогічні дисципліни. Нововведенням були предмети: філософія, соціологія, геологія, біологія виховання, педагогічна психологія. Порівняно з учительськими семінаріями і педагогічними ліцеями, педагогія здійснювала більш ґрунтовнішу професійну підготовку. На вивчення психолого-педагогічних дисциплін тут відводилося 36 % навчального часу. Сучасні дослідники вважають, що педагогія, яка прийшла на зміну вчительським семінаріям, була "навчальним закладом вищого типу" [1, 40]. Проте, у Галичині досліджуваного періоду діяв лише один навчальний заклад цього типу, практично недоступний для українців.

Архівні дані підтверджують, що навчальні плани учительських семінарій Волині були аналогічними до тих, що використовувалися в інших краях Речі Посполитої [3, 1].

У вчительських семінаріях Буковини, більше уваги приділялося загальноосвітній підготовці, ніж професійній. На вивчення педагогічних предметів у ньому припадало 13 % (аналогічним був цей показник і в учительських семінаріях Галичини початку 20-х рр. XX ст.), на вивчення мистецько-технічних предметів – 18 %. Надобов'язковим предметом у цій семінарії була лише гра на скрипці [5, 175].

На Закарпатті, на відміну від Буковини, навчальні плани педагогічних закладів із підготовки вчителів для народних шкіл у міжвоєнну добу відчутно вдосконалилися. Це відобразилося у структурних змінах, в зростанні числа навчальних предметів. Як уже зазначалося, протягом 1919–1939 рр. на Закарпатті діяли 3 вчительські семінарії. Проаналізувавши навчальний план Ужгородської греко-католицької жіночої вчительської семінарії на 1922/23 н. р., можна зробити висновок про те, що на предмети педагогічного характеру відводилося лише 11 %, тобто менше на 2 %, ніж у тогочасних учительських семінаріях Галичини й Буковини. Водночас 25 % навчального часу припадало на вивчення різних мов, що сприяло всебічний загальноосвітній підготовці учнів.

У 1926/27 н.р. у навчальному плані цієї ж семінарії на вивчення дисциплін педагогічного циклу було відведено ще менше часу – 10 %. Таким чином, за п'ять років свого функціонування Ужгородська греко-католицька жіноча вчительська семінарія не збільшила, а навіть знизила кількість годин на професійну підготовку майбутніх учителів.

Саме це й зумовило появу нового типу навчальних закладів із підготовки вчителів з відповідними змінами в навчальних планах. Аналіз навчального плану педагогічних академій засвідчує, що одним із важливих предметів тут була філософія. Пояснювалося це тим, що перед учителем ставилося завдання – дати дітям основи філософського світобачення.

Історія педагогіки, народна педагогіка, література й психологія викладалися в педагогічних академіях у значно ширшому обсязі, ніж в учительських семінаріях. Вивчення цих предметів проводилося на високому науковому рівні, більше доступному учням-випускникам гімназій, ніж реальних шкіл.

Одне з провідних місць у навчальному плані педагогічних академій займала граматика. Це пояснюється в основному тим, що випускники середніх шкіл не отримували потрібного обсягу знань із цього предмета. Слід зауважити, що студентам, які під час навчання в середніх школах вивчали граматику інших мов, значно легше давалося вивчення рідної мови.

Аналіз джерельної бази дозволяє стверджувати, що в навчально-виховному процесі педагогічних академій одне з важливих місць посідала методика викладання предметів художньо-естетичного циклу, передусім музики. При прийомі на навчання в педагогічні академії надавалася перевага музично освіченій молоді. Проте, враховуючи, що більша її частина не мала музичної підготовки, потрібної для майбутньої діяльності, під час навчання в академії створювалися умови для опанування гри на скрипці, оволодіння навичками співу, основами музики. Було запроваджено для майбутніх вчителів і такі обов'язкові навчальні предмети, як методика малювання, оскільки воно викладають в початковій школі, методика трудового навчання (окремо для дівчат і хлопців, що передбачало його диференціацію).

Крім теоретичного навчання, значна увага у підготовці вчителів народних шкіл приділялася включенню студентів у практичну діяльність. Більш суттєву практичну підготовку їм давала практика (6 год. на півріччя) у горожанських школах, які були вищим рівнем початкової освіти. Аналіз навчальних планів педагогічних академій переконує, що в процесі практики студенти мали змогу краще пізнати дитячу душу, сформува-

ти навички самостійної вчительської праці. Це, у свою чергу, сприяло становленню громадянської позиції майбутніх учителів.

Заслуговує на увагу той факт, що педагогічній академії дозволялися інваріанти в навчальному плані відповідно до специфіки кожної місцевості, регіональних особливостей.

Порівняння навчальних планів педагогій Галичини і педагогічних академій Закарпаття дає підстави для таких висновків: у педагогіях більше уваги приділялося вивченню загальноосвітнім предметам: фізиці, математиці, хімії, геології та ін. У педагогічних академіях такі дисципліни не передбачалися, натомість, там вивчалися "вправи семінарійні з психології, педагогії, загальної педагогіки і дидактики, історії педагогіки", а також передбачалося "виховання відхилиних дітей" (чи не єдиний показник уваги до дітей з певними вадами), гра на скрипці тощо, чого не було в педагогіях. Отже, предмети психолого-педагогічного циклу в академіях були представлені дещо ширше.

Висновки. Таким чином, міжвоєнний період на західноукраїнських землях відзначався не лише розвитком мережі педагогічних закладів, що готували майбутніх учителів початкових шкіл, а й удосконаленням змісту їх підготовки.

Окремі позитивні аспекти тогочасної педагогічної освіти можна творчо використовувати в сучасній практиці навчання й виховання студентів педагогічних навчальних закладів освіти різних рівнів акредитації.

1. Барна М. Розвиток педагогічної освіти в Галичині (1772–1939 рр.) / М. Барна // Рідна школа. – № 7–8. – 1998. – С. 33–48.
2. Волошин А. Педагогічна академія / А. Волошин // Учитель. – 1921. – Число 6. – С. 81–83.
3. Державний Архів Волинської області, Ф.71, оп.1, спр.533 (Свидетельство об образовании Вольковской Любови). – 1 арк.
4. Державний Архів Івано–Франківської області, Ф.303, оп.1, спр.5 (Журнал оценок учащихся 1–5 курсов и протоколы экзаменов на диплом за 1924/25 учебный год). – 113 арк.
5. Державний Архів Чернівецької області, Ф.213 (Окружной школьный инспекторат Буковины г.Черновцы 1918 – 1940), оп.1 (1918 – 1924 гг.), спр.2 (Свидетельства выпускников женской учительской семинарии общества "Українська школа" г. Черновцы). – 178 арк.
6. За українську школу і українського вчителя // Рідна школа. – 1932. – Ч.19– 20. – С. 265–267.
7. Народне шкільництво в Галичині в числах статистики // Рідна школа. – 1938. – Ч. 22. – С. 233.
8. Українське шкільництво в цифрах // Діло. – 1934. – С. 4.
9. Центральний Державний Історичний архів України у м. Львові, Ф.179, оп.3, спр.1505 (Справа про діяльність державного педагогічного ліцею у м.Львові). – 79 арк.
10. Dziennik urzedowy Wyznan Religijnych i Oswiecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej. – Warszawa, 1919. – S. 32–33.

In the article the didactics aspect of preparation of future teachers is exposed for Ukrainian initial school of western region of intermilitary period, which was prepared by teaching seminaries, teaching courses, pedagogical lyceums, pedagogii and pedagogical academies.

Key words: *teacher, Ukrainian initial school, twenty-four hours, teaching seminaries, teaching courses, pedagogical lyceums, curricula, on-line tutorials.*

УДК 378.147:372
ББК 74.580.0

Тетяна Максим'юк

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблеми фахової підготовки менеджерів дошкільної освіти та визначено моделі їхньої підготовки у ДВНЗ. Проаналізовано особливості професійної діяльності управлінців у дошкільних навчальних закладах.

Ключові слова: *освіта, вищий державний навчальний заклад, підготовка менеджерів, особливості української моделі підготовки менеджерів, зарубіжний досвід.*

Постановка проблеми. За роки незалежності система дошкільної освіти зазнала істотних змін. Отож, напрацьовано оновлені підходи щодо формування, вдосконалення та визнання на державному рівні її обов'язковості не лише як логічної структурної складової загальної системи, а й як початкової базової ланки. Це вимагає подальшого підвищення рівня професіоналізму освітян, зокрема, у керівників дошкільних навчальних закладів, що передбачає опанування психолого-педагогічними знаннями, а також дотичними уміннями й досвідом; формування здатності управлінців виконувати професійні функції відповідно до сучасних освітніх вимог, самостійно розв'язувати різноманітні завдання в нестандартних умовах, налагоджувати ефективну міжособистісну взаємодію, готовність до самовдосконалення й саморозвитку. Отже, постала потреба актуалізувати функції управлінця на етапі реформування української дошкільної системи освіти в руслі суспільних змін і загальних тенденцій, поступу світового співтовариства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу зарубіжної та вітчизняної дотичної психолого-педагогічної літератури свідчать, що проблеми професійної підготовки майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів розглядаються у педагогічному, психологічному, акмеологічному та аксіологічному контекстах. Питання професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядали Л. Артемова, Г. Бєлєнька, А. Богуш, Г. Бурма, Т. Горюнова, Г. Лаврентьєва, Л. Машкіна, С. Мельничук, П. Михайленко, Х. Шапаренко та інші.

Теорія і практика управлінської діяльності, її інформаційно-аналітичне забезпечення розкрито у дослідженнях В. Береки А. Єрмоли, І. Ісаєва, Л. Карамушки, Н. Коломінського, Ю. Конаржевського, В. Кричевського, О. Мармази, М. Поташника, А. Прокопенко, В. Шаркунова та інші;

Виклад основного матеріалу. Кожна освітня система розвивається на тлі політичних та соціально-економічних змін в країні. До важливих умов забезпечення ефективної сучасної підготовки менеджерів дошкільної освіти відносимо співвідношення цілей підготовки із соціально-економічними завданнями і потребами розвитку України в руслі євроінтеграційних процесів.

Відповідно до закону "Про вищу освіту", систему вищої освіти в Україні визнано багаторівневою. А саме: неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта та освітньо-кваліфікаційні рівні: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Таким чином, особа, після закінчення ДВНЗ може отримати один із чотирьох видів дипломів: молодшого спеціаліста, бакалавра (навчання не менше 4-х рр.), спеціаліста, (навчання не менше 5-ти рр.), "магістра" (не менше 6-ти рр.). Вищу професійну освіту менеджерів цілепокладають на підготовку (перша професія) або перепідготовку (друга професія чи вихід на новий освітній рівень) фахівців відповідного рівня, здатних задовольняти потреби особи в поглибленні й розширенні освіти на базі середньої загальної і середньої професійної освіти [2, с.9].

Продовженням вузівської підготовки менеджерів дошкільної освіти розглядаємо післявузівську професійну освіту, яку спрямовано на надання громадянам можливості підвищення її рівня, наукової та педагогічної кваліфікації на основі вищої професійної освіти яка завершується одержанням ученого ступеня кандидата або доктора наук. Вищою менеджерською освітою громадяни України опановують: в університетах (багатопрофільних ДВНЗ, що реалізують вищу професійну освіту із широким спектром спеціальностей); в академіях (ДВНЗ, що реалізують освітні програми вищої і післявузівської професійної освіти); в інститутах (ДВНЗ, що реалізують освітні програми вищої професійної і базової вищої освіти).

Отже, викладене вище дає підстави для визначення особливостей української моделі підготовки менеджерів дошкільної освіти у ВНЗ:

− поділ основної (вищої професійної) і додаткової (перепідготовка і підвищення кваліфікації) освіти із домішуванням впливу держави на регулювання системи освіти та її фінансування;

− перехід до багаторівневої системи освіти без чіткого означення якісних відмінностей у кваліфікації менеджера "бакалавр", "дипломований фахівець", "магістр", відтак відсутність забезпечення пристосування української системи освіти до нових вимог ринкової економіки і мобільності трудових ресурсів;

− на підготовку менеджерів поширюється академічна концепція, системи вищої освіти, без урахування специфіки їхньої діяльності [3, с.32].

Фахова підготовка керівника дошкільного навчального закладу повинна передусім:

- ґрунтуватися на освітньо-професійних програмах, що враховують питання педагогічного, стратегічного, інноваційного, фінансового менеджменту в дошкільних навчальних закладах та ін;

- у зміст та підготовку висококваліфікованих управлінців дошкільної освіти включати: напрям ретроспективного аналізу та вивчення сучасного стану соціуму функіонування освітніх систем; напрям фундаментально теоретико-педагогічної підготовки керівника дошкільного навчального закладу; напрям психологічної підготовки керівника дошкільного закладу; напрям визначення змісту управління навчально-виховним процесом в дошкільному навчальному закладі; напрям теоретико-практичних основ традиційних та інноваційних технологій управління дошкільним навчальним закладом як відкритою соціальною системою; напрям фінансово-економічної підготовки керівника навчального закладу;

- передбачати професійно-етичний потенціал управлінця, його вміння враховувати морально-психологічний аспект у процесі фахової діяльності, ефективно використовувати професіоналізм, стиль керівництва, фахову компетентність, організаторські здібності, прагнення до лідерства, вольові якості, готовність до ризику, прагнення до успіху, самостійність, культуру спілкування, управлінську культуру, майстерність, високу порядність, духовну культуру, демократичність;

- планування освітнього процесу цілеспрямованої підготовки майбутнього керівника ДНЗ до управлінської діяльності має бути особистісно-орієнтованим і виходити із соціальних потреб і запитів, зі врахуванням конкретних соціальних умов, створенням інноваційних форм і методів навчання управління, як особливого виду діяльності.

Фахова підготовка керівників дошкільної освіти здійснюється за використання сучасних технологій підготовки менеджера. Вони застосовуються в ході організації навчально-виховного процесу і дозволяють розвивати систему специфічних проектних умінь До таких методів та технологій відносимо: аналіз конкретних управлінських ситуацій, що передбачає використання ситуації-проблеми, ситуації-ілюстрації, ситуації-оцінки, які можна поєднувати з бесідою, дискусією, ігровим моделюванням тощо; коучінг, в основу якого покладено використання спеціальних технологій, які допомагають організувати процес вільної комунікації, обмін думками і судженнями, підводять слухача до прийняття професійно грамотних рішень завдяки реалізації його внутрішніх можливостей; ділову гру; розробку документації закладу.

У зв'язку з багатогранною діяльністю управлінця важливо визначити, особистісні якості якими повинна володіти людина, для кваліфікованої та успішної функції менеджменту. Здебільшого науковці відносять до них такі наступні якості як: домінантність, впевненість, емоційну стабільність, стресостійкість, креативність, прагнення до досягнень, відповідальність, комунікабельність, толерантність та етика.

Для ефективного управління дошкільним навчальним закладом та досягненням успіхів в діяльності сучасному завідуючому дошкільного навчального закладу необхідно добре володіти таким комплексом знань і умінь як: методологічні знання (закони, закономірності, ідеї, теорії, концепції); нормативні знання (принципи, правила, положення, нормативи, інструкції); змістові знання (категорії, поняття, факти, явища, процеси); процесуальні знання (методи, способи, прийоми, операції, засоби); управлінські знання (управління, менеджмент, педагогіка, психологія, право, економіка, фінанси).

Поділяємо думки О. Ельбрехта [3, с.30–39], що система підготовки керівників дошкільної освіти, повинна розвиватися шляхом об'єднання традиційних національних особливостей із сучасними тенденціями розвитку зарубіжної управлінської освіти прогресивного спрямування. А саме:

- орієнтація менеджерської освіти на соціальні цінності;
- гнучкість навчальних програм;
- наближення навчання майбутніх менеджерів до реальної професійної діяльності шляхом професійного спрямування навчальних програм, урахування національної специфіки ведення справ, посилення впливу позааудиторної індивідуальної й групової роботи та спрямування на інновації;
- перетворення управлінської освіти в засоби впливу на професійно-особистісне зростання і кар'єру особистості, актуалізація неперервної менеджерської освіти;
- індивідуалізація освіти шляхом надання уможливлення вибору індивідуального освітнього маршруту і форм опанування менеджерської освіти;
- комплексність, міждисциплінарність та інтегративність змісту навчальних дисциплін;
- інтеграція управлінської освіти в суспільство і ринок, посилення зв'язків із бізнес-громадськістю і ринковим сектором економіки, посилення їхнього впливу на акредитацію й оцінку рівня освітніх програм;
- застосування нових освітніх технологій, зокрема інформаційних;
- зміна вимог до професійної кваліфікації викладачів: наявність відповідної освіти (управлінська та педагогічна), практичний досвід у галузі управління, високий професіоналізм, організаторські уміння.

Висновки. Таким чином, аналіз педагогічної теорії і практики свідчить, що система підготовки менеджерів дошкільного виховання не забезпечує необхідний рівень знань, умінь та навичок для їх подальшої успішної діяльності. Тож, виключно важливим аспектом досліджуваної проблеми є розробка моделі змісту підготовки менеджерів для дошкільної освітньої галузі, що є перспективним напрямком дослідницької роботи і потребує подальшого нагального і глибокого вивчення.

1. Бєляєва Н.В. Підготовка майбутнього менеджера до успішної управлінської діяльності / Н. В. Бєляєва // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 16 (203), Ч. II, 2010. – Луганськ. – с. 92–96.
2. Вища освіта. Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації: У 2 кн. / Укладачі М. І. Панов, Ю. П. Битяк, Г. С. Гончарова та ін.; За ред. проф. М. І. Панова. – Х.: Право, 2006. – с. 688.
3. Ельбрехт О.М. Підготовка менеджерів вУкраїні в контексті сучасних світових тенденцій розвитку освіти / О. М. Ельбрехт // Гуманізація навчально-виховного процесу : Збірник наукових праць. – Вип. XLVII. Слов'янськ, 2009. – с. 32.
4. Шоутен Т., Даниленко Л.І., Зайченко О.І., Софій Н.З. Менеджмент керівників закладів дошкільної і початкової освіти / за заг. ред. Л. Даниленко; Всеукраїнський фонд "Крок за кроком". – К.: СПД-ФО К. С. Парашин, 2009. – 112 с.

In the article the problems of professional preparation of managers of preschool education are considered and the models of their preparation are certain in DVNZ. The features of professional activity of upravlinciv are analysed in preschool educational establishments.

***Key words**: education, higher state educational establishment, preparation of managers, feature of the Ukrainian model of preparation of managers, foreign experience.*

УДК 314.473(477)
ББК 37.017

Оксана Медвідь

ВПЛИВ ШКОЛИ НА ЗМІСТ І ФОРМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНЦІВ У США

У статті окреслено вплив школи на сімейне виховання українців у США. Означено визначальний компонент змісту освіти, який творить мету, завдання і зміст освіти в українських школах у США на сучасному етапі.

***Ключові слова:** українська школа США, українська діаспора, сімейне виховання, зміст освіти українців.*

У Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" домінуючим напрямом реформування освіти визнано "…організацію родинного виховання та освіти, як важливої ланки виховного процесу і забезпечення педагогічного всеобучу батьків". Аналогічними є пріоритети і для українців, які проживають за межами рідної країни. З цього погляду на особливу увагу заслуговує українська діаспора в США. Її відносять

до численнішої із однією із найбільш розвиненою інфраструктурою. Упродовж століття тут склалася своєрідна система сімейного виховання дітей молодшого шкільного віку із загальнолюдськими й власними творчими напрацюваннями.

Свідомі діячі української діаспори зазначали: "Справа виховання молодого покоління в наших умовинах – це справа дуже важлива і дуже тяжка. Залишаючи рідні пороги ми ніколи не думали, що нам прийдеться зводити бій з різними непередбаченими труднощами за душі наших дітей… йде забуття рідної мови, думання по чужому… ми не смімо дозволити на те, щоб наші діти стали чужими для своїх батьків. Чужими для нашої справи" [2, с.66]. Етнонаціональна позиція батьків, зазвичай, визначає етнонаціональну позицію їхніх дітей. За ними стоїть вибір – якнайшвидше асимілюватися, увійти цілком в чужоземне довкілля чи зберігати своє українство і передавати його дітям. Позицією батьків і родини зумовлено також вибір школи. І саме історія створення шкіл у середовищі українських емігрантів свідчить про усвідомлення нашими співвітчизниками, яких доля розкинула на різні континенти світу, значущість освіти для майбутніх поколінь, її впливу на національну ідентифікацію.

Є. Федоренко з цього приводу писав: "Насамперед усі ми мусимо твердо усвідомити, що існування українського шкільництва в Америці – це справа не тільки свідомих батьків, залишених на самих себе в громаді, а що це обов'язок і відповідальність української громади. Нашою метою має бути не лиш втримати рідне шкільництво, але повсякчас поповнювати його учнями, пам'ятаючи неспростовну істину: місце української дитини в українській школі" [5, с.7].

Як свідчать результати аналізу джерельної бази, перші українські емігранти у США були переважно неписьменними і не володіли англійською мовою. У перші десятиліття їх перебування у цій країні почали створювати читальні кімнати, клуби, бібліотеки, в яких іммігранти-українці у вечірній час опановували грамотою, вчилися читати й писати українською та англійською мовами. У перші роки перебування українців у США дітей шкільного віку серед них ще не було. Коли слідом за чоловіками почали прибувати їх сім'ї, при церквах було покладено початок створенню шкіл для дітей [3, с.153].

Перша широка акція в справі рідної школи розпочалася тоді, коли про це заговорила г. "Свобода". В передовиці "Нам треба школи" (1894 р.) читаємо: "не той правдиво нещасливий, кого батько-матір сиротою кинули, жодного маєтку не лишили, Але той справді нещасливий, хто зріс без ніякої науки та просвіти і, темний на душі, тягне своє бідолашне життя аж до гробової дошки… Хоч не лишите своїм дітям розлогих фарм і купи грошей у банках (бо на це вас не стати), лишіть їм більший і певніший скарб – скарб науки. Пострайтеся про українські школи, кинувши по пару центів на тиу ціль. Ваші діти, внуки і правнуки будуть Вас споминати і за ваші душі Бога молити…наша "Свобода" підносить свій голос – не в пустині, Але голос до українського народу, до українських батьків: Памятайте на виховання ваших дітей, старайтеся сорвісно сповнити святий обовязок, наложений на вас – дати діточкам просвіту! Бо як занедбаєте зробити це, то тяжко будете відповідати в день страшного суду перед Богом! Постарайтесь про українські школи, закладайте українські школи" [4, с.325].

Першу українську школу відкрито ще 1893 р. в містечку Шамокін у штаті Пенсільванія. За наступні роки аналогічні школи виникали й в інших місцях поселення українських емігрантів. Діти відвідували їх після денного навчання в загальноамериканських закладах. Сподіваючись реформувати систему українського навчання, в 1913 р. група вчителів організували Товариство Греко-Католицьких Дяко-вчителів в Америці. Через рік ця спілка почала видавати місячник "Рідна Школа", "Практичні вказівки для учителів українських шкіл в Америці" й український буквар [3, с.154]. Проте шкільну систему українознавства було реорганізовано лише на IV Конгресі Об'єднання Українських Організацій в Америці в 1927 р. Нова організація – "Рідна Школа" окреслила низку освітніх цілей. Це: "…виховувати українську дітвору в Америці на свідомих членів американської держави, а разом з тим на таких громадян, котрі дорожили б своїм славним українським походженням, вітчизною своїх батьків і українською культурою та допомагали б рідному краєві своїх батьків здобувати незалежність" [4, с.340].

Ці засадничі питання здебільшого опрацьовано в рішеннях І і ІІ Конгресів СКВУ та подано в програмі Шкільної Ради під рубрикою "Вихована мета". Завдання щодо втілення основної мети у виховно-навчальній праці постійно перебували в полі зору Шкільної Ради, їх уточнювали й опрацьовували із урахуванням вимог часу. В останній редакції їх було представлено у Проекті програми навчання у школах українознавства, який видано в 1981 році. Розглянемо окремі положення.

А) **Інтелектуальне виховання**

1. Навчання, опанування й поширення української мови, а тим самим краще й успішніше передання духовних надбань українського народу.

2. Передання знання з українознавства з метою, щоб дати молоді основу краще розуміти країну їхніх батьків, і щоб вона успішно використала його для поширення правди про Україну.

3. Ознайомлення молоді з політичними, соціальними і економічними процесами в Україні та з життям українських громадян на нових місцях нашого поселення.

Б) **Національне виховання**

1. Засвоєння культурних надбань та традицій українського народу.

2. Скріплення української ідентичності та пов'язаности з українським нардом.

3. Вироблення суспільного почуття відповідальности та включення в життя української громади [5, с.1].

Приїзд післявоєнної еміграції спричинив до швидкого зростання кількості шкіл українознавства. За відомостями М.Куропася, в 1971 р. існувало приблизно 150 шкіл українознавства. Їх було адміністративно поділено майже рівномірно між Шкільною Радою УККА та католицькими й православними парафіями. Навчання проводилося здебільшого в суботу від 9 год. ранку до обіду.

Кількість католицьких денних шкіл також зросла і після Другої світової війни. Станом на 1971 р. у США налічувалося вже 33 початкові школи, чотири середні і два заклади рівня коледжу [3, с.155].

У 1990 р. діяли 20 початкових українських шкіл, в яких навчалося 2762 учні та 5 середніх шкіл із 598 учнями. У школах [3, с.58].

Українські школи в Америці мають важливий вплив на виховання учнів, формування їхньої любові до рідного краю, батьків, дідів і прадідів, історичних пам'яток, духовності. Адже все, що закладається у період навчання і виховання учнів у школі, визначає надалі успішність формування особистості, її світогляду і загального розвитку в цілому. Із перших днів перебування в школі вчителі намагаються вводити дітей у чарівний світ культурно-історичних надбань рідного народу, адже глибоке засвоєння рідної культури – одна з найголовніших умов формування активно-творчої особистості. Провідне значення має активність дитини, її бажання вдосконалювати себе, прагнення зберігати і розвивати традиції рідного народу, єдність слова і діла, поглядів і вчинків, моралі та поведінки.

Завдання українських шкіл в Америці полягає на наповненні годин навчально-виховного процесу змістом, у якому були б відображені історія, мистецтво і культура нашої незалежної України.

Сьогодні у США діють українські школи двох основних типів: цілоденні (початкові й середні) та суботні й недільні ("школи українознавства"). Українські школи здійснюють навчання за державною програмою з додатковими предметами українознавчого спрямування, включно з мовою, літературою, географією та історією та історію свого народу, його традиціями, звичаями, ідеалами, витоками і особливостями рідної культури, усної народної творчості, знаннями про суспільний і державний устрій сучасної України, її міжнародне становище, населення, природні умови і ресурси, науку та побут [1, с.23]. Основною мовою навчання в школах є англійська.

Таким чином, українське шкільництво США можемо розглядати за провідний чинник збереження національної культури, української самобутності в умовах поліетнічного середовища США. Вивчення української мови, національних традицій, історичного минулого українська громада в США усвідомлює як головне завдання не лише в галузі освіти, а й як збереження українців – окремої етнічної спільноти.

1. Каплун В. Методичні рекомендації щодо навчання українців в українських школах в Америці / В. Каплун // Рідна школа. – 2003. – Ч. 2 (135). – С. 23.

2. Липа Ю. Призначення України / Ю. Липа. – Львів.: Хортиця, 1938. – 135 с.

3. Мусієнко Н. Українське шкільництво в зарубіжжі – невід'ємна складова національної історії педагогіки України (на прикладі українських шкіл США) / Н. Мусієнко // Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. Серія соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський, 2008. – С. 151–158.

4. Стеткевич О. Українське шкільництво в Америці: Пропам'ятна книга / О. Стеткевич /відреагував Лука Мишуга. – Джерсі Сіті, Нью Джерсі, 1936.

5. Федоренко Є. У 50-тя Шкільної Ради // Рідна школа. – 2003. – Ч. 3. – С. 1–7.

The article deals with the influence of the school on family education of Ukrainians in the U.S.A. The main component of the content of education which creates the aim tasks of the Ukrainian schools in the U.S.A. is defined in the article.

Key words: *Ukrainian school in the U.S.A., Ukrainian Diaspora, family education, the content of Ukrainians education.*

УДК 37.037: 392.3
ББК 74.900.3

Богдан Мисак

ВПЛИВ ГЕРОЇЧНИХ ТРАДИЦІЙ ТА ЗВИЧАЇВ НА ПІДГОТОВКУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

В статті показано формування готовності учнівської молоді до сімейного життя.

Ключові слова*: культура, виховання, підготовка, сім'я.*

Хід боротьби українського народу за свою свободу і незалежність був тривалим і складним. Протягом своєї історії він нагромадив багатий досвід різнобічного виховання підростаючого покоління в дусі любові до своєї Землі, незалежної України, до щасливого сімейного життя.

Виховання й навчання молоді, підготовка її до створення здорової української сім'ї є одвічними проблемами української народної та наукової педагогіки. Над розв'язанням завдань гідної підготовки підростаючих поколінь до вступу в життя народна педагогіка дбає відтоді, як існує людство.

Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування підготовки учнівської молоді до сімейного життя на основі засвоєння героїчних традицій і звичаїв.

Значний внесок зробили історичні діячі, науковці у своїх працях "Повчання дітям" В. Мономах, "Виховний ідеал" Г. Ващенко, "Життя в Пласті" О. Тисовський, "Народна педагогіка" М. Стельмахович та ін. За визначенням М. Стельмаховича, народна педагогіка – це галузь емпіричних педагогічних знань і досвіду народу, що виробляється в його домінуючих поглядах на мету й завдання виховання, у сукупності народних засобів, умінь і навичок виховання та навчання [1, с.11].

Постаті народної педагогічної думки, вчені, громадські діячі О. Духнович, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Леся Українка, К. Ушинський, Т. Шевченко проклали шлях для наукових студій сучасним дослідникам.

За словами О. Духновича, вчителі зможуть збудити в дітях народолюбство, патріотичні почуття й завдяки піклуванню про дітей знищити зло і зробити, щоб квітнуло тільки добро [2, с.124].

Здобутком народної педагогіки для формування в учнівської молоді національного світогляду у серцях майбутнього сім'янина є утвердження гордого почуття продовжувачів національних традицій.

"Традиція (від лат. – передання) – елементи соціальної і культурної спадщини, які передаються наступним поколінням і зберігаються протягом тривалого часу в суспільстві чи окремих соціальних групах" [3, с.333].

Вважаємо, що важливими засобами підготовки молоді до сімейного життя на основі засвоєння героїчних народних традицій і звичаїв є символи, пов'язані з українським козацтвом, Запорізькою Січчю, Гетьманщиною, Січовим стрілецтвом, героїчною боротьбою проти німецького фашизму. Такі поняття як Запорізька Січ, Хортиця, булава, бунчук, козацький прапор, образи вічно живих у пам'яті народній – В. Мономаха, Д. Вишневецького, П. Сагайдачного, Б. Хмельницького, О. Довбуша та ін. символізують незламність, стійкість у відстоюванні свободи й незалежності українського народу, єдності його, зміцнення патріотичних цінностей у сім'ях українців.

У наукових дослідженнях академік АПН України, професор М. Стельмахович акцентує, що донедавна в науковій педагогіці про народні виховні традиції сімейного виховання майже не згадувалось, хоч вони в етнізації молоді мають вагоме значення. За його твердженням, традиція – досвід, звичаї, погляди, смаки, норми поведінки і таке ін., що склалися історично й передаються з покоління в покоління. Через систему традицій кожен народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію у своїх дітях. Значення традицій у наш час полягає не тільки в тому, що вони надійно захищають національну самобутність українського народу, але й тому, що вони орієнтують молодь на одухотворення любові до Вітчизни [4, с.11].

Традиції, звичаї та обряди несуть у собі великий енергетичний заряд, містять у собі високі моральні цінності і без опори на них виховати справжнього українця, захисника Батьківщини, свідомого сім'янина, неможливо. Педагогічне значення бойових традицій полягає в тому, що вони одночасно виступають як результат виховних зусиль народу та його війська впродовж багатьох віків [5, с.12].

Функціонування національних традицій є головним засобом передачі від покоління до покоління рис сильного, бойового характеру. Доцільно наголосити, що діяльність традицій і звичаїв забезпечується соціально-психологічними механізмами: навіюванням, наслідуванням, переконуванням, емоційним зараженням.

Традиції – звички, ритуали, норми поведінки особистостей, що склалися протягом історичного шляху, передаються з покоління в покоління й тісно пов'язані з виконанням завдань підготовки молоді до сімейного життя.

Виховання майбутніх захисників Вітчизни, яке переважно відбувається у сім'ї через набуті українські традиції, бере свій початок з Київської Русі. "Весь світ знав: це Київська Русь, це люди з берегів Борисфена, нащадки великих кіммерійців, скіфів, антів, великих київських князів – усіх, хто протягом тисячоліть створював і розширював духовний, інтелектуальний, культурний простір для розвитку інших народів, менш за все думаючи про себе, хто нарешті, ліг кістьми під ударами орд і тим урятував західноєвропейську цивілізацію" [6, с.199].

За педагогічним аналізом М. Стельмаховича, у нерозривній єдності із традиціями знаходяться народні звичаї. Звичай виводить поведінку учнівської молоді на життєву стезю, прокладену старшим поколінням, через детальну регламентацію дій у кожній конкретній ситуації. Звичай – загальноприйнятий порядок, правила, які здавна існують як у сім'ях, так і в навчальних закладах. У простому розумінні звичай – те, що стало звичним, засвоєним, визнаним, насущним, тому в українській мові це слово походить від слова "звикати", тобто привчатися до чого-небудь, взяти щось у звичку [7, с.9].

Основою звичаю є навичка. Завдяки звичаям сім'янин освоюється дотримуватись правил поведінки значно раніше, ніж навчиться розуміти їх моральну суть. Виховна сила звичаю полягає в тому, що він підсилюється фізіологічним набуттям певних умовних рефлексів, які формують стереотипну поведінку. "У нашого народу існує повір'я, що від батьків, які не дотримуються звичаїв, родяться діти, що стають вовкулаками", – писав О. Воропай [8, с.9].

На ранньому етапі свого історичного розвитку народ створював епос, в якому акумульований високий героїчний дух. Так, у добу Київської Русі добре був розвинутий епос, в якому героїчні подвиги, любов до зе-

млі, до свого народу висвітлювалися в піснях, легендах, билинах. Героїчний епос – вияв художнього мислення нашого народу, який засвідчує рівень його патріотичної свідомості.

Вивчаючи педагогічну й історичну літературу, акцентуємо увагу, що колядки, щедрівки, історичні пісні, легенди, перекази, казки складають відповідний перелік історико-героїчної тематики передачі традицій українського народу.

На наш погляд, батьківська педагогіка почуттів притаманна багатьом жанрам українського фольклору, які часто не в конкретних образах, ситуаціях, але метафорично відображають картини нашого минулого, уявлення про підготовку молоді до створення, у майбутньому, щасливої сім'ї. Фольклор є важливим засобом виховання глибоких сімейних почуттів.

Варто зазначити, що важливу роль у плеканні патріотизму відіграли українські народні пісні про героїчну славу нашої землі української. Не випадково, основним гаслом і девізом українських пісень була ідея визволення української землі від ворогів. Юнацький бойовий настрій, хоробра українська душа, патріотичні почуття українського воїна „з повною силою вилітали з грудей воїнів-патріотів".

Упродовж багатьох століть навчання патріотичне виховання опосередковувалися через родину, сім'ю. Носіями патріотичних традицій були батьки, які славили силу й міць, велич і красу свого народу, оспівували героїчні якості предків у піснях, прислів'ях, приказках. Діти виховувалися на героїчних традиціях, на прикладах хоробрості, почутті патріотизму, міцності сім'ї, відповідальності за долю народу.

В козацькі часи стійкість, хоробрість, незламність духу, твердість характеру, любов до української землі, лицарське завзяття прищеплював своїм синам, насамперед, батько у сім'ї. Навчання та виховання в козацьких родинах спонукало дітей наслідувати все позитивне у вчинках своїх батьків, які були символом героїчних традицій. Геройство, звитяжні традиції козацтва були настільки впливовими, що вже змалку кожен юнак мріяв стати козаком. Однак, необхідно зазначити, що в традиції запорожців було надання виховному процесові конкретної спрямованості – виховати перш за все воїна-захисника, доброго сім'янина, відважного батька.

Січові та козацькі школи були не тільки осередками військового, фізичного вдосконалення, але й центрами духовності. Родинні та військові традиції продовжували досвідчені козаки у школі джур.

З історії козацької доби виникає суттєве педагогічне положення: кожен молодий захисник своєї землі в процесі духовного розвитку засвоював досвід своїх сімей предків спочатку через засвоєння звичаїв, а потім через сприйняття традицій, що є важливим висновком для формування готовності учнівської молоді до сімейного життя . Нації повинні передавати історичні традиції своїм нащадкам "з молоком матері" й виховувати свою молодь так, щоб історичні традиції перейшли в кров і кість грядущих поколінь.

На ґрунті козацької педагогіки сім'ї, виникла педагогіка Українського Січового Стрілецтва. Саме січовий рух породив десятки тисяч героїв, які віддавали своє життя й боролися заради визволення українського народу та здобуття своєї державності. Товариство "Січ" внесло свій гідний вклад у виховання національно свідомих українців.

Славні героїчні традиції українців, без сумніву, знайшли своє продовження в суворі роки Другої світової війни, більший період якої проходив на території України.

Виразною особливістю цього героїзму була його масовість, адже в основі героїзму лежала споконвічна традиція українського народу, яка й тут витримала всі звитяги та іспит часу.

Отже, необхідно зберігати й раціонально використовувати героїчні традиції родинної педагогіки, які існували за княжої доби, козацтва, січового стрілецтва, враховуючи сучасні вимоги що до провідної ролі сім'ї у процесі виховання підростаючого покоління. Можемо з певністю говорити пророчими словами В. Целевича: "Хто не знає сильної і славної минувшини своєї нації, той не може її правдиво любити і для неї присвячувати життя. Історична традиція є голосом минувшини й голосом теперішності про минувшину. Вона зв'язує минувшину з теперішністю і будучністю, скріплює любов теперішніх і грядущих поколінь до грядущих поколінь до великих предків, а тим часом розпалює любов до своєї нації" [9, с.39].

Навчально-виховна робота, побудована на мудрості народної педагогіки, мобілізує учнівську молодь на віру в свої сили й можливості, на виховання в дусі патріотизму, на нові звершення сімейного виховання, формує національну гордість і гідність, відкриває нові перспективи розвитку суверенної України. „Головним завданням виховання є виховання патріота української держави" [10, с.300].

Науково-пошукова робота підтвердила, що саме народна педагогіка та історія дає молодій людині розуміння себе як частки великого українського народу, сім'ї.

У міфології й мистецтві, в сучасних здобутках народознавства втілюються надбання народної педагогіки і характер українського народу, його постійна боротьба за національну свободу, копітка робота з виховання молодого громадянина України, майбутнього сім'янина.

Таким чином, дуже важливою є необхідність формування у молоді свідомого ставлення підготовки її до сімейного життя через призму засвоєння і вивчення героїчних традицій і звичаїв. Формування установок на батьківство вимагає забезпечення високого рівня громадянсько-патріотичного, героїчного, а також морального виховання, яке має лягти на плечі, перш за все, сімейного кола, а також вихователів, соціальних педагогів.

Це дасть змогу всебічно підійти до поліпшення процесу формування психолого-педагогічної культури сім'ї і передачі родинної мудрості поколінь своїм нащадкам через призму героїчних традицій та звичаїв українського народу.

1. Стельмахович М. Народна педагогіка / Мирослав Стельмахович. – К.: Радянська шк., 1985. – 312 с.
2. Машталер О. Педагогічна і освітня діяльність О. Духновича / Олександр Машталер. – К.: Радянська шк., 1996. – 147 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Стельмахович М. Використання традицій народної педагогіки, фольклору та етнографії у роботі первинних організацій педагогічного товариства: [Методичні рекуомендації]. / Мирослав Стельмахович. – Івано-Франківськ: Калуш. друк., 1990. – 47 с.
5. Бойко А. Педагогічний потенціал національно-культурних традицій / А. Бойко // Рідна шк. – 1999. – № 10. – С. 12–15.
6. Канигін Ю. Україна в духовній історії людства: [роман] / Юрій Канигін – К.: Україна, 1998. – 325 с.
7. Стельмахович М. Використання традицій народної педагогіки, фольклору та етнографії у роботі первинних організацій педагогічного товариства: [Методичні рекуомендації]. / Мирослав Стельмахович. – Івано-Франківськ: Калуш. друк., 1990. – 47 с.
8. Воропай О. Звичаї нашого народу: етнографічний нарис: у 2 т. / О. Воропай. – Мюнхен, 1958. – Т. 1. – 449 с.
9. Целевич В. Нарід, нація, держава / Володимир Целевич. – Вінниця: Наш час, 1993. – 111 с.
10. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: [підручник] / Анатолій Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.

In the article is described preparation of family man forming of family life.
Key words: *culture, education, preparation, family.*

УДК 372.3-054.72
ББК 74.100.2

Роман Петришин

ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ УКРАЇНСЬКИХ ЕМІГРАНТІВ В УКРАЇНСЬКИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В ПОЛЬЩІ ТА ЧЕХОСЛОВАЧЧИНІ (1918–1939 рр.)

В статті розкрито теоретичні та практичні засади виховання дітей українських емігрантів в українських дошкільних закладах в Польщі та Чехословаччині у міжвоєнний період. Проаналізовано участь в організації та опіці діяльності дошкільних установ різними українськими емігрантськими громадськими організаціями, зокрема показана робота відомих українських педагогів С. Русової та А. Животка.

Ключові слова: *виховання, діти, українські емігранти, дошкільні заклади.*

Постановка проблеми. Особливого значення в сучасних умовах набуває ретельне вивчення, узагальнення та критичне осмислення спадщини видатних педагогів, практиків, культурно-освітніх діячів минулого. У цьому контексті важливе місце посідають питання становлення і розвитку українського дошкілля в еміграції у міжвоєнну добу. Причини появи різноманітних українських дошкільних закладів в Чехословаччині і Польщі виходили з факту існування еміграції. Адже в цей час еміграція мала в своєму середовищі багатьох відомих педагогів у вивченні досвіду виховання дошкільнят варто відзначити А. Животка та С. Русову.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Актуальність проблеми виховання дітей дошкільного віку в середовищі української еміграції в 1918-1939 рр. є певним досвідом для сучасної української педагогіки. Останнім часом ця проблема є об'єктом спеціальних досліджень, в яких зроблено спробу проаналізувати деякі аспекти виховання дітей в дошкільних закладах на еміграції (О. Джус, О. Калічак В. Кемінь та інші) Прогресивні ідеї українських педагогів, які в силу різних обставин змушені були працювати за межами України не втратили своєї актуальності і в наш час.

Метою даної статті є висвітлення особливості виховання українських дітей в дошкільних закладах на еміграції, зокрема в Польщі і Чехословаччині (1918–1939 рр.)

Виклад основного матеріалу. Перша світова війна та національно-визвольна боротьба українського народу 1917–1920 рр. спричинила масову еміграцію. Внаслідок чого на території Польщі і Чехословаччини з'явились табори для біженців та інтернованих осіб. Саме на території таборів заснували емігранти свою систему шкільництва, яка була структурована і включала поетапність у навчанні і виховання. Особливістю існування дошкільних закладів (дитячих садків, дитячих клубів, дитячих притулків, було те, що основна їх маса існувала при школах початкових чи середніх або при різних громадських чи культурно-освітніх організаціях.

Сучасник зауважив, що виховання дітей, які формують свою свідомість на чужині: "Це одна із пекучих справ нашого еміграційного життя. Покоління, коли немає воно зв'язку з етнографічними українськими землями, позбавлене стихійного впливу рідної природи й усього національного оточення, яке стає психічною підставою для витворення національного світогляду. на цих наших менших і найменших маємо звернути увагу" [2, 6].

Перші дитячі дошкільні заклади появилися у Польщі в таборах інтернованих і біженців. Зокрема це в таборі Каліш, Тарнів, Ченстохов. Згодом всі таборові дитячі садки перейшли у підпорядкування Українського Центрального Комітету (УЦК), який ставив своїм завданням піклуватися про духовні і матеріальні потреби української еміграції у Польщі.

Діяльність таборових дитячих садків була пов'язана із середніми школами. В дошкіллі діти були забезпечені широкою матеріальною допомогою і всебічним фізичним і духовним розвитком в межах фребелівської системи. Наставником дитячого садка була Софія Собкова [6, 18].

Сама фребелівська система передбачала виховне та освітнє значення дитячої гри, а також всебічного розвитку дітей з урахуванням їхніх вікових особливостей [1, 564]. Велике значення відводилося у вираженні дитиною своїх почуттів через пісню та мову. Тут також велике значення приділялося національному вихованню, яке враховувало навчання української мови, пісні, а різноманітні ігри, забави були спрямовані на усвідомлення національної ідентичності.

В 1934 р. УЦК зробив перепис дітей української еміграції в 47 осередках Польщі. Цим переписом було виявлено близько двох тисяч дітей, з яких 735 становили діти дошкільного віку. Дошкільна праця в дитячих садках була зареєстрована в 21 осередкові. Найбільше дітей було в Кракові, Каліші, Гайнівці, Ченстохові, Перемишлі, Плотничому та інших.

У вихованні дітей брали участь різні жіночі організації. Зокрема активно співпрацював Союз українок-емігранток з УЦК [3, 93].

Краще була організована робота дитячих дошкільних закладів у Чехословаччині, адже тут працювали такі відомі українські педагоги-дошкільники як А. Животко та С. Русова. Діяли ці заклади при громадських і культурно-освітніх організаціях. Матеріальну підтримку надавав Український Громадський Комітет (УГК), який займався проблемами освіти українських емігрантів.

Активну діяльність у вихованні дошкільнят проводили українські жінки, особливо Союз українок-християнок в Подебрадах, який був заснований в кінці 1924 року. При Союзі було створено дитячий клуб дошкільнят. Де працювали два інструктори, які проводили з дітьми ігри, руханкові вправи, бесіди, музичні заняття. Особлива увага зверталася на естетичний і фізичний розвиток дітей. До національних і державних свят клуб влаштовував дитячі вистави, концерти, ігри. Активну участь в їх організації брали В. О'Конор-Вілінська, М. Левицький, П. Недоля [4, 44].

Вагомий внесок у розвиток національного дошкілля на еміграції зробив А. Животко. Він був одним із активних членів УГК, працював викладачем дошкільного і початкового навчання в Українському Високому педагогічному інституті імені М. Драгоманова (м. Прага). Так у 1924 році організував дитячий майдан у Празі для дітей українських емігрантів, яких нараховувалося 85 осіб. Сюди приймали дітей різного віку. Доглядати за клубом було доручено О. Галагановій. Працювало три групи. У дошкільній групі займалися діти 6-8 років. А. Животко ставлячи вимоги до вихователів клубу хотів, щоб виховання і навчання дітей було спланованим, а також, щоб велися щоденники, де б записувалися результати спостережень за індивідуальним розвитком вихованців та надання можливості дітям вияву власної активності. Він намагався звернути увагу на розумове, фізичне виховання дітей. Велике виховне значення мав клуб на дітей еміграції, адже багато хто з них будучи в іншомовному середовищі забував свою мову. Діти перебуваючи в клубі вживали частіше українську мову, вчилися і виховувалися на національних традиціях. Це мало вплив на становленні національної свідомості в чужоземному середовищі [5, 73].

Сподвижником і організатором українського дошкілля на еміграції була С. Русова. Будучи головою секції допомоги жінкам і дітям при УГК С. Русова розгорнула активну роботу із створення дитячих притулків для дітей емігрантів. Перший притулок було створено 10 жовтня 1922 року. За задумом С. Русової, притулок охоплював дітей дошкільного і шкільного віку і поділявся на дві групи. Крім занять, які проводили відповідно до найновіших досягнень західноєвропейської педагогіки у дошкіллі, а це ідеї М. Монтесорі та О. Декролі. Тут вихованці займалися творчою працею, готували показові свята, вистави. Випускники притулку поповнювали учнівські колективи українських середніх шкіл Чехословаччини [7, 62–63].

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, діяльність дитячих українських дошкільних закладів на еміграції дозволила дитині емігранта не лише зберегти своє національне обличчя, але дала належну підготовку до початкової школи. Особливістю роботи цих закладів було те, що весь виховний процес був проникнутий національним духом, використовуючи для цього передові ідеї західноєвропейської педагогіки.

1. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. / Н. П. Волкова. – К.: Видавничий центр "Академія", 2001. – 576 с.
2. Лотоцький О. Батьки й діти на еміграції. / О. Лотоцький. – Львів, 1937. – 12 с.
3. Наріжний С. Українська еміграція. Культурна праця української еміграції 1919-1939 рр. (Матеріали зібрані С. Наріжним до частини другої). – К.: – імені Олени Теліги. – 1999. – 272 с.
4. Союз українок-християнок в Подебрадах // Тризуб. – 1926. – № 26/27. – С. 43–44.
5. Три роки праці Українського Громадського Комітету в ЧСР 7/ VII 1921 -7/VII 1924. На правах рукопису. – Прага, 1924. – 102 с.
6. Шкільництво в українській станиці в Каліші // Тризуб. – 1939. – № 9. – С. 17–21.
7. Український Педагогічний Інститут ім. Драгоманова в Празі // Центральний Державний Архів Вищих органів Влади України. – Ф. 3972. – Оп. 1. – Спр. 1. – Арк. 78.

The article deals with theoretical and practical bases of education of children of Ukrainian immigrants in Ukrainian Preschool in Poland and Czechoslovakia during the interwar period. The participation in the organization and care of preschool institutions in different Ukrainian immigrant community organizations, including the chosen work of famous Ukrainian teachers and S. Rusova, A. Zhyvotka.

Key words: *education, children, Ukrainian immigrants, pre-schools.*

УДК 37.015.2+37.047:14(045)
ББК 74.5

Наталія Савчук

ФІЛОСОФСЬКО – АНТРОПОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

В статті виокремлено підходи до визначення якостей педагога нової генерації, адекватного прийдешній постіндустріальній цивілізації. Професіональне становлення освітянина відбуватиметься ефективніше, якщо буде зорієнтоване на освіту, котра осердям своєї системи робить цілісну унікальну особистість, яка прагне до сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір в різноманітних життєвих ситуаціях.

Ключові слова: *емпатійно-діалогова взаємодія, модернізація освіти, особистість , особистісна референтність педагога, професійна освіта.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасній ситуації розвитку освіти, коли гостро постає питання необхідності змін та корекцій її змісту у відповідності з новими історичними умовами, суттєво зростають вимоги до особистісно-професійного розвитку педагога, його готовності до компетентного виконання багатофункціональної діяльності. Соціальні трансформації, що відбуваються в наш час, поширення ідей демократизації, ціложиттєвого навчання, мобільності, компетентнісного підходу окреслили контури нової особистісно- орієнтованої освітньої парадигми, суть якої полягає в зміщенні основного акценту в діяльності педагога з позиції функціонального виконавця на впровадження в педагогічну практику цінностей особистісного розвитку, креативності, здатності до самопізнання, самовираження й самореалізації як учителя, так і учнів.

Аналіз останніх досліджень. Модернізація вітчизняної освіти та її входження у загальноєвропейський освітній простір висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. На ключовій ролі педагога у сучасних і майбутніх продуктивних змінах в освіті та суспільстві та визначенні його головних якостей зосереджують увагу І.Бех, О.Горська, І.Зязюн, С.Мусатов, С.Омельченко, І.Підласий, Н.Семченко, О.Сухомлинська, С.Тищенко, С.Трипольська, Л.Хомич, Т.Шестакова та інші. Розробка цього питання по-різному була артикульована у філософсько-освітніх розвідках. Як зазначає І.Зязюн, сучасний педагог повинен виконувати “не роль “фільтра” для пропускання через себе навчальної інформації”, а бути “помічником в роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації”… “в ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом” [2, с.56]. З огляду на те, що найвищі результати в педагогічній діяльності пов’язані з подоланням професійної обмеженості, львівський дослідник Л.Мазур пов’язує професіональним із спроможністю вчителя формувати у своїх учнів гнучкість розуму , бути не закомплексованим і незашореним, нестандартно бачити звичайні речі.

Вагомим аргументом можуть слугувати висновки Л.Турусової, зроблені на основі соціальних досліджень. Авторка вважає, що вузький спеціаліст, який готовий відразу після закінчення вузу кваліфіковано займатись якоюсь конкретною справою, досить швидко (вже до 35 років) “видихається”: він не здатний постійно підвищувати свою кваліфікацію або перекваліфіковуватися, що є вимогою нашого часу, творчо підходити до розв’язання своїх професійних, фахових завдань. Натомість спеціалісти широкого профілю, яким потрібен певний час після вузу для адаптації до виконання конкретних виробничих завдань зберігають ділові якості і трудову активність до 60 років.

Розробляючи парадигму формування сучасної моделі вчителя на основі теорії самоорганізації, В.Цикін серед компонентів означеної моделі виділяє наступні: професіоналізм, володіння педагогічною майстерність, творчість, висока моральність і культура, любов до дітей, оволодіння педагогічною антропологією, науковий світогляд. Отже, якщо вказувати на вектор, спільний для зазначених міркувань, то його можна було б визначити як концентрацію уваги на проблемі педагогічної освіти, гуманістичні пріоритети котрої вимагають розвитку суб’єктності майбутніх педагогів, їх самостійності, творчої активності.

Мета статті: вважаємо за необхідне у нашій статті виокремити філософсько-антропологічні засади педагогічної взаємодії, які б забезпечували творення умов для формування “цивілізаційної компетентності” педагога нової генерації.

Виклад основного матеріалу. Процес професійного становлення педагога виявиться ефективним, якщо буде зорієнтований на освіту, котра осердям своєї системи робить цілісну, унікальну особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита до сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір в різноманітних життєвих ситуаціях. Ґрунтовними принципами такої освіти, на думку швейцарського психолога Ж. Піаже є співробітництво, зняття зовнішнього примусу, дотичного з усвідомленим творчим завданням, створення умов для спільної та самостійної творчої роботи. Реалізація такої методології, зазвичай, вимагає якісно інших форм навчальної роботи, ніж ті, які є широко уживаними.

Методика особистісно-зорієнтованої освіти ще не розроблена детально, однак, зрозуміло, що центральне місце в ній повинні займати проектні, дослідницькі, дискусійні способи організації навчальної діяльності. Зусилля вчителя направляються на те, щоб зв’язати дійсно далекий і об’єктивно чужий матеріал культури з досвідом учня, стимулювати його особистісний інтерес до тих проблем, які колись складали предмет

творчості діячів культури, і відтак вирішувати проблему олюднення культури. Єдино ефективним методом управління навчанням в особистісно-орієнтовній освіти, К.Роджерс, вважає "фасилітацію" (полегшувати, сприяти) – стимуляцію і визволення одночасно.

Вчитель-фасилітатор (як на вербальному, так і на невербальному рівні) сприяє підвищенню самооцінки учня, викликає впевненість у своїх силах, що в майбутньому допоможе учневі самовизначитись та самореалізуватись в соціумі, намагається дивитись на світ очима дитини, не складаючи ні про кого остаточної думки. Він керується як основною цінністю інтересами розвитку особистості і, на думку дослідника, не ставить собі жорсткі конкретні цілі – наприклад, обов'язково виконати заздалегідь розроблений і складений план уроку. Гуманістично-особистісна освіта орієнтується на педагогічну фасилітацію, в основі якої лежить аксіологічне мислення, що розглядає дитину як самоцінність. Питання про перехід від традиційної до особистісно-орієнтованої моделі освіти є зараз найбільш гострим для тих, хто сповідує гуманістичні принципи.

Критерієм успішної педагогічної діяльності, на думку багатьох дослідників, є елепатійно-діалогова взаємодія. Емпатія – це здатність розпізнавати, вловлювати почуття та потреби своїх учнів, співчувати, перейматися їх почуттями, це теплі людські стосунки до учнів, сприйняття їх такими, які вони є, аутентична, тобто щира та відкрита поведінка. Емпатія, за спостереженнями К. Роджерса, Д. Дьюї, Г. Глоссера та інших репрезентаторів особистісно-орієнтованої педагогіки, є однією з головних характеристик компетентного вчителя. Тільки наявність означеної якості може перенести його на психологічний рівень власного "Я" для комунікації на міжособистісному рівні.

Традиційна школа мало приділяла уваги індивідуальності дитини і розвитку її потенціалу, хоча поняття "індивідуальний підхід", "диференційне навчання" та інші є у програмах школи. Емпатійна співпричетність перебачає повне знання учителем соціальних очікувань школярів і уміння сприяти реалізації цих очікувань. Така психологічна взаємодія дозволяє вчителю розвинути емоційну та раціональну компоненту самого школяра. Без емпатійної співпричетності немає індивідуального підходу, можливості забезпечити зростання кожної особистості. Особистісні відносини з вчителем відкривають в учня надію на розуміння, співчуття, коли він дійсно стає для вчителя індивідуальністю. Тоді зникає стан протиборства, слабшає опір впливу, що звісною мірою, робить учня співучасником педагогічного процесу.

Заслуговує на увагу обґрунтування актуальності діалогу. Метод діалогу дозволяє по-новому бачити пізнавальний процес, сприяє розвитку скептицизму в пошуках істини, потреби в самоаналізі власних відчуттів. Процес навчання твориться таким чином, щоб його мета не зводилась до прагнення в ході діалогу будь що отримати істину. Педагог повинен, головним чином, ознайомити учнів з різними ситуаціями, щоб кожен з них міг досягнути істини власним шляхом. "Функція вчителя, – пише К. Гоулд, – полягає в тому, щоб бути рівним партнером в діалозі, але не керувати ним, не давати остаточних незаперечних відповідей на поставлені запитання, позаяк останнє суперечить характеру свободи. Натомість, в процесі виховання, насамперед, повинні проявитись сутність свободи, коли учень сам контролює і знання, і норми власної поведінки " [9, с.12].

Умовами результативності діалогу, на думку соціолога М. Шульги, є: подолання егоцентризму кожної зі сторін, визнання іншої сторони діалогу як рівноправного партнера, вияв толерантності й бажання почути і зрозуміти партнера, вияв сумніву щодо основ, принципів власної позиції, визнання з партнером права мати іншу картину світу й інший сенс буття, розгляд досвіду іншої сторони як знання, що розширює горизонт власного буття. Беззастережне значення застосування діалогу в процесі навчання і виховання, полягає, на нашу думку, в його здатності формувати в людини почуття власної гідності, розуміння нею власної цінності та значимості.

Людина, що поважаючи себе, висуває до себе великі вимоги поводиться людяно, культурно, морально не тільки тому, що очікує від інших подяки або засудження, а тому що вона інакше вчинити не може. Однак усвідомлення власної цінності, самоідентичності не означає замкненості на собі, навпаки, це почуття підтверджує постійний зв'язок людини зі світом, в якому вона, принаймні, є творцем.

Пригніченість навчального процесу бюрократичними інструкціями, пригніченість особистості вчителя та учня свідчить, насамперед, про пріоритет монологу в процесі навчання і виховання. Школа поки що не виконує одне з головних завдань, що стоять перед системою освіти: формувати почуття власної гідності, впевненість у собі, вміння приймати рішення в любих ситуаціях. М. Бахтін підкреслював, що людина у своїх вчинках "рухається в об'єктивному значущому контексті: у світі вузькопрактичних цілей, соціальних, політичних, естетичних цінностей, і, на кінець, у власному моральному світі і ці предметні світи визначають її власний вчинок " [1, с.9]. Таким чином найбільш адекватним до вимог, продиктованих сьогодні суспільством і потребами соціальної практики є навчальний процес, для якого характерні поліфонія ідей, дидактичних засобів та прийомів, а також діалогічна взаємодія його суб'єктів.

Чільне місце серед якостей сучасного освітянина займає, на нашу думку, його особистісна референтність. В. Сухомлинський стверджував, що фундаментальною рушійною силою виховання є прагнення дитини "бути "хорошою". Тобто позитивно оцінювати себе з точки зору власної відповідності визначеним ціннісним критеріям або очікуванням інших. Потреба в позитивному відношенні з боку оточуючих та в самоповазі – одна з фундаментальних базових потреб кожної людини. К.Роджерс, наприклад, розглядав її як постійно діючий внутрі-

шній мотиваційний імпульс, викликаний прагненням до самоактуалізації. Тому одним з головних та найбільш складних завдань педагога ми вважаємо направлення властивої дітям мотивації самоствердження в продуктивне річище особистісного розвитку та самовдосконалення. Схильність педагога до вирішення цього завдання та його виховний потенціал в цілому суттєво залежить від того, наскільки він (педагог) є референтним.

Саме в процесі безпосередньої взаємодії з референтними людьми діти засвоюють моральні цінності, ідеали, переконання та принципи поведінки, в результаті чого формується та морально-психологічна інсталяція, яку називають совістю. Референтний вчитель, завдяки сформованому особливому емоційному контакті з учнями, нібито "вростає" в їхній внутрішній світ, а його норми цінності, смаки приймаються дітьми як власні.

Психологічним механізмом зазначеного процесу є ідентифікація, тобто "уподоблення Я іншому Я, внаслідок чого перше Я в окремих випадках поводить себе як інше, наслідує його, приймаючи його в себе " [6, с.339]. Саме особистісна референтність є джерелом впливу, за допомогою якого вчитель безпосередньо спілкуючись з учнями може формувати нові, або змінювати вже сформовані в них ціннісні орієнтації.

Висновки. Таким чином,сучасне суспільство потребує педагога, здатного до сприйняття нових ідей, нестандартних рішень, активної участі в інноваційних процесах, який підготовлений компетентно вирішувати свої професійні завдання. Відповідно, особистісно-професійна підготовка майбутніх учителів має бути спрямована, насамперед, на творення умов, для максимального розкриття їх творчого потенціалу, сприяння становленню компетентного професіонала, здатного активно нестандартно мислити, творчо підходити до розв'язання своїх фахових завдань.

1. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М.: Худ. литература, 1986. – 541 с.
2. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна – К.: Вірпул, 2000. – 639 с.
3. Мазур Л. Професіоналізм та універсалізм у підготовці кадрів освіти. Людина: становлення та розвиток / філософські пошуки, вип.. IV: Львів – Одеса: Cogito – Центр Європи, 1997 – 387 с.
4. Роджерс К. Свобода вчитися для вісімдесятих років // Психологічні аспекти гуманізації освіти – К. – Рівне. 1995. – С. 111–112.
5. Турусова Л.І. Спеціалізація чи універсалізація ? Спеціаліст сьогодні і завтра // Гуманізація національної освіти України: здобутки, проблеми, пошуки. – Луцьк, 1993. – С. 122–124.
6. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. М., 1992.
7. Цикин В.А. Теория самоорганизации – современная парадигма образования и формирования модели учителя. // Практична філософія. – № 1. – 2003. – С. 174–182.
8. Шульга М. Формула злагоди: діалог культур // Віче. – 1997. – № 1. – С. 32–34.
9. Gould C. From the dialectic of question to social critique.// Philosophy and Education. 1976. – № 1.

Philosophical pedagogical point of modern teacher. Approaches to definition of a teacher's qualities of new generation according to adequate forthcoming post – industrial civilization are revealed. Professional formation of a teacher will be more effective if it directs to education, which by means of its system makes unique, integral personality, who aims at maximum realization of his possibilities, who is open to acquire new skills, who is capable to comprehend'ed and responsible choice in different life situations.

Key words: *kindly-dialog co-operation, modernization of education, personality, personality referent teacher, trade education.*

УДК 372.3+37.034:165.742"15/19"(045)
ББК 74.1

Вікторія Розгон

ІДЕЇ ГУМАНІЗМУ В СИСТЕМІ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ЕПОХИ ВІДРОДЖЕННЯ

У статті проаналізовано, як мінливість педагогічних і філософськихі поглядів на формування людини та вплив дошкільної освіти на її особистісне становлення як вільної та всебічно розвинутої.

Ключові слова: *епоха Відроження, всебічно розвинена особистість, гуманізм, педагог-гуманіст, суспільне дошкільне виховання.*

Постановка проблеми. Гуманізація системи сучасної української освіти є найважливішим чинником розвитку суспільства, забезпечення прав людини й створення для усіх громадян гідного життя. В основоположних нормативних документах, визначено напрями освітньої реформи 90-х років XX сторіччя (Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Закони України "Про освіту" "Про вищу освіту"; Концепція реформування гуманітарної освіти в Україні та ін.),а також зазначено, що державна політика в освітній галузі повинна ґрунтуватися на принципах гуманізму, демократії, пріоритетності загальнолюдських цінностей. Проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти перебувають у полі зору сучасних учених, оскільки вони прагнуть узагальнити досвід попередників й обрати оптимальні шляхи вирішення актуальних завдань освіти зростаючих поколінь.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Історики, філософи та педагоги досить активно досліджували спадщину епохи Відродження. Видані узагальнюючі праці В. Волгіна, О. Дживелегова, О. Джуринського, А. Піскунова та ін. розглядаємо за основні в джерелознавчому забезпеченні теми дослідження.

Формулювання цілей статті. Проблеми розвитку людини були актуальними у різні історичні епохи, викликаючи зацікавлення у представників різних наук. Все ж вони залишаються не вирішеними. Відтак, ставимо за мету простежити мінливість філософських і педагогічних поглядів на дошкільне виховання, а також вплив дошкільної освіти на становлення як вільної, всебічно розвинутої особистості в епоху Відродження.

Виклад основного матеріалу. Окреслена культурно-історична епоха припадає на XVI–XVII ст, а її соціо-економічна сутність полягала в зародженні капіталізму, виникненні прогресивного класу – буржуазії, декларуванні духовного пробудження, розкріпачення особи здатної до самореалізації у різноманітних видах творчості, соціальної діяльності. Водночас зароджується *гуманізм* – система ідей і поглядів на людину, як на найвищу цінність.

Розглядаємо гуманізм – як складову різнопланову дефініцію, якою послуговуються в науковій літературі у вузькому й у широкому значеннях. У вузькому – це культурний рух епохи Відродження, а в широкому – система поглядів, які історично змінюються і визнають "цінність людини як особистості, її права на свободу, щастя, розвиток і прояви своїх здібностей; визнає принципи рівності, справедливості, людяності бажаною нормою спілкування між людьми " (4, с.370).

Як зазначено вище, гуманізм історично мінливий і бере свій початок в епоху пізнього європейського середньовіччя. На зміну філософсько-педагогічній думці європейського раннього середньовіччя та її визначальної мети – порятунок душі шляхом виховання лише Божественного начала, приходить епоха пізнього середньовіччя під знаком гуманістичних ідей Відродження (кінець XIV – початок XVII ст.). Її гуманістичний рух виник унаслідок змін у середньовічному світогляді. Його носіями була католицька церква, отож у теолого-філософських конструктах патристики, а, згодом, у схоластичній філософії, людина була цілком ізольованою від природи. Її душу проголошено безсмертним і безстатевим первнем, що не має нічого спільного із довкіллям. Середньовічне виховання й навчання вирізнялося релігійно-догматичним спрямуванням. У школах домінувала схоластика, сувора дисципліна, застосовувалися тілесні покарання. Загалом, навчання й виховання ґрунтувалося на безумовному підпорядкуванні авторитету Святого Письма та його тлумача – Учителя. Відповідно, гуманісти епохи Відродження піддавали гнівній критиці всю середньовічну схоластичну систему освіти й протиставляли їй виховання, яке розвиває людину розумово та фізично, формує її високі моральні якості. Гуманісти епохи Відродження проголошували людину визначальною цінністю, розробляли нові форми й методи виховання, намагаючись розкрити все найкраще в людині. Людина нової ідеології могла розраховувати лише на себе, свої сили й розум. У філософській та педагогічній думці в оновленому вигляді з'явився ідеал духовно й фізично розвинутої особистості, що укладався під впливом конкретних історичних умов. Наслідком бурхливого розвиток продуктивних сил, зародження нових соціальних відносин було зародження нових поглядів на світ і людину.

Уперше гуманістичні ідеї в епоху Відродження висловлено італійським педагогом-гуманістом Вітторіно де Фельтре, якого назвали "першим учителем нового типу". Він організував школу, яка на відміну від аскетичної середньовічної, визнавали "Будинком радості". У ній панував дух гуманізму, із гармонійним поєднанням із вивченням класичних мов, математики та фізичного виховання. Його співвітчизники письменники-гуманісти Франсуа Рабле, Еразм Роттердамський й Мішель Монтень критикували схоластичність навчання, пропагуючи розвиток інтересів та активності дитини в її взаємодії з навколишнім світом. Водночас вони були прибічниками виховання високих моральних якостей, починаючи з раннього дитинства.

До особливостей цього періоду відносимо зародження утопічних ідей. Відповідно нівелювали виховну функцію сім'ї, а відповідно, виховання дітей покладали на призначених державою осіб. Англійський філософ і письменник Томас Мор у творі "Утопія" змалював заснований на ідеях соціальної справедливості ідеальний суспільний устрій, у якому діти набували обов'язковим суспільним вихованням та освітою рідною мовою.

Італійський мислитель Томмазо Кампанелла у політичній утопії "Місто Сонця" доводив, що суспільне виховання дітей слід починати з двох років, а освіту здійснювати на наочній основі й включати навчання правильного мовлення та основ грамоти. Для цього стіни міста необхідно розмалювати картинами із зображенням різних галузей науки і ремесел, з якими наставники повинні ознайомлювати дітей. До систематичного вивчення окремих предметів діти приступають на восьмому році життя. Гуманістичні погляди мислителів епохи Відродження сприяли розвитку освіти і посиленню уваги громадськості до проблем виховання.

Символом нового часу в педагогіці визнано видатного чеського педагога-гуманіста, засновника дидактики Яна-Амоса Коменського. Основою його педагогіки виступив принцип єдності людства, свободи і братерства. Перешкодити їм не може ані влада ("Нехай зникне така державність, яка не забезпечує миру для справ людських"), ані релігія ("Братами повинні бути не лише християни, а й усі люди, що населяють світ"). Він пропонував здійснювати "Поліпшення справ людських" у сфері пізнання (наука, просвіта), державному устрої (політика, суспільні та соціальні відносини), питаннях віри (мораль, релігія). Я.-А. Коменський був непохитним у своїх переконаннях і вважав, що люди можуть пізнати істину і діяти на основі її принципів, отож виховання і навчання є необхідною умовою вдосконалення життя суспільства. "Освічені люди, — стверджував він, — є справжні люди, тобто людяні за своєю вдачею".

Виховання слід розпочинати з раннього віку, коли "…відкривається велика надія на виправлення людських помилок, якими переповнений світ, якщо від самого дня вступу в життя люди будуть вчитися поступатися один одному, діяти у всьому з потрібним розумінням". Отож у системі освіти Коменського першою ланкою була *"материнська школа"* – виховання дітей від народження до 6 років, коли закладаються основи фізичного, розумового і морального розвитку особистості. Цій проблемі присвячено його окрему книга "Материнська школа", написану задовго до "Великої дидактики".

Учений дав поради про догляд за дитиною, підтримку здоров'я шляхом загартування. Коменський обґрунтував зміст дошкільної освіти, в який важливе місце відвів програмі розвитку розумових сил, органів чуття, системі ознайомлення дитини з навколишнім світом. Упродовж перших шести років можна виховати поміркованість дитини, її охайність, повагу до старших, ввічливість, правдивість, справедливість, працьовитість, стриманість, делікатність, вишуканість манер та гідність. Виховання передбачає позитивні емоції й обмеження, навчання дітей стриманості у словах, бажаннях і вчинках. Розвиток доброчинності з раннього віку зумовлений необхідністю попередження недоліків поведінки. Для цього Я.-А. Коменський рекомендував пояснення і вправляння у моральних вчинках, завдяки чому дитина усвідомлює необхідність правильної поведінки, оцінює свої вчинки з точки зору загальноуставлених вимог та очікувань оточуючих.

Важливим є усвідомлення дітьми важливості дотримання моральних норм усіма людьми і не вбачати по цьому у вимогах дорослих насильства. Вправляння у моральних вчинках має бути природним способом поведінки дітей і реалізуватися участі в добрих справах, привчанням до стриманості у словах і вчинках. Педагоги і батьки мають захищати дитину від шкідливих впливів, оскільки "погані товариші, порожні розмови, беззмістовні книги" руйнують їхні добрі наміри. Основою формування моральних якостей має бути таке ставлення до інших людей, як до самого себе.

Я.-А. Коменський уперше в педагогіці обґрунтував головний принцип гуманістичного виховання. Його сутність убачав у тому, що "…повага людини починається з поваги до дитини". Актуальною є його ідея, згідно з якою до особистості, яка формується, слід ставитися серйозно й уважно, взаємодіючи з нею на рівних. Отож, окрім прикладу батьків, який дитина природно наслідує, важливим і благородним є приклад вихователя. Професію педагога Коменський вважав "найпочеснішою під сонцем", тому оволодіти нею можуть "найкращі з-поміж людей".

В Україні в епоху Відродження активно розвивалися братські школи. Їхня діяльність розгорталася під опікою церковних братстві була пройнята духом гуманізму й повагою до особистості дитини. Тогочасна українська наука, освіта, театр, видавнича справа посідали провідні позиції в Європі, це стало підставою, щоб релігійний діяч, історик, педагог Іван Огієнк назвав цей період "золотим віком української культури". До визначальних подій педагогічного життя відносимо видання Івана Федорова в Острозі першого друкованого букваря та відкриття у 1632 р. Києво-Могилянської академії. ЇЇ вихованці (Є. Славинецький, С. Полоцький, Ф. Прокопович та ін.) стали організаторами освіти не лише в Україні, а й у Росії та в інших країнах. Небайдужими вони були і до проблем дошкільного виховання дитини. Скажімо, Єпіфаній Славинецький, відомий як автор проникненої любов'ю до дитини, турботою про її фізичне і духовне здоров'я, у праці "Громадянство звичаїв дитячих" сформулював норми поведінки у суспільстві, вдома, у спілкуванні з однолітками.

Пристрасний пропагандист освіти Симеон Полоцький теж переконував, батьків у тому,що вони повинні бути для дітей наставниками, подаючи їм гарний приклад для наслідування. Загалом, на українських землях в епоху Відродження домінували погляд на виховання дітей з раннього віку, формування терпимості, милосердя, скромності, поваги до старших, а виховну роботу здійснювати у християнських традиціях.

Таким чином результати аналізу філософської й педагогічної думки кінця XVI – початку XVII ст. свідчать про те, що епоха Відродження була часом раціоналізму й індивідуалізму. Їхнім виразником стало відповідне осмислення природи людини та її освіти й виховання, зростання впливу освіти під час входження особистості в соціум, написання педагогічних трактатів із вираженими прагненнями виховати особистість вільною, із багатою духовною природою. Перспективи подальшої розробки вбачаємо у вивченні впливу ідей гуманізму на педагогічні концепції доби Просвітництва.

1. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учеб. пособие для пед. вузов. – М.: Форум-Инфра, 1998. – 272 с.
2. Історія дошкільної педагогіки: хрестоматія / З. Н. Борисова, В. З. Смаль.; Під ред. В. Г. Петік. – Вища школа, 1974. – 320 с.
3. Нилова Е.А. Гуманизация педагогического образования в странах Западной Европы: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь, 2001. – 197 с.
4. Пискунов А.И. Возрождение // Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – М.: Сов. энцикл., 1986. − Т. 1. – С. 370–372.
5. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

The article attempts to explore how changing pedagogical and philosophical views of scientists on the problem of human formation and role of education in its formation as a free, fully-developed personality in the era of the Renaissance.

Key words: *era of the Renaissance, fully developed personality, humanism, teacher-humanist, public preschool education.*

УДК: 371.13 (477.85)
ББК: 74.580.0

Вікторія Стасюк

ПЕРЕДУМОВИ ЗАРОДЖЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ НА БУКОВИНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – ПОЧАТКУ XX ст.

У статті розкрито історико-педагогічні передумови становлення й розвитку закладів професійної підготовки педагогів на Буковині в другій половині XIX - початку XX ст. Обґрунтовано, що підготовка педагогів є однією з головних складових формування та функціонування системи суспільного виховання, зокрема дошкілля.

Ключові слова: *суспільне дошкільне виховання, становлення, заклади професійної підготовки педагогів, Буковина, історико-педагогічний аналіз.*

Процес розвитку національної системи освіти України сьогодення потребує ґрунтовного аналізу вітчизняного педагогічного досвіду минулого та вміння творчо й ефективно використати його великий пізнавально-виховний потенціал для її розбудови на сучасному етапі.

Наявні педагогічні традиції і досвід минулого освіти України, зокрема історії освіти Буковини, є важливим джерелом для розвитку сучасної теорії та практики освіти дорослих, а їх критичний аналіз уможливлює уникнення помилок і прорахунків, а, відтак і максимальне використання кращих надбань та їх інтегрування в сучасну систему неперервної освіти України.

Отож, проаналізуємо передумови зародження, організацію та функціонування закладів освіти з підготовки педагогів, адже велике значення має хто виховує і як, а це залежить від організації роботи освітніх закладів професійної підготовки педагогічних кадрів, що зумовлює актуальність нашого дослідження на сучасному етапі. Значним доповненням до національної історії може стати досвід становлення та організації української освіти дорослих на Буковині досліджуваного періоду. Адже, він формувався в умовах іноземного – австро-угорського та румунського панування і є переконливим доказом могутнього потенціалу освіти як чинника збереження духовного життя і національної самобутності українців.

Так, у дослідженні С. Смаль-Стоцького "Буковинська Русь. Культурно-історичний образок" розглянуто розвиток української освіти на Буковині в контексті культурно-історичних, політичних подій та висвітлено становище тогочасної освіти в кінці XIX ст. В його праці використана широка джерельна база, на якій проводилося дослідження, розкрито питання національно-культурного відродження Буковини, становище розвитку закладів освіти, зокрема в таких розділах: "Нова школа народна", "Перші вищі заклади наукові на Буковині" тощо [16].

Відтак, у книзі "Положення русинів на Буковині" показано культурно-освітнє життя Буковини, описано стан освіти в краї кінця XIX – початку XX ст., тенденції виконання положень законодавства про освіту державною владою та боротьбу за відкриття українських гімназій у Кіцмані та Вижниці [14].

Досить гостро освітні питання Буковини висвітлювалися в працях І.Герасимовича, де подавалася невелика за обсягом, але змістовна та різнопланова інформація щодо освітнього руху педагогів Буковини, стану кількості різних типів шкіл, умов їх створення, функціонування, зосереджується увага на найважливіших проблемах, що стояли перед буковинською освітою кінця XIX – початку XX ст. [2, 3].

У німецькомовній історіографії освітні питання українців Буковини знайшли своє місце у праці Р. Вагнера "Багатонаціональне австрійське шкільництво на Буковині". Вищезгаданий автор висвітлює революційні події на Буковині, аналізує стан тогочасної освіти, зокрема української нації, політичну та просвітницьку діяльність українських вчителів, показує деякі аспекти освітнього життя українських буковинців кінця XIX – початку XX ст. [20].

Окремі аспекти становлення української освіти на Буковині розкрито в працях з історії краю (Т.Бриндзан, О.Добржанський, А.Жуковський, Д.Квітковський, В.Курило, М.Ліщенко, Г.Піддубний, О.Романець, М.Семчишин та ін.); низку досліджень присвячено вивченню історії української освіти, діяльності освітніх товариств та організацій на Буковині впродовж XVIII–XX ст. (С.Далавурак, Л.Кобилянська, І.Ковальчук, Д.Пенішкевич, І.Петрюк, Л.Тимчук, Д.Щербина) тощо.

Вагомим явищем в українській історіографії Буковини стала колективна праця "Буковина. Її минуле й сучасне", що вийшла за редакцією Д.Квітковського, Т.Бриндзана, А.Жуковського. Дослідники проаналізували стан української освіти на Буковині та діяльність вчительського руху, що сприяло розвитку української освіти [11]. Надалі над питаннями розвитку української освіти в кінці XIX – початку XX ст. в Галичині та Буковині працювали М.Семчишин, Б.Ступарик, В.Моцюк [15, 18]. Зокрема, становлення та розвиток Буковинської освіти, умови праці педагогів були охарактеризовано у працях О.Добрянського, В.Холевчука, Л.Кобилянської, Д.Пенішкевич, І.Петрюк, Н.Побірченко [8, 9, 12, 13, 17].

Вважаємо, що питання освіти на Буковині не можна розглядати поза політичними, економічними та загально-культурними процесами та подіями, що відбувалися в Австрійській державі, до складу якої й входила Буковина.

Відповідно, метою нашої статті є висвітлення передумов виникнення, розвитку та функціонування закладів освіти професійної підготовки педагогів на Буковині, зокрема й вихователів, у другій половині XIX – початку XX ст.

Історико-педагогічний аналіз окремих подій, фактів упродовж зазначеного періоду дає змогу глибше збагнути особливості становлення і розвитку професійної освіти на Буковині.

На зародження та розвиток організації професійної освіти впливало декілька передумов: суспільно-історичні, економічні та культурно-освітні.

З 1774 року Буковина опинилась у володіннях Австрії, так почався період окупації і поневірянь української землі. На момент прилучення до австрійських коронних земель Буковина була економічно занедбаним краєм. Австрія на час окупації була набагато розвиненішою країною. З метою покращення соціального стану населення Буковини уряд провів низку реформ. Зростання матеріального виробництва вимагало кваліфікованих грамотних робітників. Невисоким був і рівень освіченості буковинців на рубежі XVIII і XIX століть [17].

Українці Буковини, що в кінці XVIII ст. ввійшли до складу Австрійської держави в 60-х роках XIX ст. скориставшись реформами, вступили в новий важливий період свого історичного розвитку, в якому розпочалося організоване життя, посилилась національна свідомість у всіх сферах культурної, громадської та політичної діяльності. Перебіг історичних і політичних подій, поліпшення соціально-економічного становища після введення Буковини до складу Австрії стали об'єктивними передумовами реформ у державі, в тому числі й реформ у галузі освіти.

Освітнє питання в багатонаціональній державі мало неабияке значення. Державний шкільний закон від 14 травня 1869 р. встановив основні принципи функціонування початкових шкіл. Згідно цього закону всі повноцінні діти віком від 6 до 14 років повинні були навчатися в школі. Їхні батьки або опікуни були зобов'язані забезпечувати учнів підручниками та необхідним шкільним приладдям, а також несли адміністративну відповідальність за невідвідування школи їхніми дітьми. Згадувалось в ньому і про дітей до 6-річного віку, які повинні перебувати під опікою дорослих – в сім'ї або притулках [19].

Таким чином загальнодержавний шкільний закон від 14 травня 1869 р. заклав демократичні принципи організації та діяльності освітньої галузі та підготовки педагогів. Передбачив належну матеріальну винагороду вчителям за їхню працю та забезпечував соціальний захист. Однак означені положення носили декларативний характер, так як конкретних розмірів заробітної плати та інших грошових виплат вказано не було, адже низку проблем було віднесено до компетенції крайового законодавства і їх виникнення залежало в першу чергу від фінансового становища краю. Норми закону, що стосувалися мови викладання були нечіткими, і вони не захищали прав на навчання рідною мовою дітей тої чи іншої національності.

За результатами аналізу архівних матеріалів на Буковині з 70-х років XIXст. функціонувало педагогічне училище, при якому діяв дитячий садок. В ньому проходили практику студенти цього ж училища, а батьки мали змогу віддати своїх дітей на виховання і навчання до фахівців. Згодом батьки повинні були вносити певну суму на утримання як дітей, так і персоналу, а за невідвідування дітьми закладу теж сплачували штраф [5, 6].

Надалі професійною підготовкою педагогів Буковини зайнялося чоловіче і жіноче відділення державної учительської семінарії у Чернівцях. Вона у довоєнний період була головним навчальним закладом, котрий готував педагогічних працівників для краю [1].

Вимоги до абітурієнтів, що вступали до цього навчального закладу, перелік предметів, що вивчався, проходження педагогічної практики, складання матури (випускних іспитів) показали, що професійній підготовці вчителів приділяли чималу увагу. Однак вважали, що чотирьох років не вистачало, аби належним чином засвоїти теоретичне та практичне навчання. Дуже серйозною хибою у підготовці педагогів було те, що при навчанні в семінарії заздалегідь не враховувалося якою мовою буде користуватися в подальшому той чи інший педагог.

Якщо семінаристи успішно складали випускні іспити, то вони одержували атестат зрілості, який давав право займати посаду педагога лише тимчасово. Для того, щоб отримати місце "сталого" педагога, щонайменше після дворічної роботи, потрібно було успішно скласти ще один кваліфікаційний іспит. З цією метою створювалися спеціальні комісії затверджені Міністерством освіти [10].

Отож, через певний період виникла необхідність створення університету котрий відкрився 4 жовтня 1875 року в Чернівцях. Спочатку в ньому навчалася невелика кількість студентів. Це можна пояснити тим, що в 1875 р. у Чернівцях були лише дві середні школи та один теологічний семінар. Відповідно до 1914 кількість студентів збільшилась в 5 разів, про академічну молодь турбувалося вже 15 середніх шкіл [11, с.693-697]. Згодом урядом було видано розпорядження про утворення чоловічих та жіночих учительських семінарій, в яких професійній підготовці педагогів приділялась особлива увага.

Таким чином, результати аналізу історико-педагогічної літератури, періодичних видань, архівних та інших документів дають підстави стверджувати, що у різні історичні періоди питання підготовки педагогів вищої кваліфікації для Буковини вирішувалося у Львівському, Віденському та Черівецькому університетах.

Відповідно, на початку XX ст. розпочався процес становлення педагогічної освіти на якісно новому рівні, що органічно переплітався із боротьбою українців краю за національну освіту [4].

Відтак, усі педагогічні заклади, які діяли на Буковині в австрійський період, проходили певні етапи свого розвитку і були зумовлені закономірностями історичного, соціально-економічного й культурного роз-

витку краю та державною політикою в галузі освіти. Але всі вони були покликані готувати педагогічні кадри для краю і формувати національно свідому інтелігенцію Буковини.

Отож, історичний досвід національної освіти є значущим фактором у сучасному реформуванні професійної підготовки майбутніх педагогів. Важливість вивчення проблем становлення і розвитку професійної освіти, змісту, форм організації навчально-виховного процесу в професійних закладах на різних етапах історичного розвитку зумовлена завданнями національно-культурного відродження України, необхідністю творчого пошуку шляхів підготовки кваліфікованих конкурентно спроможних педагогів. Відповідно історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку закладів освіти професійної підготовки педагогів на Буковині досліджуваного періоду збагатить розуміння становлення професії педагога в цілому і дасть можливість сформувати національно свідомого педагога на сучасному етапі розвитку освіти.

1. Гарас М. Ілюстрована історія товариства "Українська школа" в Чернівцях / М. Гарас. – Чернівці, 1937. – с. 64.
2. Герасимович І. Боронім народну школу! / І. Герасимович. – Заставна, 1913. – 19 с.
3. Герасимович І. Кілька слів про "Вільну школу"/ І. Герасимович. – Чернівці, 1912. – 23 с.
4. ДАЧО. – Ф. 211. – Оп. 1. – Спр. 196.
5. ДАЧО. – Ф. 211. – Оп. 1. – Спр. 972.
6. ДАЧО. – Ф. 244. – Оп. 2. – Спр. 2.
7. Добржанський О. Національний рух українців Буковини другої половини XIX - початку XX ст. / О. Добржанський. – Чернівці, 1999. – с. 97.
8. Добрянський О., Холевчук В. Українські народні школи на Буковині (друга половина XIX – початок XX ст.) / О. Добрянський, В. Холевчук // Науковий вісник Чернівецького університету. Історія. – Чернівці, 1996. – Вип. 6–7. – С. 66–72.
9. Добрянський О. Українське вчительство Буковини в останній третині XIX – на початку XX ст. / О. Добрянський // Питання історії, історіографії, джерелознавства та архівознавства Центральної та Східної Європи. – Київ-Чернівці, 1997. – Вип. 1. – С. 50–56; Кобилянська Л. Концепція та організаційні засади народного шкільництва на Буковині в світлі загальноавстрійського та крайового законодавства (кінець XVIII – початок XX ст.) / Л. Кобилянська // Питання історії, історіографії, джерелознавства та архівознавства Центральної та Східної Європи. – Київ-Чернівці, 1997. – Вип.1. – С. 16–22.
10. Карбулицький І. Розвій народного шкільництва на Буковині / І. Карбулицький. – Вашківці, 1909. – с. 79.
11. Квітковський Д., Бриндзан Т., Жуковський А. Буковина. Її минуле і сучасне / Д. Квітковський, Т. Бриндзан, А. Жуковський. – Париж-Філадельфія-Детройд, 1956.– 956 с.
12. Пенішкевич Д. Управління окремими ланками освіти на Буковині (кінець XVIII – початок XX ст.) / Д. Пенішкевич // Вісник Української Академії державного управління при Президентові України. – 2001. – № 1. – С. 203–208.
13. Побірченко Н. Педагогічна діяльність Олена Маковея / Н. Побірченко // Шлях освіти. – 1997. – № 2. – С. 44–47.
14. Положення русинів на Буковині. – Львів, 1903. – 60 с.
15. Семчишин М. Тисяча років української культури / М. Семчишин. – Київ, 1993. – 550 с.
16. Смаль-Стоцький С. Буковинська Русь. Культурно-історичний образок / С. Смаль-Стоцький. – Чернівці, 1897. – 259 с.
17. Становлення та розвиток професійної освіти на Буковині в кінці XVIII – на початку XX століття: навчально-методичний посібник / Д. І. Пенішкевич, І. М. Петрюк, Чернівці: Рута, 1998. – 48 с.
18. Ступарик Б.М., Моцюк В.Д. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939) / Б. М. Ступарик, В. Д. Моцюк. – Коломия, 1995. – 176 с.
19. Reichgesetzblatt fur das Kaiserhum Osterreich. Jahrgang 1868. – Wien, 1869 // Aus der Kaiserlich – Koniglichen Hof – und Staatsdruc – terei. – S. 277.
20. Wagner R. Das multinationale osterreichische Schulwesenin der Bukowina / R. Wagner. – Munchen, 1986. – Bd.1. – 200S.: Bd.2. – 232s.

The article is dedicated to historical and pedagogical process of the formation and development of establishments of professional preparation of teachers of Bukovyna in the second half of XIX - early of XX century. Reasonably that preparation of teachers is one of main constituents of forming and functioning of the system of public education, in particular preschool education.

Key words: *public preschool education, formation, establishments of professional preparation of teachers, Bukovyna, historical-pedagogical analysis.*

УДК 37.018.42:070.1(477) "1958/1985"(045)
ББК 76.12(47кр)6

Валентина Столяр

ЖУРНАЛ "ВЕЧЕРНЯЯ СРЕДНЯЯ ШКОЛА" ЯК ДЖЕРЕЛО ВИВЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВЕЧІРНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (1958-1985 РР.)

В статті здійснюється аналіз діяльність педагогічного журналу "Вечерняя средняя школа" як джерела вивчення організації педагогічного процесу вечірньої школи в Україні (1950-1985 рр.). Відстежено діяльність педагогів-практиків, результати їх досліджень. Висвітлено нові розробки в освітянській галузі та впровадження науково-педагогічних досліджень у педагогічну практику. Доведено значення журналу у підвищенні фахового рівня педагогів, зростанні педагогічної майстерності.

Ключові слова: *вечірня загальноосвітня школа, педагогічна періодика, педагогічний процес, методи, форми, засоби.*

Постановка проблеми. Для вивчення організації педагогічного процесу у вечірніх загальноосвітніх школах України важливе значення відіграє педагогічна періодика. Саме їй надають перевагу науковці-педагоги та освітяни-практики для оприлюднення своїх наукових розробок. Наукова педагогічна періодика висвітлює нові розробки в освітянській галузі та надає можливість стежити за результатами досліджень, які ще тривають, за розвитком педагогічної науки та практики; сприяє впровадженню науково-педагогічних досліджень у педагогічну практику, підвищенню теоретичного та професійного рівня як науковців, так і вчителів-практиків, працівників народної освіти тощо. Наукові педагогічні періодичні видання розкривають реалії науково-педагогічного життя країни, та впливають на процеси, що відбуваються в освітянській сфері в цілому.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Питання організації педагогічного процесу вечірньої загальноосвітньої школи в Україні частково висвітлені в науково-педагогічних дослідженнях І. Богомолової, С. Вершловского, Л. Вороніна, О. Дудіна, Л. Зюбина, Ю. Кулюткина, С. Кульбіди, О. Лебедєва, Ю. Мальованого, В. Онушкина, Е. Тонконогої, В. Чепелева та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз педагогічного журналу "Вечерняя средняя школа" як джерела вивчення організації педагогічного процесу вечірньої школи в Україні (1950-1985 рр.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток в країні мережі шкіл робітничої та сільської молоді, необхідність поширення досвіду накопиченого майстрами педагогічної справи, з метою покращення якості педагогічного процесу, вплинуло на створення нового педагогічного журналу. У 1958 р. започатковано видання методичного журналу "Общеобразовательная школа взрослых", засновником якого виступило Міністерство освіти СРСР (з 1960 року – "Вечерняя средняя школа"). Основна мета видання – мобілізувати працівників шкіл робітничої та сільської молоді. Видання існувало протягом всього досліджуваного періоду та сприяло ознайомленню освітян з передовим досвідом кращих учителів, приділяло увагу організації та змісту навчально-виховної роботи; внутрішньошкільному плануванню та обліку; організації контролю за роботою вчителів та класних керівників; методиці проведення уроків; роботі педагогічних з'їздів, предметних комісій, методичних кабінетів, інститутів підвищення кваліфікації учителів. Журнал допомагав освітянам-практикам у підвищенні їх фахового рівня та зростанні педагогічної майстерності.

У педагогічному журналі опубліковуються статті, зміст яких спрямовувався на виховання інтересу учнів до навчання, розуміння його важливості. В публікаціях С. Брєєва "Воспитание сознательного отношения к учению", В. Зубарьова "Прививать интерес к учению" зазначається, що досягти цього можна завдяки удосконаленню методики навчання, відшукування нових шляхів підвищення якості знань, через покращення всієї системи навчально-виховної роботи [2, с.32–35; 5, с.70–73].

Шукаючи нові форми роботи з учнями, педагоги використовували сторінки педагогічного журналу. Зміст публікацій Ю. Колюткина "Принцип отбора материала для консультаций" (1965), Ю. Козлова "Групповые и индивидуальные консультации" (1972), М. Кязимова "На первом плане – урок" (1972), И. Тонконогого "Семинарские задания и учебные конференции" (1973) та ін. свідчать, що основною формою навчальної роботи у вечірній школі, як і в масовій є урок. До специфічних форм навчання відносили індивідуальні та групові консультації, заліки, семінарські заняття, заняття на виробництві та ін.

У процесі навчання здійснюються такі освітні завдання: вивчення й засвоєння учнями нового матеріалу, закріплення вивченого, формування умінь і навичок застосовувати набуті знання на практиці; систематизація й повторення вивченого, перевірка й облік знань, умінь і навичок учнів. Кожне з них має свою логіко-психологічну закономірність, яка зумовлює структурні елементи навчального процесу. Освітні завдання, які реалізуються в процесі навчання, їх логіко-психологічні закономірності дають змогу визначити такі загально дидактичні типи уроків: засвоєння учнями нових знань; закріплення вивченого та формування умінь і навичок; застосування набутих знань, умінь і навичок під час розв'язування практичних завдань; систематизації, узагальнення й повторення вивченого; перевірки та обліку знань, умінь і навичок; комбіновані уроки.

У вечірній школі програми з ряду предметів передбачали вступне повторення матеріалу попередніх років на початку навчального року. Необхідність його викликана специфікою учнівського контингенту шкіл працюючої молоді, зокрема значною перервою у навчанні, низьким рівнем знань за попередні роки. В програмах визначено теми і час, що відводиться на повторення матеріалу за попередні роки.

Одним із шляхів підвищення якості навчання педагоги вбачали застосування різних методів навчання. Тому на сторінках педагогічних видань висвітлювалися думки українських педагогів щодо підвищення ефективності їх використання. Найпоширенішими у досліджуваний період були словесні методи, такі як: розповідь, пояснення, шкільна лекція, бесіда, дискусія, інструктаж та ін.. Про це свідчить публікації в журналі Б. Гусарьова "Некоторые приемы активизации методов обучения физики" (1962), А. Орлова "Активизация методов обучения на уроках литературы" (1962), Н. Мизіковської "Особенности метода беседы" (1963), Т. Бабака "Наши вечера, беседы, встречи" (1967), Н. Сорокиної "Лекционный метод обучения" (1972), Е. Кошєльової, З. Лакєєвої "Совершенствовать методы преподавания" (1975) та ін..

Публікації Т. Бабака "Наши вечера, беседы, встречи", Н. Мизіковської "Особенности метода беседы" доводять, що у школах не завжди доцільно використовувати бесіду як метод ознайомлення з новим матеріалом. Якщо вчитель не впевнений, що всі учні достатньо підготовлені до бесіди, проводити її не слід. Готуючись до бесіди, треба продумати не тільки логічну послідовність запитань, а й диференціювати їх відповідно до рівня підготовки учнів. Проведення бесіди вимагає значного часу, тому часто вдаватися до неї не рекомендується [1, с.49–51; 8, с.69–71].

Зміст статті Н. Сорокина "Лекционный метод обучения" підтверджує думку, що у вечірній школі, частіше, ніж у масовій, застосовують шкільну лекцію як економний у часі виклад матеріалу. Крім того, лекцію добре сприймають дорослі, але обмежуватись цим методом навчання не слід. Не бажано застосовувати її на першому й останньому за розкладом уроках. На першому уроці під час лекційного викладу теми учневі важ-

ко зосередити увагу, оскільки він переключається з одного виду діяльності на другий, а на останньому уроці – стомлюється. У ході лекції по можливості слід ілюструвати матеріал прикладами й фактами, близькими до життєвої практики учнів. Виклад матеріалу мусить бути емоційним. Вчителеві необхідно систематично стежити за увагою учнів, час від часу, не порушуючи логіки розповіді, перевіряти якість його сприймання. Шкільну лекцію доцільно використовувати на здвоєних уроках, уроках узагальнення матеріалу, а також коли програмою передбачено оглядове вивчення тієї або іншої теми [14, с.60–61].

У публікації Е. Кошельової, З. Лакєєвої "Совершенствовать методы преподавания" вказується на ефективність застосування дискусії (диспуту), інструктажу як методів навчання. Під час диспуту треба більше використовувати життєвий досвід учнів, виносити на обговорення питання, які хвилюють робітничу молодь. Головна мета інструктажу – повідомити учням знання про способи дій у процесі самостійної роботи над навчальним матеріалом, показати зразки дій (особливо під час розв'язування задач та виконання вправ), роз'яснити прийоми роботи з підручниками, посібниками, приладдям. Інструктаж має велике значення для формування практичних умінь і навичок, які застосовують у навчальній та інших сферах діяльності, а також для формування умінь і навичок самоконтролю [6, с.59–61].

Вибираючи методи навчання, які доцільно застосувати на уроці або окремому його етапі, враховують мету й завдання уроку (або його етапу), зміст навчального матеріалу, що підлягає вивченню, рівень ознайомлення з ним учнів, їхній загальний розвиток та попередню підготовку, наявність відповідних наочних приладь та обладнання. У школі працюючої молоді, застосовуючи той або інший метод навчання, обов'язково враховують наявність опорних знань в учнів, їхній життєвий та виробничий досвід, набуті уміння й навички навчальної праці і навіть те, яким є урок за розкладом занять, яке місце в часі, відведеному на урок, займає певний його етап.

Застосовуючи будь-який метод навчання, не можна забути, що дорослі в основному добре розуміються в життєвих і виробничих питаннях. Однак це не завжди означає, що вони володіють тими специфічними вміннями розумової діяльності, які характерні для наукового мислення й мінімум яких потрібен для шкільного навчання. Це, наприклад, уміння добирати й аналізувати матеріал, зіставляти й протиставляти, виділяти істотне й узагальнювати спостережувані факти, і, нарешті, робити з них узагальнюючі висновки. Не слід обходити питання про те, які розумові прийоми застосовує учень, виконуючи те чи інше завдання. Потрібно систематично й планомірно виховувати в молоді культуру мислення, вчити прийомів розумової праці. Без цього не можна досягти успіху в навчанні.

Чимала кількість публікацій у педагогічному журналі "Вечерняя средняя школа" присвячена використанням різних засобів навчання. Зокрема у працях Л. Імшенєцької "Использование учебных кинофильмов на уроках" (1958), Б. Грінберга "Рекомендательный список учебных кинофильмов" (1961), Е. Жерновського "Диафильмы на уроках истории" (1961), Л. Чижа "Магнитофон и телевидение на уроках физики" (1966), А. Колтунова "Широко используем технические средства" (1971), Е. Федулова "Использование технических средств" (1972) популяризується використання навчальних кінофільмів та діафільмів. Такий вид унаочнення є ефективним в процесі вивчення програмного матеріалу, оскільки дає змогу оперативно подавати новий матеріал, якого немає у підручнику.

Зміст публікацій свідчить, що магнітофонні записи, телебачення широко використовуються не лише на уроці, а й під час самостійного опрацювання навчального матеріалу. Так, наприклад, запис на магнітофонній стрічці змісту завдань, методичних порад до їх виконання допомагає краще організувати індивідуальну роботу з учнями. Залежно від дидактичної мети можна записувати фрагменти уроку, пояснення до окремих, найбільш складних тем, інструкції до самостійного опрацювання певного матеріалу та ін.

Публікації В. Буряка "Работа с рисунками и таблицами" [3], Л. Волгиної "Наглядные пособия зачетов" [4], И. Мадзігона "Эпидиаскоп на уроках биологии" [7], Г. Михалькова "Уроки математики с диапроектором" [9], И. Петрова "Графики и диаграммы при изучении удобрений (фосфорных)" [13], Р. Хазигалиєва "Таблицы облегчают решение задач" [15] доводять, що використання великої кількості різноманітних навчальних кінофільмів, проекційної апаратури, приладів, моделей, схем, діаграм та інших засобів унаочнення сприяє активізації пізнавальних здібностей учнів, викликає в них увагу, інтерес до аналізу явищ, забезпечує набуття відповідних навичок.

Зміст статей В. Моісеєнка "Изготовление учащимися моделей и приборов", А. Морозова "Диафильмы сделаны в школе" свідчать, що наочні посібники у вечірніх школах виготовляли і самі учні. Що сприяло поглибленню знань з предмета, поєднанню теорії з практикою, піднесенню загальнокультурного та технічного рівня учнів-виробників [10, с.56–59; 11, с.44–46].

Шкільна практика переконує в доцільності максимально використовувати наочні посібники. Однак педагоги зазначають, що перевантажувати уроки наочними засобами не слід. Це може призвести до розсіювання уваги учнів, поверхневому засвоєння знань.

Складовою частиною педагогічного процесу у вечірній школі є позакласна та позашкільна виховна робота. Ефективні форми та методи проведення позакласної та позашкільної роботи висвітлені на сторінках

педагогічної преси. Зокрема, на сторінках педагогічного журналу "Вечерняя средняя школа" друкувалися: М. Хазанов "Роль внешкольной и внеклассной работы" (1960), С. Вершловський "Воспитывать вместе" (1967), А. Гурський "Заботится об эстетическом воспитании" (1973), Р. Кремер "Музыка в воспитательной работе" (1974), Л. Емельянова "Организация внеклассной воспитательной работы" (1977), Е. Першаніна "Сочетание классной работы с внеклассной" (1981). Найпоширенішими формами роботи є політінформації, бесіди, лекції, вечори, диспути, олімпіади, конкурси, гурткова робота та ін.

Позакласна робота у вечірній школі ефективна тоді, коли учень цікавиться окремими проблемами які пов'язані з його профілем виробничої діяльності чи особистими уподобаннями та нахилами (мистецтво, спорт та ін.). Учні виконують такі завдання як проведення окремих спостережень, дослідів, підготовка доповідей, рефератів, організація вечорів, вікторин, походів та ін.. Методика роботи залежить від класу, рівня підготовки та розвитку учнів, але в усіх випадках учень самостійно виконує завдання, користуючись консультаціями вчителя чи класного керівника.

В. Онушкин в публікації "Образование взрослых в СССР: состояние и перспективы" зазначає, що в вечірніх школах країни накопичений значний досвід вивчення системи навчання без відриву від виробництва, який потрібно досконало вивчати. Необхідно удосконалювати форми, зміст та методи навчально-виховного процесу у вечірніх школах. Розробляються варіанти циклового навчання, суть якого полягає такій побудові педагогічного процесу, який більш повно враховує психолого-педагогічні особливості навчання дорослих. При цьому одночасно скорочується число предметів, які одночасно вивчаються, основні завдання реалізуються на уроках, консультаціях, створюються більш сприятливі умови для підготовки учнів до подальшого навчання. Проводиться також робота по удосконаленню навчальних планів та програм для вечірніх шкіл, по створенню всієї необхідної навчально-методичної літератури та дидактичних матеріалів для учнів та вчителів [12, с.45–48].

За період свого існування журнал здобув надійну репутацію важливого науково-педагогічного видання. Так, у період з 50-х до 80-х рр. XX століття журнал був єдиним центральним друкованим науково-педагогічним періодичним виданням Міністерства освіти СРСР з проблем вечірньої школи. У ньому розкривалися питання теорії педагогіки, апробації проектів, нововведень і практичних результатів педагогічних досліджень, узагальнення передового досвіду вчителів-новаторів, поширення інноваційних педагогічних ідей; публікації завжди стимулювали розгортання науково-дослідної роботи, сприяли зростанню наукового потенціалу викладачів і науковців, підвищенню якості педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Науково-педагогічна періодика відігравала важливу роль у комунікаційних зв'язках між вченими-педагогами та освітянами-практиками – надавала можливість відстежити розвиток та діяльність тих чи інших вітчизняних педагогічних шкіл, професійний зріст учених-педагогів та освітян-практиків, їх міжнародні зв'язки; відображала розвиток основних галузей педагогічної науки, висвітлювала актуальні проблеми виховання і навчання.

Перспективними напрямами подальших досліджень ми вбачаємо поглиблений аналіз змісту публікацій провідних науково-педагогічних періодичних видань 50-80-х років XX ст. з метою врахування їх особливостей під час формування змісту сучасних періодичних педагогічних видань.

1. Бабак Т.П. "Наши вечера, беседы, встречи" / Т. П. Бабак // Вечерняя средняя школа. – 1967, – № 3. – С. 49–51.
2. Бреева С. Воспитание сознательного отношения к учению / С. Бреева // Вечерняя средняя школа. – 1962, – № 3. – С. 70–73.
3. Буряк В.К. Работа с рисунками и таблицами школе / В. К. Буряк // Вечерняя средняя школа. – 1974, – № 1. – С. 46–47.
4. Волгина Л. Наглядные пособия на зачетах / Л. Волгина // Вечерняя средняя школа. – 1973, – № 2. – С. 51–57.
5. Зубарев В.Г. Прививать интерес к учению / В. Г. Зубарев // Вечерняя средняя школа. – 1958, – № 6. – С. 32–35.
6. Кошелева Е.С. Совершенствовать методы преподавания / Е. С. Кошелева, З. А. Лакеева // Вечерняя средняя школа. – 1975, – № 6. – С. 59–62.
7. Мадзигон И.С. Эпидиаскоп на уроках биологии школе / И. С. Мадзигон // Вечерняя средняя школа. – 1961, – № 2. – С. 59–60.
8. Мизиковская Н.Е. Особенности метода беседы / Н. Е. Мизиковская // Вечерняя средняя школа. – 1963, – № 3. – С. 69–71.
9. Михальков Г.П. Уроки математики с диапроектором школе / Г. Михальков // Вечерняя средняя школа. – 1969, – № 3. – С. 41.
10. Моисеенко В.П. Изготовление учащимися моделей и приборов / В. П. Моисеенко // Вечерняя средняя школа. – 1961, – № 1. – С. 56–59.
11. Морозов А.А. Диафильмы сделаны в школе / А. А. Морозов // Вечерняя средняя школа. – 1971, – № 6. – С. 44–46.
12. Онушкин В.Г. Образование взрослых в СССР: состояние и перспективы / В. Г. Онушкин // Вечерняя средняя школа. – 1985, – № 2. – С. 45–48.
13. Петров И.П. Графики и диаграммы при изучении удобрений (фосфорных) школе / И. П. Петров // Вечерняя средняя школа. – 1970, – № 3. – С. 62–63.
14. Сорокина Н.К. Лекционный метод обучения / Н. К. Сорокина // Вечерняя средняя школа. – 1972, – № 2. – С. 60–61.
15. Хазигалиев Р.А. Таблицы облегчают решение задач школе / Р. А. Хазигалиев // Вечерняя средняя школа. – 1974, – № 6. – С. 70–71.

Activity of pedagogues-practitioners, results of the researches are traced. New products in educational sphere, and introduction of scientific-pedagogical researches into the pedagogical practice have been elucidates. The importance of the magazine for growth of pedagogues professional level, increase of pedagogical mastery has been proved.

Key words: *evening general school, pedagogical periodicals, pedagogical process, methods, forms, means.*

УДК 373.21+371.214(477)“1917/1940”(045)
ББК 74.1
Надія Фроленкова

СОЦІАЛЬНО-ІСТОРИЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ГЕНЕЗИ ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (1917-1940 рр.)

В статті обґрунтовано соціально-історичні детермінанти генези програмно-методичного забезпечення суспільного дошкільного виховання в Україні в період з 1917 по 1940 роки. Розкрито змістове наповнення програмно-методичного забезпечення дошкілля цього історичного періоду.

Ключові слова: *соціально-історичні детермінанти, програмно-методичне забезпечення, генеза програм, суспільне дошкільне виховання, програма, методика.*

Постановка проблеми. Становлення і розвиток українського дошкілля набуває прогресуючої тенденції у сьогоденні, потому ми зупинились на одному з її аспектів, а саме соціально-історичному. Наш вибір зумовлений тим, що знання минулого є надійним джерелом розвитку системи суспільного дошкільного виховання. Сучасний стан розвитку суспільства висуває певні вимоги перед українським дошкіллям, оскільки якісні зміни у розвитку цивілізації у XXI столітті, зміни у житті кожної пересічної особистості вимагають реформування всіх ланок освітньої системи України. Визначальним орієнтиром цього процесу є якість освіти, яку світове співтовариство у XXI столітті безумовно визнало головною метою і пріоритетним показником розвитку суспільства. Йому підпорядковані всі інші показники людського буття [6, с.21–27]. Якість дошкільної освіти переважно визначається її програмно-методичним забезпеченням.

Аналіз наукових досліджень. Створення програмно-методичних матеріалів для дошкільної освіти першої половини минулого століття пов’язане з науковою діяльністю широкого кола дослідників того часу. Серед них Аделаїда Симонович (1840-1933), Софія Русова (1856-1940), Юлія Фаусек (1863-1942), Єлизавета Тихеєва (1866-1944), Надія Крупська (1869-1939), Юхим Аркін (1873-1948), Євгенія Фльоріна (1888-1952), Ніна Сакуліна (1900-1976), Олександра Усова (1898-1965) та інші.

О. Бондар у науковому дослідженні розподіляє генезис методичного забезпечення галузі дошкільного виховання на такі три етапи: 1919-1922 роки – панування методики “вільного виховання” на основі педагогічної спадщини Ф. Фребеля, М. Монтесорі, С. Русової; 1923-1927 роки – паралельне існування дошкільних закладів, які працювали за методиками ,,вільного”, колективного (О. Дорошенко) й біогенетичного виховання (І. Соколянський, О. Залужний); 1928-1933 роки – розробка і закріплення методів виховання дітей на засадах марксизму-ленінізму [1, с.17]. Як зазначає науковець, 1919-1922 роки методика виховання у дошкільних закладах базувалась на загальноєвропейській педагогічній традиції і передбачала виховання у дитини творчих здібностей з урахуванням особистих уподобань. У цей період методика виховання у дошкільних закладах ще не залежала в повному обсязі від політичного курсу партійно-державного керівництва УСРР. У 1923-1933 роках в методиці дошкільного виховання відбулися фундаментальні зміни: перехід від індивідуальної роботи з окремою дитиною до переорієнтації на дитячий колектив, як складову частину радянської системи виховання.

Розвиток суспільного дошкільного виховання 30-х рр. проходив в складних умовах. Впродовж одного десятиліття тричі мінялися основні програмні документи. Проте, 30 рр. виявилися вирішальними у формуванні тих основних теоретичних і методичних положень, які зумовили розвиток дошкільної галузі в подальші десятиліття. Були видані роботи Н. Щелованова і Н. Аксаріної про виховання дітей раннього віку, Є. Аркіна і Є. Леві-Гориневської – про фізичне виховання дошкільників, Є. Тихеєвої – про розвиток мови дітей, Р. Жуковської та Д. Менджерицької – про виховне значення гри, Н. Метлової – про музичне виховання, Є. Фльоріної та Н. Сакуліної – про художнє виховання та інші.

Формулювання цілей статті. Охарактеризувати соціально-історичні детермінанти генези програмно-методичного забезпечення суспільного дошкільного виховання в Україні зазначеного періоду.

Виклад основного матеріалу. Як ми вже згадували вище, якість дошкільної освіти більшою мірою визначається її програмно-методичним забезпеченням. Вихідними дефініціями цього термінологічного словосполучення є поняття “програма” і “методика”, отож визначимося з ними.

Як зазначено в українському педагогічному словнику, програма дошкільної освіти – документ, який визначає завдання навчання й виховання дітей, зміст і обсяг знань, умінь та навичок, які підлягають засвоєнню з різних освітніх розділів, а також їх розподіл за віковими мікроперіодами дошкільного дитинства [2, с.272]. Нині поняття “програма” є однією з провідних дефініцій дошкільної педагогіки. У науковий та практичний обіг вітчизняної дошкільної освіти це поняття запроваджено у першій половині минулого століття, а саме, коли вперше був розроблений проект “Програми виховання”.

Поняття “методика”, за педагогічним словником, виражає процедуру використання комплексу педагогічних методів і прийомів, що застосовуються в освітньому процесі при досягненні мети навчання та виховання [2, с.206].

Традиційно програма дошкільної освіти є документом інтегрованого характеру, в якому визначено завдання, зміст виховання й навчання за різними напрямами або через різні види діяльності дітей. Кожен вид діяльності має окреме методичне забезпечення. А отже, програмові завдання та методика у сукупності складають програмно-методичне забезпечення конкретного, передбаченого програмою, виду діяльності дітей.

Під впливом різних чинників (соціально-історичних відносин, рівня розвитку виробництва, науки, техніки і культури, розвитку дошкільної педагогіки, мети і завдань виховання), які ставить суспільство перед освітою, програмно-методичне забезпечення дошкільної освіти постійно еволюціонує.

Розробка діючих нині програм навчання і виховання дітей дошкільного віку та їх методичного забезпечення опирається на значний історичний досвід їх створення і практичного використання у дошкільних навчальних закладах. Отож простежимо генезу програмного забезпечення дошкільного виховання.

Генеза нової системи виховання в дитячому садку розпочалася з І з'їзду по дошкільному вихованню (1919) і продовжувалася в подальші роки. Програма виховання удосконалювалася разом з розвитком суспільного дошкільного виховання. Основні вказівки по організації, змісту і методах роботи дошкільних закладів були видані дошкільним відділом Наркомосу в 1919 р. в спеціальній "Інструкції по веденню осередку і дитячого садка". Для покращення якості дошкільного виховання велике значення мало створення науково обґрунтованої програми. Оскільки відсутність їх як таких, чітких вказівок про зміст і об'єм роботи з дітьми, призводило до того, що в дошкільних закладах перевантажували дітей суспільно-політичними завданнями, недоступними їх розумінню. Доприкладу, намагаючись вирішувати завдання політехнічного (трудового) навчання, вихователі залучали дошкільників, що відвідували дитячі садки, до участі в роботі дорослих: вони допомагали в прополці грядок, загортанні сіна, зборі бавовни і тому подібне.

У 20-30 рр. пошуки найбільш досконалого змісту програми йшли безперервно. За роки Радянської влади було створено ряд проектів відповідних програм і програмно-методичних документів. Кожний програмний документ виникав на певному історичному етапі і відображав існуючий рівень розвитку теорії і практики дошкільного виховання.

Зусилля науковців було зосереджено на конкретизації проблем дошкільного виховання у нових історичних умовах. У 1922 р. видрукувано, пройняту ідеєю природовідповідності у вихованні, книгу лектора Київського вищого інституту народної освіти Ольги Дорошенкової "Дитячий садок", яку працівники дошкільних закладів використовували як методичний посібник [3].

Невдовзі було видано Тимчасовий статут для дошкільних виховних закладів наркомом УСРР (1925), де передбачались обов'язкові заняття для дітей з малювання, ручної праці, грамоти, початків арифметики, гімнастики. Методика цих занять і форми їх проведення були майже повністю запозичені у М. Монтесорі. Новою була лише переробка тематики казок, пісень, бесід, екскурсій [4].

Важливе значення для покращення діяльності дошкільних закладів мала розробка проекту програми дитячого садка. Перший проект програми був виданий у 1932 р. Поява "Програми" сприяла впорядкуванню роботи дошкільних установ, більшій спрямованості і змістовній діяльності педагогів-вихователів. Проект складався з двох частин: за видами діяльності дітей і за "організаційними моментами".

Перша частина включала наступні розділи: суспільно-політичне виховання в дошкільному закладі; трудове виховання; фізичне виховання; музично-рухова робота; образотворча діяльність; математика; грамота. Це була перша спроба визначити завдання і об'єм змісту роботи з дітьми як для дитячого саду в цілому, так і по кожній віковій групі. Програма упорядковувала роботу дитячих установ, робила її цілеспрямованішою та змістовнішою. Проте, у даній програмі не були усунені попередні недоліки. У ній недостатньо враховувалися вікові особливості дітей, програма була переобтяжена пізнавальним матеріалом, особливо у розділі "Суспільно-політичне виховання", не відводилося належного місця грі і розвитку мови.

Друга частина програми – так звані "організаційні моменти" – повинна була стати основою для планування поточної роботи. Для кожної вікової групи було передбачено на рік 16 "оргмоментів", які розподілялись наступним чином:

Осінь: 1. Організація життя групи. 2. Участь дітей у оздоровленні побуту дошкільного закладу. 3. Участь дітей у святкуванні Жовтневої революції. 4. Влаштування господарчого куточка.

Зима: 5. Участь у роботі з організації зимового майданчика для прогулянок. 6. Ленінські дні. 7. Облаштування робочого куточка. 8. Участь дітей у святкуванні Дня Червоної Армії.

Весна: 9. Організація середовища для ігор і занять дітей у дитячому садку та вдома. 10. Весняні роботи. 11. Участь дошкільного закладу у підготовці та святкуванні 1-го Травня. 12. Облаштування майданчика для ігор і занять на свіжому повітрі.

Літо: 13. Облаштування городу та квітника. 14. Допомога дорослим на земельній ділянці. 15. День громадянської оборони. 16. Підготовка до переходу у наступну групу або до школи [8].

Тривалість "організаційних моментів" залежала від об'єму роботи, потому вони могли "пророблятися" орієнтовно від 12 до 25 днів.

Кожний "організаційний момент" включав наступне: методичну записку, в якій конкретно перераховувалося, які матеріали зі всіх розділів програми "по видах діяльності" повинні опрацьовуватися в даний період часу; зміст роботи по конкретному "оргмоменту" (бесіди, спів, малювання, робота з деревом і т. д.); поточна програмна робота і її тривалість; суспільно-педагогічна робота, що включала бесіди з батьками, консультації, налагодження відносин з школами та підприємствами для вирішення організаційних і матеріальних питань.

Н. Крупська говорила щодо оргмоментів так: “Свого часу “організаційний момент” мав велике значення, тому що робота дитсадка була беззмістовною... Мені здається, що вперше було піднято питання про “організаційний момент” для того, щоб дітям давати більш поглиблене уявлення, можливо, не первантажувати їх політикою, але зближувати з тим, чим живе країна”. Вона бачила негативні сторони цієї практики в тому, що “…багаж знань, який дається не закріплюється. Дитині треба здобути цілий ряд знань про тварин, рослин і людей, а тут даються гасла, матеріал одноманітний, причому майже один і той самий щороку” [7, с.141].

Як стверджують науковці М. Шабаєва і Л. Литвин, після однорічного випробовування роботи в дошкільних садках проекту програми, збору і аналізу висновків органів народної освіти на засіданні колегії Наркомсу (1933) було ухвалено рішення істотно переробити проект 1932 р. У числі “серйозних, корінних недоліків” проекту було визначено:

- велику перевантаженість матеріалом, що не відповідає віковим особливостям дітей;
- у проекті програми не достатньо розроблені питання дитячої гри;
- тематика організаційних моментів і тривалість їх опрацьовування однакові для всіх груп, що свідчить про недостатнє врахування можливостей та інтересів дітей різного віку [5, с.283].

1 вересня 1934 р. нарком освіти затвердив новий документ – “Програми і внутрішній розпорядок дитячого садка”. За основу цих програм була взята частина проекту 1932 р., орієнтована на організацію роботи за “видами діяльності”. Не дивлячись на критику проектів при підготовці нових програм укладачі виходили з того, що необхідно і доцільно будувати педагогічну роботу за певними тематичними комплексами. Орієнтація на комплексний характер роботи виявлялася і в твердженні, що комісія відкидає можливості застосування в молодших і середніх групах дитячого саду (3-6 років) предметно-урочної системи, що йде врозріз з інтересами розвитку і виховання дітей.

Нова “Програма...” включала наступні розділи: “Суспільне виховання”; “Фізичне виховання”; “Ігри” (методичні вказівки щодо змісту і організації гри за віковими групами); “Художнє виховання”; “Малювання, ліплення і трудові заняття”; “Розвиток дитячого мовлення, заняття з книгою і картинкою”; “Початки знань про природу”; “Розвиток первинних математичних уявлень і навиків”; “Заняття з читання і письма” [9, с.29].

Укладачі програм прагнули врахувати вікові особливості дітей. Відповідно до цього був переосмислений і скорочений об’єм знань і навиків, приділена більша увага грі. Пізніше “Програму...” різко критикували за формальний підхід, невиправдане завищення можливостей дітей. Особливо це стосувалося трудових навичок, був включений складний пізнавальний матеріал, недооцінювалася керівна роль вихователя в організації педагогічного процесу.

“Програми і внутрішній розпорядок дитячого садка” зберегли вплив ідеї “вільного виховання”, що використовувалася при організації занять, помітно це виявлялося в розділі “Малювання, ліплення і трудові заняття”. У пояснювальній записці зазначалося, що основним видом занять для дітей до 6 років є заняття “за вільним вибором дітей, але під спостереженням і загальним керівництвом педагога” [9]. Для дітей 6-7 років рекомендувалися організовані заняття, але в цілому не вихователь повинен був виконувати навчальну функцію, а основні знання повинні були отримуватися дитиною в результаті самопізнання та самоосвіти.

Наведемо приклад, навчання грамоті дітей 6-7 років рекомендувалося проводити не за звуко-буквеним аналізом, а за так званим методом цілих слів. Багато методистів, у тому числі і Є. Тихеєва, керувалися даним методом навчання. У радянській початковій школі і дошкільних закладах метод цілих слів застосовувався на початку 20-х років і до 1936 р., коли він був остаточно скасований.

“Програми...” не були досконалими та мали значні недоліки, що пояснювалось відсутністю досвіду підготовки таких складних і важливих комплексних документів. Разом з тим, розробка цієї програми була важливим етапом в розвитку радянської дошкільної педагогіки.

У зв’язку з Ухвалою ЦК ВКП (б) “Про педологічні перекручення в системі наркомосів” (1936) виникла необхідність в створенні нового програмного документа по дошкільному вихованню. Через рік після цієї ухвали в 1937 році наказом наркому освіти РРФСР “Програми...” були скасовані. Згодом були розроблені “Статут дитячого садка” і програмно-методичні вказівки, названі “Керівництвом для вихователя дитячого садка”. В них конкретно висвітлювались завдання виховання дітей дошкільного віку, чіткіше описувався різносторонній розвиток особистості дошкільників. До складання і обговорення цих документів був залучений широкий актив вихователів, методистів, науковців. Безпосередню участь в створенні цих документів брала Н. Крупська. Проте, її на думку, “Керівництво…” мало ряд недоліків, на які Надія Костянтинівна свого часу вказала: “Мені здається, що ця програма дуже далека від життя, дуже штучна, обходить ряд важких питань, і тому добрі побажання її укладачів про суспільне виховання, про комуністичне виховання повисають у повітрі” [7, с.146].

Матеріал “Керівництва...” включав вступ та сім розділів: “Фізичне виховання”, “Гра”, “Розвиток мови”, “Малювання”, “Ліплення і заняття з іншими матеріалами”, “Музичне виховання”, “Знайомство з природою і розвиток елементарних математичних уявлень”.

“Керівництво...” за об’ємом було значно менше “Програм...” (1934). Повністю було усунено такі розділи, як “Суспільне виховання” і “Заняття з читання і листа”. Із розділу “Малювання, ліплення і трудові занят-

тя" були виключені самостійні напрямки "Програми для занять з папером, деревом, тканиною та іншими матеріалами" і "Вказівки щодо дитячого самообслуговування", в адресу яких, свого часу, висувалася найбільша кількість зауважень про їх невідповідність реальним віковим можливостям дітей [10]. В цілому, при орієнтації на активнішу роль педагога у виховному процесі, завдання виховання за новим "Керівництвом..." розкривали ширші можливості в плануванні роботи і виборі методів та засобів.

Даний документ як і раніше визначав зміст роботи з дітьми не за віковими групами, а за окремими розділами виховання, що в свою чергу ускладнювало вихователеві відбір програмного матеріалу для роботи з дітьми різних вікових категорій. Питання фізичного, розумового, морального виховання не знайшли в "Керівництві" належного висвітлення. Питання навчання дітей дошкільного віку не було розкрито та науково обґрунтовано, недостатньо висвітлювалась і робота з батьками.

У "Статуті..." було зазначено, що мета виховання в дитячому садку – це всебічний розвиток дітей і виховання їх на засадах комунізму. Конкретизувалися завдання роботи, принципи комплектування, визначалися типи дитячих садків, їх структура. Були визначені санітарно-гігієнічні вимоги до харчування і приміщення дитячого садка. Наголошувалось на тому, що вся робота в дитячому садку повинна проводитися на рідній мові дітей.

Відповідно до "Статуту..." завідувач дитячим садком і вихователі повинні були мати спеціальну педагогічну освіту, виокремлювалалися у даному документі завдання і програма роботи батьківських комітетів.

Як простежуємо, "Статут..." та "Керівництво..." (1938) стали обов'язковими документами дитячих садків.

Висновки. Аналіз педагогічної літератури преконав, що протягом 20-40 років на території колишнього СРСР було сформовано єдину систему народної освіти: зростала кількість дошкільних закладів, було затверджено програмно-методичні документи.

На нашу думку, треба відмітити, що зміст дошкільного виховання, як і виховання загалом, за радянських часів відрізнявся заполітизованістю і заідеологізованістю. Термін „виховання" вживався лише з прикметником "комуністичне".

Отож, у першій половині XX століття було сформовано теоретичні, організаційні та методичні основи діяльності дошкільних закладів в Україні. Суспільне дошкільне виховання розглядалося як початкова ланка системи народної освіти, що спрямована на всебічний і гармонійний розвиток дітей.

Усе викладене дає підставу визначити проблему вивчення соціально-історичних об'єктивних закономірностей і причин генези програмно-методичного забезпечення суспільного дошкільного виховання в Україні як актуальну перспективу в педагогічному аспекті, що має не лише теоретичне значення, а й практичну цінність щодо реформування першої ланки освітньої системи у сучасних умовах.

1. Бондар О.В. Становлення і розвиток системи дошкільного виховання в УССР (1917-1933 рр.): автореф. дис… канд. істор. наук: 07.00.01 / Бондар Олександра Владиславівна; Харківський національний університет. – Харків, 2006. – 21 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дорошенко А.І. Дитячий садок: Керівництво для вихователя і керівника дошкільного виховання. – К., 1922. – 224 с.
4. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для учащихся пед. училищ по спец. № 2010 "Воспитание в дошкольных учреждених" и № 2002 "Дошкольное воспитание" / Под ред. В. И. Ядэшко, Ф. А. Сохина. – М.: Просвещение, 1978. – 416 с.
5. История дошкольной педагогики: Учеб пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Педагогика и психология (дошк.)" / М. Ф. Шабаева, В. А. Ротенберг, И. В. Чувашев и др.; Под ред. Л. Н. Литвина. – 2-е изд.,дораб. – М.: Просвещение, 1989. – 352с.
6. Кремень В. Г. Суспільство знань і якісна освіта // Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик "Освіта". – 2007. – № 13–14. – С. 21–27.
7. Крупська Н.К. Про дошкільне виховання / Упоряд. З. Н. Борисова. – К.: Рад. шк., 1988. – 287 с.
8. Програма для дошкільних закладів. – Харків: Рад. шк., 1932. – 156 с.
9. Програма та внутрішній розпорядок дитячого садка. – Харків: Рад.шк., 1935. – 96 с.
10. Руководство для воспитателя детского сада. – М.: Изд-во Наркомпроса., 1938. – 118 с.

In the article grounded social and historical determinants of genesis of the program and methodical providing of public preschool education in Ukraine in a period from 1917 to 1940. The semantic filling of the program and methodical providing of preschool education is exposed in Ukraine of this historical period.

Key words: *social and historical determinants, program and methodical providing, genesis of the programs, public preschool education, program, method.*

УДК 37.034
ББК 74.200.55

Роман Яцишин

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

У статті проаналізовано досвід курсової підготовки вчителів образотворчого мистецтва на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти другої половини XX сторіччя.

Ключові слова: *естетичне виховання, образотворче мистецтво, учнівська молодь, педагогічні кадри.*

Педагогічні пошуки естетичних критеріїв спонукають педагогів до ефективних змін у плануванні та організації навчально-виховного процесу. "У процесі розробки концептуальних параметрів діяльності середньої школи заслуговують послідовного вивчення, зокрема, такі питання: школа як естетична категорія; естетичні цінності та їх використання в шкільній практиці; соціально-психологічні передумови функціонування естетичних знань; побудова навчально-виховного процесу за законами краси; естетичні закономірності навчального процесу; естетико-виховні функції школи; системо утворюючий характер естетичного пізнання; естетика школи та шляхи її розбудови", пише В. Бутенко [3, с.151].

У працях педагогів другої половини XX сторіччя знаходимо праці, в яких продовжуються пошуки шляхів оптимізації виховання зростаючої особистості на засадах нової методології (І. Бех) [2], а також розвитку естетичного інтересу учнів у навчанні (О. Дем'янчук) [5], формування духовності у контексті художньо-естетичної освіти учнівської молоді (В. Бутенко) [4], використання народного мистецтва у викладанні образотворчого мистецтва в школі (Є. Антонович) [1]. Українські учені (А. Бичко, Л. Левчук, Л. Масол, О. Онищенко та ін.) вважають, що формування елементів естетичної культури учнів у загальноосвітніх шкіл має відбуватись шляхом включення до навчальних планів інтегративних курсів, які б охоплювали вітчизняну й зарубіжну художню культуру задля розвитку художньо-естетичної свідомості підлітків (засвоєння мистецьких знань, художньо-естетичних понять, категорій, формування естетичних орієнтацій, художніх потреб, ідеалів, духовних цінностей), а також їхню художньо-творчу самореалізацію [11].

Отож мету статті убачаємо в дослідженні історії розвитку курсової підготовки вчителів образотворчого мистецтва в інститутах післядипломної педагогічної освіти, а також визначенні впливу на становлення й розвиток вітчизняної освіти й можливостей використання одержаних здобутків у сучасних умовах.

Уперше в "Положенні про обласні інститути удосконалення вчителів" (затверджено колегією Міністерства освіти УРСР 16 липня 1960 року), було окреслено низку завдань. А саме:

- підвищення кваліфікації працівників органів народної освіти, шкіл і дитячих установ області;
- розробка й удосконалення методів і форм навчально-виховної роботи в освітніх установах;
- вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду учителів шкіл, органів народної освіти;
- надання систематичної кваліфікаційної методичної допомоги працівникам шкіл, дитячих установ та відділам народної освіти;
- систематична допомога в роботі шкільних і районних методичних об'єднань учителів;
- допомога обласному відділу народної освіти у проведенні масових заходів.

Наведені завдання є провідними в діяльності й сучасних інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Проблеми підвищення кваліфікації вчительських кадрів, робота обласних інститутів удосконалення вчителів були предметом систематичного обговорення на засіданнях колегії Міністерства освіти. Задля поліпшення роботи методичної служби республіки актуалізовано питання щодо впорядкування звітності про роботу з педагогами. Відповідно, Міністерство освіти скерувало в обласні інститути удосконалення кваліфікації вчителів схему нового звіту (лист від 25.05.1965 р.). Інформацію зобов'язували подавати за такими напрямами роботи:

- організація курсової підготовки;
- проведення обласних, міжрайонних і районних семінарів;
- керівництво методичною роботою в регіоні;
- організація роботи опорних шкіл; робота шкіл передового досвіду;
- проведення педагогічних читань і науково-практичних конференцій;
- робота педагогічних кабінетів на громадських засадах;
- забезпечення наявності громадських методистів та робота з ними.

Для дослідження досвіду курсової підготовки вчителів образотворчого мистецтва з естетичного виховання учнів підліткового віку у 60-90-х роках XX сторіччя, нами вивчено архівні матеріали про роботу обласних інститутів вдосконалення кваліфікації вчителів у різних містах України.

У 60-х роках минулого сторіччя головними завданнями методичної роботи з учителями в Україні було збагачення учнів міцними знаннями, підвищення рівня виховної роботи, підготовка учнів до життя. Інститути вдосконалення вчителів пропагували нові форми роботи з школярами, зокрема – використання технічних засобів навчання. Підвищення кваліфікації вчителя образотворчого мистецтва передбачало методичну роботу задля поліпшення політичного, науково-фахового, загальнокультурного, політехнічного та педагогічно-методичного рівня педагога. Водночас було затверджено нові положення про методичну роботу з вчителями, про опорні школи та школи передового педагогічного досвіду, про педагогічні кабінети на громадських засадах тощо [10]. Приміром, позитивним явищем щодо підвищення кваліфікації вчителів художньо-естетичного профілю було створення мережі педагогічних кабінетів на громадських засадах у Вінницькій, Хмельницькій, Сумській, Ровенській та інших обласних центрах. У них систематично проводились семінари, семінари-практикуми, зустрічі з кращими педагогами, науково-практичні конференції. Похвально, що ці кабінети фун-

кціонували в кожному районі чи місті, причому виключно з ініціативи вчителів образотворчого мистецтва, керівників шкіл, педагогів-пенсіонерів, тобто за їхньої добровільної участі стимулювалось підвищення рівня педагогічної майстерності в регіоні.

С. Крисюк, описуючи розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні, акцентує на тому, що методичну роботу в 60-х роках ХХ сторіччя в республіці проводили відповідно до нового положення з урахуванням особливостей мережі шкіл і складу педагогічних кадрів [10]. Так, приміром, у Дунаєвецькому районі Хмельницької області для методичної роботи вчителі образотворчого мистецтва об'єднувалися у міжшкільні предметні комісії при середніх школах. У районі діяли семінари-практикуми для вчителів образотворчого мистецтва.

У практиці роботи районних відділів освіти та методичної служби домінувала жорстка регламентація змісту й методики підвищення кваліфікації, відповідно педагог не мав можливості вільного вибору форм роботи. Його зобов'язували брати участь у методичній роботі й готувати письмові розгорнуті плани самоосвіти, що на той час слугувала основною формою підвищення кваліфікації. Це потребувало високого рівня, передусім, професійної освіти вчителів образотворчого мистецтва. Їх значна частина на той час не мали відповідної освіти. Відчутною була проблема нестачі належної науково-методичної літератури з естетичного виховання учнів, підручників із образотворчого мистецтва тощо. До негативних сторін роботи з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у другій половині ХХ століття відносимо надмірний контроль за виконанням розгорнутих планів самоосвіти, а також відсутність для вчителів відповідної практичної допомоги.

У 60-х роках ХХ сторіччя у середню загальноосвітню школу було запроваджено новий предмет "Образотворче мистецтво" (проти "Малювання"); а в 70-х роках уведено нову навчальну програму з образотворчого мистецтва для восьмирічної школи (1972). У ній було запропоновано такі основні види робіт: малювання з натури, малювання на теми, декоративне малювання і бесіди про образотворче мистецтво. Відповідно, перехід на нові навчальні плани й програми потребував приведення змісту освіти у відповідність до розвитку тогочасної педагогічної науки, а також посилення вимог до теоретико-методичної підготовки вчителів образотворчого мистецтва. Зокрема, їхньої готовності до навчання й виховання підлітків у контексті згаданих нових форм роботи на уроці. Відповідно Міністерством освіти було встановлено порядок курсової підготовки педагогічних кадрів: для учителів образотворчого мистецтва обласних центрів і великих міст пропонувались постійно діючі семінари в інститутах удосконалення вчителів, вищих навчальних закладів, педучилищ і опорних шкіл; для вчителів образотворчого мистецтва сільських шкіл – на курсах, семінарах-практикумах при педагогічних інститутах, районних відділах народної освіти (1967-1971рр.).

У 70-ті роки ХХ сторіччя характерними є посилення роботи з молодими педагогами, для яких функціонували постійно діючі школи, ОУКВ та районні й міські методичні кабінети, які систематично організовували зустрічі з досвідченими педагогами, в т.ч. з образотворчого мистецтва. Водночас було введено нову форму педагогічної адаптації молодих учителів – стажування випускників педагогічних інститутів та університетів, що, безумовно, допомагало їм швидше звикати до виконання посадових обов'язків, оволодіння на практиці методами та прийомами викладання предмета.

Позитивним явищем 70-х років ХХ сторіччя також було налагодження цілеспрямованої професійної допомоги вчителям віддалених сільських шкіл. З початком навчального року вони опановували на місцях відповідними завданнями, розробленими співробітниками інституту вдосконалення і спрямовувались на вирішення в практичній діяльності. Методисти аналізували результати виконання сільськими вчителями практичних завдань, узагальнювали їх і надсилали в районні методичні кабінети відповідні рекомендації стосовно впровадження тієї чи іншої інновації.

Однак уже йдеться про диференціацію навчання, підвищення дидактичної та розвивальної функцій уроку, оволодіння вчителями методикою використання технічних засобів у комплексі з іншим унаочненням в умовах кабінетної системи, запобігання неуспішності й другорічництва, наголошували й на інші способи вдосконалення процесу викладання образотворчого мистецтва в школі.

У тогочасній школі набуло поширення викладання образотворчого мистецтва особами без фахової освіти (почасти ця проблема залишилась актуальною і сьогодні). Отож діяльність предметних комісій було спрямовано на роботу з вчителями-неспеціалістами [7, с.29]. Для учителів образотворчого мистецтва не проведено жодного семінару [7, с.12–14], роботу опорних шкіл, районних методичних кабінетів, ППД, педагогічних читань, наявність методичних матеріалів [7, с.50] з образотворчого мистецтва все ще було не розписано.

У 1975-1976 навчальному році кращими вчителями образотворчого мистецтва, які забезпечували формування в учнів комуністичного світогляду, здійснювали інтернаціональне, естетичне та атеїстичне виховання учнів у краї визнано Я. Федірко (Старокосівська ВШ Косівського району), С. Глібчук (Кутська школа-інтернат), К. Медвідь (СШ№ 5 м. Івано-Франківська), М. Йосипенко (Надвірнянська СШ № 1) [8, с.113–115]. Згадані педагоги ще до 2000 року успішно працювали в школах області. Однак робота Івано-Франківського обласного інституту вдосконалення кваліфікації вчителів, порівняно з 1970 роком, істотно не змінилася.

У цей час було запроваджено атестацію вчителів, задля їх стимулювння до підвищення професійної майстерності та сприяння підвищення персональної відповідальності за якість педагогічної діяльності. У разі невідповідності вчителя займаній посаді, його звільняли з роботи. Отож уже за перший п'ятирічний цикл атестації було значно підвищено ідейно-теоретичний і науково-методичний рівні вчительських кадрів. У 1980 році (порівняно з 1975) кількість учителів із вищою освітою, які викладали трудове навчання, музику і співи, фізвиховання, образотворче мистецтво і креслення, збільшилась від 30,7 % до 50,1 % [10]. Відділи народної освіти працювали над залученням педагогів без вищої освіти до навчання на заочній формі в педагогічних інститутах та університетах.

Отож, у 70-80-х роках ХХ сторіччя діяльність системи підвищення професійно-педагогічної кваліфікації спрямовувалась на реалізацію завдань суспільства щодо подальшого розвитку соціалістичної культури й мистецтва, ідейно-політичного виховання молоді засобами образотворчого мистецтва. Провідними формами роботи з учителями образотворчого мистецтва залишались самоосвіта й курси при обласних інститутах. Вони передбачали теоретичну та практичну підготовку, відповідно до переходу шкіл на нові навчальні плани й програми. Утім, якість знань, практичні вміння й навички підлітків з образотворчої діяльності, здебільшого, вважаємо недостатніми. Значна кількість педагогів обмежувались виключно словесними методами викладання, тобто орієнтувались на пояснювально-ілюстративний вид навчання. В естетичному вихованні слабо поєднували в практиці навчання й виховання школярів. У планах виховної роботи продовжували захоплюватись надмірною кількістю позакласних і позашкільних заходів естетичного спрямування, нехтуючи якісною стороною їх проведення.

Вивчення архівних матеріалів дає підстави стверджувати, що методичні служби обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів у досліджувану добу приділяли дуже мало уваги естетичному вихованню учнів засобами образотворчого мистецтва. Свідченням зазначеного є те, що провідні теоретичні положення вчених та педагогів-новаторів системно і масово не були впроваджені в шкільну практику.

До негативних явищ окресленого періоду відносимо також нехтування в багатьох школах "Положенням про методичну роботу", оскільки замість предметних комісій створювали циклові комісії, в яких об'єднували вчителів кількох спеціальностей. Окремих педагогів формально залучали до методичної роботи з підвищення кваліфікації. Здебільшого, образотворче мистецтво викладали нефахівці; отож не вирішувалось питання про роботу з підвищення кваліфікації цих вчителів, які викладали кілька навчальних предметів. Зазвичай, вони підвищували кваліфікацію лише з основного профілю, що не було на корисним для предметів естетичного циклу.

У 90-х роках ХХ сторіччя, з початком демократичних перетворень в Україні дещо змінилися вимоги до освіти. Актуалізовано питання щодо використання активних форм і методів роботи з учителями, залучення їх до науково-педагогічних досліджень, оскільки навчальний процес курсової і міжкурсової роботи 60-80-х років, ураховуючи його масовість, все ж був жорстко регламентований у змісті, методах і формах роботи з учителями образотворчого мистецтва. Загалом це слугувало причиною низького рівня підвищення їх кваліфікації.

Пори те, що в досліджуваний період навчання вчителів образотворчого мистецтва на курсах перепідготовки та підвищення кваліфікації здійснювали централізовано у розгалуженій мережі державних освітніх установ (обласні інститути вдосконалення вчителів, інститути і факультети підвищення кваліфікації, курси при вузах), визначаємо низку їх позитивних сторін: вчителі мали нагоду поспілкуватися з колегами, обмінятися досвідом викладання, ознайомитися з новинками психолого-педагогічної науки, хоча загалом це було малоефективним.

Р. Скульський виокремлює низку обставин негативного впливу на процес післядипломної підготовки вчителів у досліджувану добу. А саме:

1) навчання хибувало надмірними політико-ідеологічними нашаруваннями, що виявлялося в багатократному дублюванні політичних документів і філософських праць, що не сприяло зростанню інтересу педагогів до фахово-професійного росту;

2) робота вчителів у різних громадських і професійних об'єднаннях (методологічних семінарах, школах передового педагогічного досвіду і т.п.) у між курсові періоди також спрямовувалась здебільшого на ідейно-політичне виховання школярів, зокрема підлітків;

3) у сфері освіти діяв принцип нівелювання вчителів не тільки за рівнем професійної майстерності, але й за оплатою праці, що визначалось виключно обсягом навчального навантаження, відповідно розвиток професійної вчителя образотворчого мистецтва не був предметом соціального стимулювання, матеріального заохочення тощо;

4) формалізм в оцінюванні результатів праці вчителя, його атестації, сприяли формуванню в значної частини педагогів байдужого ставлення до передового педагогічного досвіду в науці й практиці [14, с.5–7].

Отож, систему народної освіти в Україні було орієнтовано на подолання негативних явищ, що нагромадились у зв'язку з утвердженням командно-адміністративної системи управління. Визначальною став новий напрям у педагогічній діяльності – демократизація. Він передбачав перетворення школи з відомчої уста-

нови на державно-суспільний інститут, а також участь громадськості в управлінні школою. В естетичному вихованні школярів провідним визнано принцип гуманізації, тобто посилення уваги до особистості учня, відродження національно-культурних цінностей. Саме ці положення лягли в основу розробки нових навчальних планів і програм курсової та семінарської перепідготовки вчителів.

Прогресивною тенденцією кінця 80-х-початку 90-х років XX сторіччя є перетворення обласних інститутів підвищення кваліфікації вчителів в обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, відкриття відповідних кафедр, що, загалом, стимулювало працівників інституту й учителів, які проходили курсову перепідготовку до наукової роботи. Скажімо, в 1989 році в Житомирському обласному інституті вдосконалення вчителів було відкрито першу наукову кафедру – кафедру педагогіки, психології і суспільних дисциплін, яку очолив кандидат психологічних наук, доцент Б. Блюмінштейн [6].

Методисти та науковці намагалися залучати вчителів-практиків до проведення наукових досліджень, експериментальної роботи у процесі викладання образотворчого мистецтва задля його вдосконалення. "Підвищення кваліфікації вчителя через його періодичне навчання у відповідних установах забезпечить належну ефективність лише тоді, коли він сам, керуючись стійкими внутрішніми мотивами, систематично займатиметься професійним самовдосконаленням і виявлятиме особисту зацікавленість у тому, щоб отримати потрібну науково-методичну допомогу" [13, с.3]. Відповідно, в Івано-Франківському обласному інституті удосконалення вчителів (1990 р.) було започатковано наукове дослідження професійної діагностики педагога та розвитку його професійної культури. Об'єктами оцінювання стали загальна і професійна культура вчителя, навчально-виховна, методична, громадська робота та професійне самовдосконалення [13, с.7–8].

Процеси демократизації в Україні, розвиток національної системи освіти надихнули науковців Івано-Франківського обласного інституту вдосконалення вчителів до розробки теоретико-методологічних засад удосконалення системи естетичного виховання школярів та напрацювання відповідних методичних рекомендацій. Створенню Всеукраїнської Концепції національної школи передувала Концепція української школи Прикарпаття, яку запропонував Р. Скульський у 1990 році [12]. Вона слугувала методологічною основою реформування освіти в Івано-Франківщині з урахуванням національних особливостей краю. Автором ініційовано й створення регіональної Концепції національного виховання дітей, молоді та юнацтва у Прикарпатті, а також Концепцію трудової підготовки школярів (1993 р.). У ній значну увагу приділено естетичному вихованню учнів, їх залученню до народних ремесел і промислів, продовження родинних трудових династій [12]. Із 1990-х років при Кіровоградському обласному інституті удосконалення вчителів формується система опорних шкіл з національного виховання (В. Каюков).

Сьогодні в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти функціонують лабораторії дисциплін естетичного циклу, на ґрунті якої складено концептуальну програму очних курсів для вчителів з образотворчого мистецтва. Загалом це передбачає різнорівневий підхід до підвищення кваліфікації вчителів із науково-теоретичного та методичного напряму згідно з професіограмами відповідних категорій. Скажімо, в Івано-Франківському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти програму та навчальний план курсової підготовки для вчителів образотворчого мистецтва розроблено за двома принципами – диференціації та модульності (що нами не виявлено в навчальних програмах досліджуваного періоду).

Принцип диференціації реалізується у змісті навчальних планів для вчителів із художньою освітою (фахівці) і педагогів без художньої чи педагогічної освіти. Таким чином, тематика й зміст лекційно-практичних занять для кожної категорії вчителів диференційовано із урахуванням рівня їхньої професійної компетенції. Задля виявлення рівня фахової та методичної підготовки слухачів проводять вхідне та вихідне діагностування і на цій основі вносять певні корективи в плани курсів.

Принцип модульності реалізовано на рівні побудови навчально-тематичного плану та відповідно до програм курсової підготовки. Структурно він є системою взаємозумовлених розділів змісту освітньої підготовки: соціально-гуманітарний, професійний і діагностико-аналітичний [15].

Висновки. У 60-70-х роках XX сторіччя було здійснено перехід шкіл на нові навчальні плани й програми, в т. ч. й образотворчого мистецтва. Отож постало питання про підготовку вчителів, зокрема випускників педагогічних інститутів та університетів до естетичного виховання учнів на уроках образотворчого мистецтва при обласних інститутах вдосконалення кваліфікації вчителів.

З'ясовано, що попри впровадження різноманітних форм і методів підвищення професійно-педагогічної культури й методичної майстерності вчителів (постійні семінари при ОІУКВ, науково-практичні конференції, курси підвищення кваліфікації тощо) в цій роботі існували значні прогалини.

По-перше, в багатьох школах, зокрема сільських, не вистачало вчителів образотворчого мистецтва, отож цей предмет викладали нефахівці, методичну роботу з ними проводили за основним профілем їхньої спеціальності. Замість предметних комісій у школах часто створювали циклові комісії вчителів кількох спеціальностей, унаслідок чого їх залучали до методичної роботи з підвищення кваліфікації формально.

По-друге, у планах виховної роботи школи вчителі захоплювались надмірною кількістю різноманітних заходів, в т.ч. з естетичного виховання підлітків, що унеможливлювало їх якісне проведення. У викладанні

образотворчого мистецтва педагогам бракувало професійних знань, нових методів і форм навчання, унаслідок чого підлітки виявляли низький рівень знань та практичних умінь.

По-третє, в обласних інститутах вдосконалення кваліфікації вчителів роботу з педагогами проводили неефективно, адже зазвичай були відсутні методисти з образотворчого мистецтва. Існуючі тижневі чи двотижневі курси не спряли належній підготовці вчителів образотворчого мистецтва до естетичного виховання учнів і впровадження нових методик викладання. У досліджуваний період практично в усіх областях України план підвищення кваліфікації педагогічних кадрів систематично не виконували.

По-четверте, існувала проблема нестачі науково-методичної літератури з естетичного виховання учнів, підручників з образотворчого мистецтва тощо. Відтак, методичну допомогу вчителям шкіл зводили до надмірного контролю за виконанням розгорнутих планів самоосвіти. Науковий потенціал підвищення кваліфікації використовували недостатньо, оскільки не здійснювали роботу зі створення методичних посібників для слухачів курсів, була відсутньою система наукових досліджень з удосконалення післядипломної підготовки педагогів.

Вивчення результатів аналізу архівних матеріалів дає підстави стверджувати, що в методичних службах обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів у другій половині ХХ сторіччя не приділялось достатньої уваги естетичному вихованню учнів засобами образотворчого мистецтва, оскільки головні теоретичні положення вчених і педагогів-новаторів не були системно впроваджені в практику викладання у школі.

1. Антонович Є.А. Естетичне виховання підлітків засобами народного образотворчого мистецтва : [автореф. дис. канд. пед. наук] / Євген Антонович. – К., 1997. – 24 с.
2. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Педагогічна психологія. – К., 1999.
3. Бутенко Н.І. Естетичний досвід вчителя як наукова проблема / Н. І. Бутенко // Естетичний досвід вчителя : теорія і практика : монографія / Н. І. Бутенко, І. А. Зязюн, М.П. Лещенко та ін. ; наук. ред. В. Г. Бутенко ; АПН України, Український НДІ естетич. освіти, Рівненський екон.-гуманіт. ін-т. – Херсон, 1997. – С. 11–26.
4. Бутенко В.Г. Основи духовного розвитку учнівської молоді в процесі художньо-естетичної освіти / В. Г. Бутенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: [збірник наукових праць до 10-річчя АПН України]. – Ч.1. – Харків: "ОВС", 2002. – С. 147–159.
5. Дем'янчук О. Н. Естетичний інтерес як педагогічна проблема // Педагогічна психологія. –1994. – № 2.
6. Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти : [електронний ресурс] // Режим доступу: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=26.
7. Звіт Івано-Франківського обласного інституту вдосконалення кваліфікації вчителів за 1969/70 н.р. – 149 с.
8. Звіт Івано-Франківського обласного інституту вдосконалення кваліфікації вчителів за 1975/76 н.р. – 130 с.
9. Іваночко А.В., Косик І.М., Скульський Р.П. Концепція трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл Прикарпаття /Антон Іваночко, Іван Косик, Роман Скульський // Поліття. – 1993. – Листопад. – № 34 (124).
10. Крисюк С.В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944-1995рр) / С. В. Крисюк. – Л.: ЛОНМІО, 1997. – 206 с.
11. Михайлова Л. Естетичні орієнтації учнів: проблеми і шляхи формування в умовах глобалізації /Л. Михайлова // Освіта на Луганщині. – 2008. – № 2. – С. 17–22.
12. Скульський Р.П. Концепція української школи Прикарпаття / Роман Скульський // Радянська освіта. – 20 листопада 1990 року. – № 92 (4105). – С. 2–3.
13. Скульський Р.П., Скоморовський Б.Г., Вільшук М.І. Професійна діагностика вчителів як фактор наукової організації підвищення їх кваліфікації: [методичні рекомендації] / Роман Скульський, Богдан Скоморовський, Мирон Вільшук. – Івано-Франківськ, 1990. – 30 с.
14. Скульський Р. Як підвищувати професійно-педагогічну культуру: методологічний аспект проблеми: [методичні рекомендації] / Роман Скульський. – Івано-Франківськ, 1996. – 38 с.
15. Яцишин Р.М. Післядипломна освіта вчителя образотворчого мистецтва як складова професійного зростання // Джерела. – 2007. – № 3–4. – С. 14–20.

Experience of in-service training courses of the teachers of Fine Arts at In-Service Teacher Training Institute in the second part of the 20-th century is analysed in the article.

Key words: *aesthetic education, Fine Arts, pupil's youth, pedagogic cadres.*

УДК: 378.937+378.126
ББК 74.58.я2

Світлана Єрмакова

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

У статті розглядаються особливості підготовки викладача вищого технічного навчального закладу в історії педагогіки вищої школи. Поданні історичні свідчення реальних подій вітчизняної та закордонної освіти.

Ключові слова*: професійна підготовки, викладач, педагог, вищий навчальний заклад, типи вищих навчальних закладів.*

Постановка проблеми. Сучасний образ української вищої технічної освіти формується на основі нових концептуальних парадигм, які породили корінні зміни суспільно-політичного і соціально-економічного характеру. Важливою особливістю інженерної освіти при цьому виступає створення гармонійного освітнього середовища, де поряд з розвитком особистості формується оновлений зміст освіти, пов'язаний з розвитком нових

проривних напрямків у техніці і технологіях, розвитком нових технологій навчання. Очевидно, що створення такого освітнього середовища можливе тільки за якісно нового рівня педагогічної підготовки викладачів вищих технічних навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень. Необхідно зазначити, що еволюцію професії педагога викладача вищого технічного навчального закладу неможливо розглядати у відриві від розвитку та становлення вищих навчальних закладів, без урахування їх досвіду діяльності, аналізу документів, регламентуючих навчально-виховний процес і розкриваючих права і обов'язки професорсько-викладацького складу, конкретного вкладу видатних діячів педагогічної науки в теорію і практику вищої освіти.

Мета статті. Дослідити сутність професійної підготовки викладача вищого технічного навчального закладу в історії становлення педагогічки вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи процес зародження та становлення викладацької діяльності у вищих навчальних закладів, динаміку розвитку, можна умовно визначити два основні його етапи: до університетський (до XI ст.) і етап виникнення і функціонування вищих навчальних закладів університетського типу (з XI ст.).

Перший – до університетський етап можна охарактеризувати наступними положеннями.

1. *Розподілення педагогічної діяльності у відповідності зі суб'єктами навчального простору: диференціація освіти в залежності від віку учнів*. Поділ освіти на ступені склались ще в античний час. Так Платон (427-347 до н.е.) розподіляв освіту на елементарну, середню (загальноосвітню) і вищу. В своєму творі "Держава" він підрозділяє вищу школу на два ступені – нижчу, від 21 року до 30 років, і вищу – від 30 років до 35 років. А заснована ним у 387 році до н.е. філософська школа – Академія, представляла собою праобраз вищого навчального закладу.

В подальшому диференціація освіти знайшла своє відображення в Законі безперервної освіти Ж.-А. Кондорсе (1792 р.), який базувався на двох положеннях: постійній зміні навколишньої дійсності (природної, виробничої, технологічної та соціальної), та постійному устремлінні людини до саморозвитку та самовдосконалення.

2. *Формування методологічних засад професійної педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах*. Першим професором в історії Європи вважається філософ Греції Аристотель (384-322 до н.е.), який відомий як засновник першого ліцею (334 до н.е.) – навчального закладу університетського типу, в якому крім лекцій і бесід велись дослідження наукового характеру. Аристотель залишив після себе трактати – лекторські конспекти, які стали підручниками в середні віка. Він створив курси етики логіки, зоології, ботаніки, анатомії. Університетська освіта в Західній Європі до XVIII століття ґрунтувалась на його ідеях [9, 19]. Аристотель вказував на необхідність поєднання загальної освіти з професійною, що знайшло свій розвиток в середні віка в діяльності професійних шкіл: юридичних в Бейрутi і Константинополі (VII), Болоньї (X); медичних в Салер-но і Монпельє (X) та ін. Традиції поєднання загальної і професійної освіти, наукових досліджень і передачі знання знайшли розвиток і в діяльності університетів, які виникли в Європі у XI-XIV ст.

3. *Придбання класового та станового характеру становлення і розвитку вищої школи*. Дана характеристика періоду відображається не тільки у тому, що студентами були заможні громадяни, а й у відношенні держави до її діяльності: поступово росте втручання державної власті, що знаходить своє відображення у централізації і регламентації діяльності: підбір викладацького персоналу, встановлення штату, конкурси та ін. У 176 р. імператор Марк Аврелій поєднав чотири філософські школи в одну і почав платити заробітну платню викладачам. Представники власті починають розуміти роль освіти, а також те, що оплачуючи працю викладачів, вони отримують право вимагати викладання ти : ідей, які їм необхідні [17, 5].

Другий етап процесу становлення викладацької діяльності у вищих навчальних закладах ш в'язаний з виникненням університетів і поступовою регламентацією професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів, формуванням класу науково-педагогічної інтелігенції.

Перші формальні документи про закінчення вищого навчальні заклади, що з'явилися в Єгипті і Марокко (IX – X ст.), були свого роду ліцензіями, що надають права на професійну діяльність.

Всяке об'єднання людей за професійною ознакою в середні віки іменувалося "universitas". Внаслідок цього представників педагогічного і вченого ремесла стали називати "Universitas studii" "universitas magistorum et scholarium" або просто "universitas studentes". Причому терміном "studentes" в той період позначалися як самі вчителі, так і учні. З часом назва "universitas" стала загальновизнаним позначенням університету як навчального закладу.

Викладання в університетах велося, як правило, однаковим способом, на загальному у той час для освічених людей будь-якої європейської держави латинській мові. Професори і їх учні утворювали корпорації з особливою юрисдикцією, органами самоврядування і з привілеями, триманими від місцевої і універсальної влади (папи і імператора). Вчені відмінності, що привласнюються яким-небудь університетом, користувалися загально-європейським визнанням. З певною часткою умовності можна сказати, що одночасно з розвитком мережі університетів в Європі формувалося і деякий освітній простір.

За своїм визначенням, університет – це вільна корпорація викладачів і учнів. Першими європейськими університетами стали: Болонський і Саламанський в Італії і Іспанії (XI), Паризький (в подальшому - Сорбона) у Франції (XII), Кембриджський і Оксфордський у Великобританії (XIII), Пражський у Чехії і Краківський у Польщі (XIV). У 1530 році у світі нараховувалось 62 університети. Хоча першим "класичним університетом" прийнято вважати Берлінський університет відкритий у 1810 році [6, 6].

Головною характеристикою вищих навчальних закладів було здійснення наукових досліджень. Протягом всієї історії університети відігравали важливу роль у розвитку наукового, економічного і виробничого потенціалу, активно впливали на соціальний і політичний розвиток країн.

Основна ідея університету концентрує в собі три функції: освітню, дослідницьку і культурно-виховну.

Більшість університетів мали декілька факультетів, які присуджували вчені ступені. Саме присудження ступенів первинно здійснювалось у дусі учнівства: ступінь магістра відображала рівень звання майстра, яке отримував учень. Професійне становлення "педагога" проходило декілька етапів. Студент займався у професора, який повністю за нього відповідав 3-7 роки і отримував ступінь бакалавра. Бакалавр ставав на рівень підмайстра, слухав лекції інших професорів та допомагав навчати студентів. Після публічного захисту отримував вчений ступінь (магістра, доктора, ліценціата) [4].

Більшість викладачів були вихідцями із духовенства. Професора починаючи викладати в університеті, давали присягу, що у справах віри вони не будуть відступати від священного писання, а в науці – від Аристотеля, якого вважали "попередником Христа в природорозумінні".

Основною мовою університетів була латинь, а формою навчання – лекція. З'являються перші нормативні документи, в яких даються ті чи інші педагогічні рекомендації. Так, в статуті Паризького університету (1355 р.) визначається темп читання лекції, за порушення якого магістрів позбавляють права читати лекції на один рік.

В середні віки факультети університетів, будучи організованими по подібності гільдій, мали право вводити певні стандарти для своїх членів. Студенти університетів після завершення курсу здавали усний екзамен на інтелектуальну і моральну придатність представляти професію, і їм привласнювався ступінь магістра – єдиний ступінь того часу, що давав право займатися викладацькою діяльністю.

Пізніше були введені і інші вчені звання; наділ ними строго регламентувалося і залежало від об'єму і змісту пройденого пошукачем курсу.

В період Середньовіччя з'являються і більшість назв посадових осіб, які зараз існують у вищих навчальних закладах: ректор, декан, професор, магістр, доктор, а також студент, аудиторія, лекція, факультет та інші терміни. В середні віки поняття "магістр", "доктор", "професор", які визначали титул викладачів університетів, були синонімами. В Парижі і в Оксфорді віддавали перевагу терміну "магістр", в Італії і Германії – "доктор" [9].

Перший докторський ступінь був присуджений Паризьким університетом в галузі теології в 1150 року. І лише в середині XIII століття університети стали привласнювати ступінь доктора граматики і доктора філософії. Першими професійними ступенями, що присуджувалися професійними об'єднаннями, були ступені доктора права, теології і медицини. Незначні відмінності між ступенями магістра і доктора з'явились тільки в XV столітті. Ступінь доктора давав право на викладацьку діяльність, магістра – на професійну в гільдіях або цехах. До кінця XV ст. випускників факультетів "нижчого рівня" (граматики, мистецтв) називали магістрами, більш "високого рівня" – докторами.

З часу виникнення перших університетів в Європі і до кінця XVIII ст. основними вимогами до викладача були наступні: активна дослідницька діяльність і наявність наукових праць. Обмежений контингент студентів, багатообразні контакти викладачів і студентів, сумісна участь в науковій діяльності були основними характеристиками навчального процесу у вищій школі тих часів. У цей період відбувалося становлення традиційних форм навчання – лекції, семінари, практичних і лабораторних робіт. В навчання переважав індивідуальний підхід.

Із збільшенням контингенту студентів, розширенням набору дисциплін, що вивчаються, зростанням ролі вищої освіти в суспільстві відбувається диференціація педагогічної праці: виділяється професура, ведуча теоретичні заняття по фундаментальних дисциплінах, і асистенти, які проводили практичні заняття.

В той же час, важливо відзначити, що аж до початку XX ст. працівники освіти Європи і Америки займалися формуванням особи студентів і вважали це своїм головним завданням. Гарвард і інші старі коледжі США, наприклад, були засновані для того, щоб готувати "бездоганно чесних міністрів і громадських діячів з твердими переконаннями. У XVIII ст. викладачі додали філософію моральності до вивчення Біблії. Її призначення полягало в тому, щоб зібрати всі набуті знання в єдине ціле, примирити релігію і науку (або, принаймні, перешкоджати спробам науки підірвати релігію) і виробити етичні принципи, які могли б бути щеплені студентам з тим, щоб вони керувалися ними в своїй особистій і професійною життя. Головною метою залишалося виховання "хороших людей", "аристократів таланту і чесноти". Як вважав Джеферсон, така освіта не тільки сприятиме вихованню моральності і належній пошані до прав людини; це також "сформує державних діячів, законодавців і суддів, від яких так сильно залежить процвітання держави і особисте щастя людей" [67].

Намагаючись впливати на формування характеру і особи студента, керівники вищих навчальних закладів не випускали з уваги і силу прикладу. Багато хто з них проводив співбесіду з кандидатами на викладацьку роботу, щоб перевірити глибину їх релігійності і стійкість моральних принципів. Говорять, президент Прінстона Вудро Вільсон відзначав, що вибираючи при прийомі на роботу між ученим і джентльменом, він віддасть перевагу останньому [6]. Особливо велике значення цим питанням надавалося у вищих навчальних закладах США.

З розвитком гуманістичних ідей, з підвищенням інтересу до людини, суспільства, змінюється відношення і до освіти та її змісту, з'являється нове і у викладанні.

Необхідно зазначити роль педагога-реформатора Я.А. Каменського, який в своїх роботах приділив увагу і проблемам організації вищої освіти. В чотирьох ступеневій системі освіти Я.А. Каменського вища освіта представлена академією, яку автор розглядав як місце де використовувались найбільш легкі і вірні методи, щоб дати усім, хто приходить навчатися "ґрунтовну ученість" [11, 460].

До XVII ст. університет був єдиним типом вищого навчального закладу. Саме у зв'язку з потребою у спеціалізації з кінця XVIII ст. з'являються спеціальні вищі навчальні заклади. І якщо раніше для викладачів вищих навчальних закладів характерна була багатопредметність, то з цього часу розпочинається професійна спеціалізація.

За словами видатного англійського економіста А. Сміта викладачі в процесі лекції студентам говорили або читали "нісенітниці". Звідси у студентів "зневага, презирство і насмішка" у відношенні до лекції, а також слаба присутність. Тому професорам і адміністрації, приходилось застосовувати покарання щоб добитися порядку та поважного до себе ставлення [3,17].

Період – з кінця XVIII ст. до другої половини XX ст. – ознаменований становленням і розвитком вищої школи в різних країнах світу, переходом від індивідуальної до масової підготовки фахівців. Вже на початку XIX ст. з'являються перші підручники і методична допомога, написані викладачами, що добилися успіхів в навчанні, створили свої методичні системи. Відбувається становлення методик викладання окремих предметів [8].

В той же час професіоналізм викладача вузу припускає лише крупні досягнення в науковій області. Молоді викладачі вузу формуються, головним чином, шляхом втілення винесених з навчання в школі і вузі зразків діяльності їх вчителів. Переважаюча дидактична форма навчання – лекція, семінари, проблематика яких залежить від індивідуальних інтересів викладача і його наукового інструментарію. Індивідуальність викладача визначає і стиль навчальної роботи колективу студентів. Навчання у вищій школі орієнтується, перш за все, на завдання науки, а спадкоємство досвіду викладача усередині наукової області є частиною переданого соціального досвіду.

У європейські університети уже в епоху освіти, проникли нові принципи і новий зміст освіти. Професора вели власні наукові дослідження, привертаючи до них студентів. Радикально змінилися зміст і методи навчання на філософських факультетах, студенти які здобували фундаментальну освіту. Оскільки у студентів було право навчатися у будь-яких професорів на будь-яких факультетах, то багато випускників (лікарі, юристи, учені) здобували широку і різносторонню освіту залежно від своїх інтересів і здібностей. Як закономірне і логічне оформлення нових тенденцій в розвитку вищої освіти, в Європі виникла модель класичного університету, яка була реалізована в діяльності Берлінського університету. Підбір викладачів в Берлінський університет здійснювався по одному критерію – видатний учений, що дозволило зібрати тут видатних професіоналів, що присвятили своє життя певної галузі знання. Метою викладання було навчити слухача самостійно мислити, познайомити з основними принципами дослідженнями. Головним у цій моделі був синтез науки і освіти в умовах університетської автономії і повної академічної свободи.

Реформовані німецькі університети вперше ввели в якості основних ланок своєї структури аспірантуру і докторантуру. Наукові дослідження, таким чином, стали невід'ємною функцією університету, реорганізованого за ієрархічним принципом з урахуванням що знов виникають наукових дисципліну [5].

На порозі XIX ст. передова світова думка аналізуючи стан і перспективи розвитку вищої освіти, форми і методи наукового викладання, прийшла до важливого висновку: науковий робітник не є просто лектором, який вичитує за визначений академічний час певну кількість сторінок підготовленого лекційного матеріалу, в якому може існують і виховні моменти; – істинний науковий робітник повинен бути і суспільним діячем. Особливо чітко цю ідею сформулював Фіхте в своїй книзі "Про призначення вченого": "вчений призначений для суспільства; він, оскільки він вчений, існує завдяки суспільству і для суспільства. Відповідно, на ньому, головним чином, лежить обов'язок, переважно і в головній мірі, розвивати в собі суспільні таланти, сприйняття і здібність до передачі. Здібність повідомлення необхідна вченому завжди, так як він володіє знанням не для самого себе, а для суспільства" [3, 24].

Чітко виділяються і основні риси, які в більшій мірі визначають успіх викладача вищої школи: творчі пошуки і досягнення, велика ерудиція і володіння матеріалом своєї науки, експериментальне мистецтво і його демонстрація, майстерність у викладенні матеріалу.

А в кінці XVIII ст. в передовій науковій думці Західної Європи формується і сама система призначення викладачів різних навчальних закладів на вакантні посади, реалізація якої б забезпечила високий рівень профе-

сійного відбору .кандидатів. Так за думкою Ж.-А. Кондарсе, основними факторами відбору повинні бути: по-перше, думка вчених, які працюють в різних галузях науки і які є членами Національного товариства наук та мистецтв; по-друге, це думка муніципалітету, як органу державної влади; по-третє – думка товариства батьків.

Таким чином, в кінці XVIII - початку XIX ст. в Західній Європі формується цілісне уявлення про саму систему освіти та її рівні, відбувається професійне становлення професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, формуються основі нормативні вимоги до їх професійної діяльності.

У ряді країн, зокрема в Росії, існував і менш розповсюджений варіант підготовки викладачів вищої кваліфікації – через педагогічну практику в середній школі з подальшим захистом дисертації і переходом в систему вищої освіти. Але цей варіант не отримав широкого розвитку в світовій практиці, що пояснювалося неабиякою мірою специфікою педагогіки і психології вищої школи, облік якої вимагає якісно іншої підготовки викладачів. На відміну від викладача середньої школи, викладач вузу поєднує два види діяльності у навчальному і дослідницькому процесі. Крім того, вікові особливості студентського контингенту обумовлюють використання інших підходів і систем навчання, ніж ті, які широко використовуються в шкільній практиці.

Межу "почала" утворення на Русі в західноєвропейському сенсі визначити важко. Проте можна стверджувати, що аж до XVIII століття уміння викладати науки у вищій школі і відповідна підготовка не отримали масового і системного характеру і розповсюдження [3].

XVIII ст. з'явилося для Росії переломним рубежем, коли відбулися істотні зрушення в економіці, намітилося значне зростання інтересу до оволодіння культурними, науковими і технічними цінностями, створеними в Західній Європі. Абсолютна монархія і могутній державний апарат, зростання промисловості і торгівлі, створення регулярної армії і флоту зажадали значного числа кваліфікованих кадрів, актуалізував необхідність проведення в країні корінної реформи всієї системи освіти [1].

Першими найбільш відомими академіями і вищими школами в Росії були: Школа математичних і навігаційних наук (1701 г.) в Москві; Морська Академія (1715 р.), Академічний університет при Академії наук (1725 р. – як самостійний Петербурзький університет був заново створений у 1819 р.), Гірське училище (1773 р.), Морський кадетський корпус (1750 р.) в Петербурзі.

Питання про першу вітчизняну вищу школу все ще належить до числа дискусійних. Нещодавно такою вважали Києво-Могилянську академію. На сьогодні доведено, що насправді такою була Острозька академія (1576-1636) [2].

У складі педагогів, за оцінкою проф. Лук'яновича [9], були "представники всіх галузей тодішньої науки – медицини, астрології, філософії, богослов'я, проповідництва".

У 1631 р. на базі Києво-братської школи відкривається Києво-Могилянська колегія, яка відіграла виключну роль у становленні вітчизняної вищої освіти. Вона стала, з одного боку, крупнішим освітнім центром Східної Європи, з іншого, в ній накопичувались викладацький потенціал і педагогічний досвід, який використовувався в подальшому при створені академій і університетів [6].

Висновок. Однак, аналіз історичних свідчить констатує той факт, що на сьогоднішній день ще немає прийнятої чіткої періодизації розвитку вітчизняної вищої школи, що безумовно ускладнює виявлення закономірностей і особливостей її становлення.

Перспективою подальшого дослідження вважаємо напрямок роботи з побудови метатеорії акмеоосвіти, органічною частиною якої стануть вказівки науковців, а об'єднуючим системним елементом виступає відкрита освіта.

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1990. – 139 с.
2. Горохов В.А., Коханова Л.А. Основы непрерывного образования в СССР. / В. А. Горохов, Л. А. Коханова. – М.: Высш. шк., 1987. – 383 с.
3. Громкова М. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы / М. Громкова // Высшее образование в России. – 1994. – № 3. – С. 105–108.
4. Кинелев В.Г. Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России. / В. Г. Кинелев. – М.: Республика, 1995. – 328 с.
5. Кузнецова В.А. Теория и практика многоуровневого университетского педагогического образования / В. А. Кузнецова: дис. ... док. пед. наук / Ярославский гос. ун-т. – Ярославль, 1996. – 343 с.
6. Мелецинек А. Инженерная педагогика. / А. Мелецинек. – М.: Изд-во Московского гос. технического ун-та, 1997. –190 с.
7. Основы педагогического мастерства / Под редакцией И. Я. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
8. Этюды дидактики высшей школы: Монография / М. Г. Гарунов, Л. Г. Семушина, Ю. Г. Фокин, А. П. Чернышев / Под редакцией А. П. Чернышева. – М.: НИИВО, 1994. – 136 с.

In the article the features of preparation of teacher of higher technical educational establishment are examined in history of pedagogics of high school. Presentation historical certificates of the real events of domestic and oversea education.

***Key words**: professional preparations, teacher, teacher, higher educational establishment, types of higher educational establishments.*

УДК 378.091.12
ББК 74:372.4.373.2

Володимир Бондар

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ЕДУКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ: ТРАДИЦІЙНА ТА ІННОВАЦІЙНА ПАРАДИГМА

У статті здійснена спроба з позицій бачення нових перспектив розвитку освіти і ролі в цьому процесі вчителя намітити шляхи підвищення ефективності і якості підготовки освітянських кадрів, посилення їх відповідальності за якість шкільної освіти, яка б задовольняла соціальні потреби держави і запити особистості.

Серед ключових слів домінуюче місце посідають два неукраїномовні: едукація і парадигма, які в наукознавстві вживаються у різних значеннях. Едукація нами інтерпретується як метапоняття, що, з одного боку, відображає вимогу синхронізму (збігу і зв'язку в часі трьох явищ: навчання, виховання і розвитку), з іншого – як процес синхронізації (одночасності) перебігу складових едукації. Парадигма розуміється як комплекс ідей, що пройшов етапи становлення та результативного впровадження або презентує систему нових ідей з урахуванням нових політичних, економічних, соціальних умов, потреб і можливостей освітньої галузі, набутого досвіду в ході інтеграції України в європейський освітній простір.

Ключові слова: *едукація; парадигма; виховання; навчання і розвиток; індивід, індивідуальність, особистість; стандарти професійної освіти, професійна компетентність; міжособистісне спілкування; зона суб'єктної відповідальності; мотиви і мотивація.*

Спробуємо проаналізувати едукацію за її сутністю з позицій загального психолого-педагогічного підходу до розв'язання проблеми інтегральної цілісності навчання, виховання і розвитку взагалі та її забезпечення в процесі підготовки фахівців для освітньої галузі зокрема.

Традиційно ця цілісність розглядається як спонтанне поєднання трьох нібито автономно функціонуючих процесів навчання, виховання і розвитку, які мають свої, притаманні їм мету і завдання, принципи й умови, зміст і форми, методи і засоби. Як результат, у практичній діяльності має місце розрив їх у часі та просторі, функціях та результативності, в аудиторних і позааудиторних формах роботи з студентами.

Формування особистості педагога не може бути зведеним до системи розрізнено здійснюваних впливів, а має виступати як процес діяльного, професійно налаштованого привласнення сутністних характеристик едукації і забезпечення готовності фахівців реалізувати у практичній діяльності едукаційну цілісність.

Школа не є матеріальним виробництвом, а тому підготовка вчителя, психолога відрізняється від навчання кваліфікованого робітника. В обох випадках система вирощування кадрів має спрямовуватися на те, щоб адаптувати кожного, незалежно від фаху, до відповідної системи: в одному випадку до соціальної (майбутнього педагога, психолога), в іншому – до матеріально-виробничої (кваліфікованого робітника). І все ж виховання, навчання і розвиток, на жаль, набувають самостійності й автономності в досліджуваних предметах педагогіки, дидактики, психології, методики і не являють собою едукаційної єдності як цілісного, інтегрованого процесу культурно-історичного формування особистості. І навчання, і виховання відносно Індивіда є в чистому вигляді зовнішнім чинником впливу освітніх інститутів на Індивід з метою відтворення дисциплінованого, кваліфіковано підготовленого фахівця.

Майбутній фахівець в системі матеріального виробництва переважно навчається діяти репродуктивно, за шаблонами, без потреби розглядати свою діяльність як розв'язування проблеми, а отримані ним знання й уміння за цього виконують роль регулятора дій. Такі дії кваліфікованого робітника з успіхом може виконувати майстер, технолог, інженер, не говорячи про можливості штучно створених електронних пристроїв, автоматів, комп'ютерних установок, роботів.

Функції шкільного вчителя, крім його самого, ніхто і ніщо не може замінити. А якої якості ці функції можуть бути, якщо педагога готувати з метою пристосування його до сучасної соціальної структури і функціонування освітньо-виховного закладу? Останні динамічно розвиваються: змінюється зміст освіти, наповнюється новими ідеями освітньо-виховна парадигма, збагачується духовні цінності дітей, їх ціннісні орієнтації. Вчитель має бути в постійному пошуку, всебічно розвинутою особистістю, готовою до прогностичного цілепокладання, до творчої самореалізації. Вчитель не може, як робітник, виробляти напівфабрикат, виконуючи якісь окремі трудові операції. Він творить унікальний, цілісний продукт – Індивідуальність особистості засобами навчання, виховання і розвитку.

Чи задовольняє цю вимогу традиційна система підготовки вчителя? Чи кожний студент, завтрашній вчитель, готовий до самозміни? Ці й багато інших питань хочеться спрямувати в русло сучасних і перспективних парадигм вищої освіти і в першу чергу педагогічної.

І завдання ВНЗ: замість накопичення й оцінювання знань розвивати професійно діяльнісні здібності.

Студент – це вчорашній учень, який ще довго знаходиться в ситуації того, що його знання становлять особливу автономну сферу, яка ним у школі посправжньому не розпредмечувалася, хоча й оцінювалася. Ця інерція знань як особливої сфери, відірваної від предметної діяльності, продовжується і у ВНЗ. А це означає, що і вузівські знання належать до особливої автономної сфери замість того, щоб стати методом освоєння людської дійсності, способом ставлення до світу, засобом розвитку відповідних діяльних здібностей, про-

фесійних умінь. В цих умовах майбутня діяльність вчителя не зможе набути творчого характеру. А це означає, що способом буття молодого спеціаліста є репродуктивна діяльність, в умовах якої він стає ремісником, а не майстром педагогічного дійства, інноваційної діяльності.

Професійно діяльними знання стають тоді, коли на їх основі моделюються, проектуються, конструюються навчально-виховні ситуації, окремі їх фрагменти чи цілісні структури, діагностуються процеси та оцінюються їх впливи на розвиток, виховання, формування особистості, коректуються спеціально деформовані ситуації з професійно орієнтованих фахових дисциплін.

ІІ завдання: урізноманітнювати форми офіційного й неофіційного спілкування студентів.

ВНЗ готовлять стандартного спеціаліста, тобто такого, який на різному рівні засвоєння має оволодіти однаковим обсягом професійної освіти. Школа чекає від ВНЗ таку особистість фахівця, яка б характеризувалася яскраво вираженою індивідуальністю, тобто мала суттєву своєрідність її інтелектуальних і моральних якостей, наявність яких у майбутньому стала б засобом успішної професійної діяльності.

Різнитися всі Індивіди-педагоги мають не стільки знаннями й уміннями, рівнем професіоналізму, скільки готовністю завойовувати серця і душі своїх вихованців, проявляти вольові якості, особливості темпераменту і характеру та інші властивості своєї індивідуальності, закладені природою і розвинуті в процесі освіти у ВНЗ.

Щоб стати індивідуальністю, неповторним одиничним, необхідне виокремлення від інших, в умовах якого особливе справджується як неповторно одиничний прояв всезагального. Стосунки між індивідумом, індивідуальністю та особистістю мають будуватися за генетичним принципом, за принципом розвитку і збереження цілісності всіх форм людської життєдіяльності. За цього в силу вступає дія соціальних факторів, які впливають не на всю різноманітність якостей людини, а головним чином на розвиток її як індивіда. Останній розвивається в соціальній групі, де він може виокремитися від інших як індивід. Реалізувати себе як одиничне людське буття він може лише через ставлення до Інших людей.

Кожний, хто себе хоче виокремити від інших, випробовує себе в різних малих групах чи мікрогрупах, виконуючи за цього певні рольові функції: того, хто веде спілкування, або підтримує його, стримує хід спілкування, або переключає тему, чи проявляє пасивність. Хто себе за цього при будь-якій рольовій функції відчуває комфортно, залишається в групі, адаптується до неї. Так створюються неформальні мікрогрупи в академічних групах, одні з яких дружать на базі емоційно-культурних та побутово-особистісних Інтересів, Інші – на грунті академічних інтересів та задоволення освітніх потреб.

Декілька років тому /5-7/ спостерігалася освітньо-дидактична домінанта в спілкуванні, особливо в аудиторіях університету, базових закладах, в гуртожитку. Нині освітній аспект спілкування навіть в екстремальних умовах не є притаманним для більшості студентів. Таке спостерігається там, де немає змагальності, конкуренції, де відсутня мотивація на майбутню спеціальність, а оцінювання перестало виконувати стимулюючу функцію. Їм не соромно відмовитися від відповіді на запитання, заявити про неготовність до семінару. Студенти з яскравою Індивідуальністю на І-ІІ курсах зустрічаються дуже рідко.

Процесу розвитку індивіда, перетворення його у суб'єкт суспільного розвитку, пізнавальної діяльності, діяльного спілкування, основою якого є мова, знання, уміння, власне хобі, не приділяється належна увага ні в школі, ні у ВНЗ. Задовольняються їхньою слухняністю, відвідуванням занять, поверховими знаннями.

У процесі навчання студенти не оперують засобами своєї майбутньої праці, а тому тривалий час залишаються учнями, а не студентами, які готуються до професійної діяльності. А якщо вони і знайомляться із засобами праці вчителя, вихователя, психолога, то, в основному, на вербальному рівні. Засвоюють і відтворюють готові висновки наук, виконують дії за завданим зразком, чим обмежується коло спілкування, діалогу, самостійного пошуку, творчого підходу, а це суттєво стримує розвиток індивідуальності студента, його професійної компетентності. За такого навчання навіть яскраві індивідуальності, які проявлялися в школі, дуже швидко перетворюються в об'єкт, який не хоче вчитися, чим спричиняється не розвиток, а інтелектуальна і соціально-культурна деградація особистості. Хіба не мають місце заняття, на яких студенти обговорюють проблеми, виконують завдання, розв'язують задачі, не спрямовані на майбутню професійну діяльність? Як результат, не вміють побудувати дидактично, методично і психологічно грамотно уроки з дисциплін спеціальності, слабко готуються до спільної з дітьми позакласної діяльності.

На заняттях майже відсутні чергування моментів заперечення і прийняття рішень, чим стримується формування критичногомислення, рефлексивного ставлення до себе і до інших. Далеко не всі студенти здатні виходити за межі наслідування, репродукції. На свої дії, вчинки вони не вчаться дивитися очима інших, а тому не бачать себе з боку, не вміють контролювати, коректувати, спрямовувати свої дії у русло поставленої мети, наміченого плану дій. Тут багато причин: низький рівень засвоєння знань, відсутність глибокого їх усвідомлення, невміння застосовувати знання в умовах професійно значущих ситуацій. Але такого результату досягають з більш серйозної причини: відсутність професійної і пізнавальної потреби в знаннях, що в свою чергу спричинено тим, що студенти особливо 1-2 курсів у переважній більшості не уявляють свого професійного призначення: вивчають, в основному, загальногуманітарні, професійноорієнтовані дисципліни.

Без спрямованості на майбутню професію не формується мета власних дій, і, не будучи спрямованим у майбутнє, студент не проявляє професійнодіяльної активності. Починає спрацьовувати принцип свободи "від" замість принципу свободи "для". Домінує свобода від занять, від щоденної праці, від батьків і як підсумок - свобода від себе, від отримуваних оцінок, від можливого відрахування з ВНЗ. Так зникає обов'язок перед собою й іншими людьми. Людина звільняється від необхідності, випадає з поля реальних обставин, піднімається над ними, починає ділитися з соціальним оточенням своєю надприродною програмою буття. Замість переробки своїх способів діяльності, знань, умінь і навичок, своїх потреб і здібностей, самого себе, прагне до т.з. свободи - зміни реальних обставин. Чим більше приверне на свій бік, тим спокійнішим себе почуває: такі як я є, всіх не відрахують, будуть до них пристосовуватися, будуть з ними рахуватися, якось обійдеться.

Кількість таких студентів збільшується. До них можна віднести переважно академборжників і частину тих, хто навіть добре навчається (здібні від природи). А решта? Хіба серед неї дуже багато таких, що не задовольняються заданим мінімумом знань, виходять за межі заданої програми? А це означає, що для підготовки фахівця мало аудиторного спілкування. Змінюють себе на краще в основному ті студенти, з якими викладачі працюють в позааудиторній з ними роботі: в наукових гуртках, проблемних групах, літературних, художніх студіях, виконанні дипломних проектів, в спортивних секціях, олімпіадах, тощо.

У використанні соціально значимих чинників міжособистісного спілкування в академічних групах велику роль відіграють старости і активне ядро групи, органи студентського самоврядування. В кожній академічній групі в різній мірі гостроти виникають проблеми, з якими стикаються студенти. Вони зв'язані з суперечностями (частіше, скритими, про які не говорять) між двома групами суб'єктів: тими, що прагнуть змінити обставини і себе на краще, і тими, які є носіями дизорганізації, дизкомфорту, субкультури, причиною появи у групі "антагоністичного" соціального поля.

Спостереження показують, що другу групу складають студенти, які знаходяться в конфлікті самі з собою, з викладачами, батьками або живуть в неповних сім'ях. За ними найбільше пропусків занять, незадовільних у семестрі оцінок, академзаборгованості, відставання від графіка навчального процесу.

Помічена тенденція поглинання перших другими. Перед суб'єктами активної академічної дії (перша група) виникає ситуація вибору: або ж цілеспрямовано стверджувати себе в якості особистості, з активною життєвою позицією, або, залишаючись нерозкритою індивідуальністю, підкоритися намірам меншості, принісши в жертву свої благородні наміри: стати успішним спеціалістом.

Групова мораль, побудована на принципі "ради чого я поступив(ла) у ВНЗ", може роздвоюватися, бо різними, навіть протилежними є мотиви вступу і мотивація навчання. Їх викладачі-психологи не вивчають, тому управляти формуванням соціально значимих мотивів не можливо.

Доцільно створювати психологічні служби із числа студентів, спрямовувати їх діяльність на можливі дипломні роботи у цьому напряму. Допомагати студентам усвідомлювати свій статус, зрозуміти необхідність змінювати обставини і самого себе, прагнути знайти в собі засоби для практичної реалізації цієї мети - завдання кафедр, особливо психологічних.

Може фарби дещо і згущені, може сказане стосується не в однаковій мірі кожної академічної групи, може старшокурсники є винятком у наших насторогах, все ж така тенденція має місце і особливо вона є відчутною на молодших курсах.

Не менший моральний збиток приносить слабка організація навчального процесу, застарілий зміст і пасивні форми навчальної діяльності, безвідповідальне ставлення до дотримання розкладу занять, вимог виробничої дисципліни, перенесення окремими викладачами відповідальності за результати сумісної діяльності на студентів. Студенти дуже чутливі до цього, вибірково ставляться до навчальних дисциплін, до викладачів. Все це складові їх моралі та моральності.

<u>III завдання:</u> підвищувати виховну, мотиваційну функцію науково-професійної освіти і навчання.

У системі традиційної підготовки фахівців на першому місці як домінанта знаходиться засвоєння фахових дисциплін навчального плану. На семінарських і практичних заняттях, в різних формах атестації перевіряється й оцінюється обсяг, міцність, осмисленість і дієвість знань і вмінь. Морально-вольові якості за цього зовсім не враховуються. Ігноруються ставлення студентів до навчання, систематичність їх роботи, результати самоосвітньої діяльності. Все це згубно діє як на їх моральні якості, так і на результати теоретичної й практичної підготовки. До самоосвітньої роботи, як основної в період післядипломної освіти, кафедри готують студентів нецілеспрямовано. Потреба і здатність трансцендентувати (виходити за межі стандарту) у студентів не заохочується і не розвивається. Переважна більшість з них "страждає" інформаційним голодом, мовленнєвою обмеженістю.

Якщо науково-професійну освіту розглядати як засіб розвитку моральності людини, її сутнісних сил, то можна уявити, якою буде їхня моральність за такого навчання, де не доводиться докладати ні вольових зусиль, ні додаткового часу, ні творчості, ні відповідальності перед собою в першу чергу.

Навчати можна і в моральному вакуумі, а можна й необхідно організовувати навчання таким чином, щоб воно стало домінуючим чинником виховання основних рис високої загальнолюдської та педагогічної моральності.

Тут є два шляхи: один – через вивчення навчальних дисциплін, відбір способів засвоєння матеріалу, удосконалення структури і змісту програм та навчальних планів; інший, не менш важливий, суб'єктний – особистісне спілкування з студентами як в індивідуальній, так і в груповій формі. Мається на увазі предметно-діяльнісне спілкування, насичене індивідуально-моральним впливом педагога як особистості на кожного студента, коли він для нього стає еталоном людяності, обдарованості, професійного покликання.

Ця парадигма підсилюється двома моментами, двома реаліями.

Перша, за низького соціального статусу вчителя у нашому суспільстві все ж студенти обрали педагогічну професію (мабуть, з причини схильності до неї, покликання душі). А це вимагає від викладачів чуйного до них ставлення, співучасної підтримки, максимальної людяності, поводити себе таким чином, щоб не втратити морального права бути для них взірцем педагога.

Друга реалія безумовним у справі навчання взагалі та професійної підготовки зокрема є мотиваційний компонент готовності, суть якого зводиться до орієнтації людини на оцінку своїх дій членами соціальної групи, до складу якої вона входить. Наявність цієї орієнтації спонукає студента до прагнення мати добру репутацію, отримати визнання в очах референтної для нього групи. Зовнішня з боку викладача оцінка його діяльності переходить у внутрішній план особистості у вигляді самооцінки, що знаходить свій прояв у рівні домагання, веде до відкриття своєрідної "зони суб'єктної відповідальності". Одні за невдачі зовні не проявляють ніякої збентеженості, інші намагаються знайти причини в собі, ще інші – в незалежних від них обставинах.

Кількість студентів, що не шукають причини в собі, останнім часом помітно збільшується.

Як показало анкетування та аналіз ставлення студентів до навчання, оцінювання їх діяльності, відповідальними перед собою вважає біля 40 % студентів молодших курсів.

Проблема полягає в тому, що бажаючих працювати за спеціальністю набагато менше, ніж тих, хто вчиться на "відмінно" та "добре". Чимало студентів старших курсів поєднує навчання з роботою не в сфері освіти.

Найбільше бажаючих працювати за спеціальністю серед двох груп студентів: серед тих, хто закінчив педучилище, і тих, хто після школи навчається на "добре" І "задовільно". Частина міняє свою орієнтацію на старших курсах. 15-20 % з яскраво вираженим позитивним ставленням до майбутньої професії, які проявляють середні здібності до засвоєння знань і способів діяльності, потребують особливої уваги і допомоги від викладачів. Серед здібних до навчання 5-7 % заявляє про свою психологічну непридатність до роботи за спеціальністю після першої педагогічної практики (надто збудливі, не переносять дитячого лементу, не впевнені в умінні організовувати дітей тощо).

Крива динаміки мотивації до педагогічної професії має такий вигляд: станом на вступ до ВНЗ і протягом вересня майже всі першокурсники задоволені своїм вибором. Починаючи з жовтня-листопада і до кінця 2 курсу крива мотивації знижується у 40-50 % студентів. Причина: переважна більшість предметів не зорієнтована на майбутню професію. 32 % гуманітарних та соціально–економічних навчальних дисциплін у загальному обсязі перетворюються майже у стовідсотковий обсяг навчальних занять на перших, частково на других курсах. Починаючи з III та особливо з IV - V семестру крива мотивації починає помітно відновлюватися у студентів, які за покликанням до педагогічної професії вступили до університету. Це пов'язано з включенням у навчальний процес викладачів фахових кафедр.

Період мотиваційного вакууму протягом двох років навчання слід більш активно заповнювати орієнтацією студентів на свій вибір: посилювати прикладну функцію педагогіки і психології, практикувати лабораторні заняття в базових навчально-виховних закладах, організовувати зустрічі з досвідченими практиками, піднімати роль курсових робіт з вступу до професії, педагогіки, психології, предметних методик, наповнювати безвідривну педагогічну практику професійно значимими, активними завданнями.

Інформаційний компонент дидактичного процесу, як складова едукації, поєднуючись з діяльнісним, мають забезпечувати активну взаємодію студента з предметами, знання і вміння яких виступають засобом діяльності, спрямованої на розвиток професійного мислення, творчого потенціалу.

Домогтися розумного балансу між засвоєнням інформації і розвитком особистості у процесі самостійної діяльності – завдання кафедр. Практично це означає, що традиційна перевага інформаційного компонента едукації над діяльнісним повинна бути усунена шляхом розумного поєднання професійного й особистісного в процесі фахової підготовки. Вирішальною має стати власна діяльність студента. В умовах, коли домінує діяльність викладання, коли навчальні заняття перетворюються в "театр одного актора", нехай навіть талановитого, студент формується як інтелектуально інертна, соціально пасивна особистість.

Односкерованість навчального процесу – від зовнішнього світу до людини, від викладача до студента не забезпечує готовність до перетворювальної діяльності. Має стати оптимальним поєднання двох ліній: від зовнішнього світу до людини(інтеріоризація) і від неї до предмета майбутньої професійної діяльності (екстеріоризація).

Все, чому людину навчили: постійна потреба у знанні, уміння його самостійно поновлювати, творчо підходити до діяльності, взаємодіяти з природним і соціальним середовищем, критично ставитись до себе і до інших, прагнути самовдосконалюватися, задовольняти свої професійні потреби – притаманне справді освіченій особистості, майбутньому педагогу, готовому до інноваційної діяльності.

Організувати процес едукації – означає забезпечити нероздільність навчання, розвитку і виховання особистості вчителя, здатного формувати гармонійну особистість дитини**.**

Едукація вчителя – це процес інтегративний, за якого відбувається постійна перебудова і вдосконалення особистісних якостей і фахових компетенцій вчителя, які мають загальнолюдську наповненість та професійну спрямованість.

In the article a realizable attempt is from positions of vision of new prospects of development of education and role in this process of teacher to set the ways of increase of efficiency and quality of training of elucidative personnels, strengthening of their responsibility for quality of school education what would satisfy the social necessities of the state and queries of personality.

Among keywords a dominant place is occupied by two not ukrainian language: edukatsiya and paradigm, which in research-on-research are used in different values. Edukatsiya interpreted by us as objective concept, that, from one side, represents the requirement of synchronism (to clashing and connection three phenomena: studies, education and development), from other - as a process of synchronization (to simultaneity) of motion of constituents of education. A paradigm understands as a complex of ideas, which passed the stages of becoming and effective introduction or presents the system of new ideas taking into account new political, economic, social terms, necessities and possibilities of educational industry purchased experience during integration of Ukraine in European educational space.

Key words: *Edukatsiya; paradigm; education; studies and development; individual, individuality, personality; standards of trade education, professional competence; interpersonality commonunication; zone of subject responsibility; reasons and motivation.*

УДК 371.134: 001.78
ББК 74 в о 52

Ірина Плугатор

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглядаються психолого-педагогічні засади підготовки вчителя до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища. Автор аналізує компоненти психолого-педагогічної готовності вчителя, розкриває особливості професійної діяльності в умовах полікультурності.

Ключові слова: полікультурне середовище, професійна діяльність вчителя.

Постановка проблеми. Україна разом зі світовим співтовариством, переживає процеси, пов'язані з глобалізацією, інтернаціоналізацією економіки, розвитком міграційних процесів. Інтеграція нашої країни у європейський простір актуалізує питання розвитку культури і освіти всіх народів, дотримання прав і свобод меншин, поваги дітей та молоді до надбань інших народів світу. Адже Україна – це багатонаціональна держава, де проживає більше 125 народностей і де представлені майже всі світові релігії.

В умовах світових інтеграційних та глобалізаційних процесів одним із пріоритетів розвитку педагогічної освіти є толерантна міжкультурна взаємодія всіх її учасників. Полікультурність – це здатність особистості до здійснення інтеркомунікативної комунікації, що сформована на основі власного життєвого досвіду та полікультурного виховання з боку суспільства, яка характеризується адекватним взаєморозумінням представників різних культур, інтеркультурною компетентністю, толерантністю, емпатією, прагненням до міжнаціональної згоди у всіх сферах спілкування [2, с.17].

Українським школам, де спільно навчаються представники різних народів з різною національною культурою, різноманітними національними звичаями, психологічним укладом і менталітетом, властивий поліетнічний характер, що зумовлено взаємовідносинами учасників освітнього процесу.

Зазначені проблеми обумовлені впливом поведінкових стереотипів, притаманних сучасному суспільству. Більше того, на формування культури толерантних відносин накладає відбиток національна особливість кожного етносу, кожного соціального середовища, своєрідність традицій, звичаїв, стереотипів поведінки, рис національного характеру, які сформувалися впродовж усієї історії розвитку тієї чи іншої нації.

Тому в умовах, що склалися, питання психолого-педагогічної підготовки вчителя до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища України є надзвичайно актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз праць з проблеми полікультурної освіти і виховання свідчить, що вона розроблялася в контексті різних наукових галузей. Філософські та культурологічні аспекти з позицій української державності, ідеалів і норм загальнолюдських цінностей, співіснування різних національностей розкривалися Г. Ващенком, В. Винниченком. Б. Грінченком, М. Грушевським, М. Драгомановим, В. Липинським, І. Огієнком, К. Ушинським та ін. Проблема полікультурного виховання у педагогічній науці тривалий час пов'язувалась з інтернаціональним, патріотичним вихованням, вихованням культури міжнаціональних стосунків (З. Гасанов, О. Грива, О. Джуринський). Деякі проблеми, пов'язані з полікультурним вихованням в Україні знайшли своє відображення в "педагогіці миру" (О. Сухомлинська, Н. Бібік, О. Ковальчук, Т. Мацейків, О. Овчарук.). Загальнопедагогічні – у працях В. Біблера, Н. Миропольської, Г. Філіпчука, етнопедагогічні – у дослідженнях Л. Пуховської, Н. Ганусенко.

Розвідки науковців скеровані на такі багатонаціональні регіони України як Буковина, Закарпаття, Прикарпаття, АР Крим.

Однак зростання потреби у вихованні особистості, яка з повагою ставиться до свого етнічного коріння і в той же час позбавлена національної обмеженості, збігається з аналогічною проблемою у світовому освіт-

ньому просторі. Суть її полягає в підготовці молоді до життя й ефективної діяльності в умовах поліетнічного й полікультурного суспільства.

Мета статті – визначити психолого-педагогічні засади підготовки вчителя до професійної діяльності в умовах поліетнічного середовища.

Виклад основного матеріалу. Система освіти повинна бути спрямована на формування особистості, готової до взаємодії в полікультурному просторі. Якість такого формування залежить від професіоналізму педагогів, від їх полікультурної компетентності. В цьому контексті актуальними є слова О. Сухомлинської, що "на сучасному етапі є необхідним здійснення досліджень і розробка виховних систем, що спираються на співробітництво, участь, діалог і повагу, на колективізм. Адже розвиток громадянського суспільства будується як взаємодія суб'єктів" [4, с.27]. Разом з тим питання готовності вчителів до здійснення полікультурного виховання школярів в українській науці мало досліджене. Важливість набуття полікультурної підготовки вчителями можна окреслити такими умовами: по-перше, під час такої роботи педагог розширює свою загальну та педагогічну культуру; по-друге, набуває знань, умінь та навичок, необхідних для взаємодії з людьми (дітьми), які належать до різних культурних груп; по-третє, формує особистісні якості та ціннісні орієнтації, притаманні людині, що живе в умовах культурного розмаїття; по-четверте, через зміст свого навчального предмета здійснює полікультурну освіту школярів [3, с.43–44].

Полікультурне виховання, на думку В. Компанійця, має допомогти молоді краще зрозуміти власну культуру, глибше зрозуміти її місце та роль у розвитку світової культури в цілому. Полікультурне виховання передбачає перш за все засвоєння культурно-виховних цінностей, орієнтується на співіснування культур у єдиному соціальному просторі, акцентуючи увагу на взаємозв'язок культур [2, с.18].

Під полікультурним середовищем ми розглядаємо сукупність умов життєдіяльності людини, які визначаються взаємодією в одному комплексі (територіальному, інституційному, тимчасовому) культур (етнічних, релігійних, вікових тощо). Причетність людини до конкретного соціокультурного середовища, в якому вона розвивається, формується і стає індивідуальністю, очевидний факт єдності особистості й соціуму. Ще одним незаперечним фактом є те, що в цьому взаємозв'язку йдеться не про абстрактного індивіда, а про конкретну людину з певною системою національно-психологічних особливостей.

Для формування у майбутніх педагогів готовності працювати у полікультурному середовищі велике значення має розуміння того, що кожен народ має право на самоутвердження в колі інших народів, що зумовлюється історичною потребою зберегти свою творчу індивідуальність, щоб залишатися у віках самобутньою національною спільнотою. Студенти повинні усвідомити, що в кожного народу є своя історично зумовлена ієрархія ідей та цінностей, серед яких найважливішою є ідея любові до рідного краю, трудової та героїчної боротьби народу за його щастя. Зазначені ідеї мають великий виховний вплив на студентську молодь, сприяють пробудженню у неї патріотичних почуттів.

Світогляд того чи іншого народу найяскравіше відображається у мистецтві, міфології, фольклорі, прикметах, віруваннях, у пам'яті про історичні події та культурні здобутки народу, що поступово засвоюється у процесі навчання та виховання студентів. Лише на основі народного світогляду можуть успішно формуватися науковий світогляд, самосвідомість кожного члена нашого суспільства.

Важливою складовою підготовки студентів у навчально-виховному процесі вищої школи є формування його самосвідомості, тобто усвідомлення людиною самої себе, своїх здібностей, якостей, думок, почуттів, інтересів, дій, місця і ролі у природі і суспільстві. Формування національної самосвідомості передбачає засвоєння молоддю своєї етнічної спільності, національних цінностей (мови, території, культури), прихильність до розбудови національної державності, патріотизм.

Отже, у процесі засвоєння культурно-історичного досвіду народів, які проживають на теренах України, молодь, фільтруючи ці надбання через власний розум, збагачує свій досвід, удосконалює знання мови. Саме так особистість застосовує національні ідеї, ідеали, здобутки різних народів, диференціюючи та інтегруючи їх через свою свідомість [1, с.68].

Формуючи світогляд та самосвідомість студентів, необхідно одночасно формувати якості освіченості, вихованості і культури. Для цього потрібно використовувати різні форми та засоби навчально-виховного процесу, які б орієнтували і скеровували у правильний напрям їх спосіб життя, поведінку і діяльність, виховували в них моральні ідеали, безкорисливість, душевну порядність, працелюбність, скромність, самовідданість, чесність. Використовуючи безцінну культурну спадщину народів України, освітяни повинні виховати та утвердити у кожного студента почуття обов'язку і відповідальності за свої вчинки, патріотичні почуття, духовність.

Постійний вплив матеріальної й духовної культури різних народів на студентську молодь є необхідною умовою для найповнішого розкриття і розвитку природних здібностей, творчості, ініціативності, становлення індивідуальності, формування неповторного духовного світу, власної активної життєвої позиції, почуттів обов'язку, відданості та працелюбності заради свого народу й держави.

Процес формування у студентів психолого-педагогічної готовності до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища повинен здійснюватися у двох формах: в аудиторній (як індивідуально, так і фронтально) та в позааудиторній (різноманітні види) роботі зі студентами.

До основних форм й методів полікультурного виховання студентів можна віднести: лекції, бесіди, семінари, практичні заняття, опрацювання науково-методичної літератури, робота у проблемних гуртках різних напрямів, написання рефератів, курсових, дипломних та магістерських робіт, організація студентсько-викладацьких конференцій, олімпіад, екскурсії визначними місцями, відвідування музеїв, виставок, театрів, інтернет-спілкування, фотодоробки, зустрічі з видатними діячами науки, мистецтва, організація виставок творчих робіт студентів, а також учнів (під час проходження педагогічних практик), вивчення спеціальних дисциплін, на яких детальніше вивчається історія, розвиток і різновиди українського мистецтва, події історичного минулого та ін., а також оволодіння видами та техніками декоративно-ужиткового мистецтва, виготовлення власними руками виробів декоративно-ужиткового мистецтва, організація та участь у святах народного і державного календарів, виховних заходах [1, с.67].

Ще одним вагомим компонентом психолого-педагогічної підготовки студента до роботи в умовах полікультурності є грамотність. Адже полікультурна грамотність є тією базою знань, якою вчитель, у першу чергу, має оволодіти. Вона складається з уміння пояснити та проаналізувати власне ставлення до своєї та інших етнічних груп, зі знань, які допоможуть збагнути досвід та культурні характеристики етнічних груп, що населяють дану територію, а також зі знань, що допоможуть сформувати гнучкий підхід до сприйняття національних та культурних норм, усвідомити недопустимість расизму та дискримінації [5].

Полікультурно грамотний педагог – це педагог, який уміє відбирати з усього різноманіття навчального матеріалу, той, який найкраще ілюструє багатокультурність зазначеного процесу. Полікультурний педагог – це освітянин, який здатний побудувати навчально-виховний процес так, щоб під час нього вирішувалися проблеми полікультурності.

Формування полікультурної грамотності майбутнього педагога закладається вже в роки навчання студента у педагогічному навчальному закладі. Однак ще не всі вищі навчальні заклади готові здійснювати таку роботу. У зв'язку з цим виникає необхідність у розробці спеціальних курсів з полікультурної освіти. Без сумніву, окрім такого курсу в педагогічних вузах варто впроваджувати предмети про етнічну та культурну різноманітність нашої країни, з поступовою інтеграцією у всі навчальні дисципліни. Це дасть змогу кожному студенту краще розібратися в національних та загальнолюдських цінностях, у їхній взаємозалежності та взаємозв'язках.

У формування полікультурної грамотності вчителя важливими є знання з педагогіки, в яких домінує культурологічний підхід. Педагогіка орієнтує слухачів на вивчення етнопедагогіки, яка допоможе особистості через власну культуру пізнати інші.

Проте головним у набутті полікультурної грамотності педагогами є самоосвіта (безперервний процес, під час якого вчитель поповнює свій рівень знань). Від того, наскільки цілеспрямовано педагог займається самоосвітою, читає необхідну літературу, серйозно розбирається у соціальних проблемах, основою яких є проблеми міжкультурної взаємодії, буде залежати його вміння відбирати матеріал, придатний для реалізації у навчально-виховному процесі. Адже полікультурна освіта враховує культурні, виховні й освітні інтереси етнічних меншин в умовах плюралістичного культурно-національного середовища.

Висновки. Таким чином, до компонентів професійно-особистісного становлення педагога можна віднести: соціально-психологічну адаптацію, формування професійної свідомості, самоствердження в професії, опанування педагогічною діяльністю та рольовою поведінкою, здобуття морально-педагогічного досвіду співпраці і співжиття у полікультурному середовищі. З метою розвитку та вдосконалення зазначених складових дослідники Г. Волкова та М. Чикурова пропонують навчальним закладам створити комплексно-цільову програму адаптації молодих спеціалістів, розраховану на перші роки педагогічної діяльності молодого спеціаліста. Основні завдання програми повинні скеровуватись на формування у педагогів-початківців потреби безперервної самоосвіти та на пізнання й творче впровадження в навчально-виховний процес досягнень педагогічної науки та передового досвіду [4].

Таким чином, полікультурна діяльність педагога покликана підтримувати різноманіття великих і малих націй в умовах сучасних глобалізаційних процесів. Вона є засобом збереження й розвитку етнічних культур, включення цінностей етнічних культур у практику виховання й навчання. Подальші наукові розвідки пов'язуємо з дослідженням проблеми формування полікультурної компетентності педагога.

1. Гевко Оксана. Світоглядні засади формування національної свідомості студентської молоді Людинознавчі студії: // О. Гевко / Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: ДДПУ, 2008. – Випуск 17. Педагогіка. – С. 64–73.

2. Красовицький М.Ю. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі // М. Ю. Красовицький / Полікультна освіта в Україні: Зб. статей. – К., 1999. С. 16–19.

3. Кузьменко В.В., Гончаренко Л.А. Формування полікультурної компетентності вчителів загально-освітньої школи: Навчальний посібник. – Херсон: РІПО, 2006. – 92 с

4. Миропольська Н.П. Полікультурне виховання [Текст] / Н. П. Миропольська // Рідна школа. – 2001. – № 6. – С. 27–28.

5. Лощенова І.Ф. Розвиток ідей полікультурного виховання у світовій педагогічній думці [Текст] / І. Ф. Лощенова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 68–77.

6. Штельмах Г.Б. Про морально-психологічну готовність старшокласників до вибору педагогічної професії [Текст] / Г. Д. Штельмах // Рідна школа. – 1991. – № 11. – С. 31–34.

7. Юр'єва К. Зміст і шляхи формування полікультурної компетентності педагогів [Текст] / К. Юр'єва // Управління школою. – 2004. – № 33. – С. 10–11.

The article examines the psychological-pedagogical preparation ofteachers to the profession in a multicultural environment. The authorexamines the psychological and educational components of teacherpreparedness, discloses the features of professional activity in the field kulturnosti.

Key words: *professional, professional training, educational process, the teacher, kulturnosti, psychological-pedagogical preparation, educational, components.*

УДК 37.013.42
ББК 74.5

Оксана Протас

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядається питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників шляхом використання новітніх технологій.

Ключові слова*: підготовка соціальних педагогів, професійне самовизначення, соціально-педагогічний супровід, старшокласники, інноваційні технології.*

Постановка проблеми. В умовах інтеграції у світовий освітній простір постала необхідність модернізації національної системи освіти. Одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти є постійне підвищення її якості, оновлення змісту та форм організації навчально-виховного процесу.

Важливого значення набуває професійна підготовка педагога, зокрема і соціального педагога. Постала потреба у пошуку шляхів оптимізації процесу підготовки студентів та застосуванні нових технологій навчання, які б не тільки формували у майбутніх спеціалістів певну систему знань, умінь і навиків, а й сприяли їх особистісному і професійному росту.

У час економічної і політичної нестабільності в суспільстві, коли людина вимушена покластися на саму себе, необхідно бути мобільним і гнучким, здатним швидко і правильно орієнтуватися в загальному характері будь-якої спеціальності і визначати свою придатність до неї. Незнання змісту професійної діяльності і, відповідно незадоволення отриманою спеціальністю, є однією з причин плинності кадрів, низької продуктивності праці, зміни трудової діяльності. Тому необхідно свідомо підходити до питання вибору професії.

Профконсультаційна робота з молоддю набуває особливої актуальності на етапі завершення учнями середньої освіти. У ранньому юнацькому віці загострюються потреби молодої людини у самопізнанні, самоусвідомленні і саморозумінні, актуалізуються процеси особистісного, соціального і професійного самовизначення.

Аналіз досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти проблеми професійного самовизначення та професійної орієнтації стали предметом вивчення багатьох вітчизняних дослідників. Назвемо тільки деякі відомі прізвища вчених: Г. Балл, Л. Божович, М. Гінзбург, А. Голомшток, Е. Зеєр, Л. Йовайша, Є. Клімов, І. Мітіна, Є. Павлютенков, М. Піддячий, К. Платонов, Н. Пряжніков, Н. Самоукіна, В. Синявський, М. Тименко, Д. Тхоржевський, Б. Федоришин, В. Чебишева, С. Чистякова, Л. Шеховцова та ін. Особливе місце посідають роботи присвячені питанням соціально-професійного самовизначення учнів загальноосвітньої школи. Це дослідження П. Аутова, В. Вакуленко, А. Вихруща, Є. Головахи, М. Лукашевича, М. Пряжнікова, Б. Федоришина, П. Шавіра та ін. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки соціального педагога досліджували: Ю. Галагузова, І. Звєрєва, А. Капська, О. Карпенко, Г. Лактіонова, І. Мигович, В. Поліщук, З. Фалинська, С. Харченко та ін. Проте, проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників засобами інноваційних технологій не знайшла належного відображення в психолого-педагогічній науці.

Мета статті – проаналізувати сутність підготовки соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників засобами впровадження інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Під професійним самовизначенням у педагогіці розуміють самопізнання та об'єктивну оцінку особистістю власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно-важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією, це процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої професійної діяльності.

До професійного самовизначення з позицій діяльнісного підходу підходить Є. Климов: "Професійне самовизначення – діяльність людини, яка набуває того чи іншого змісту в залежності від етапу її розвитку як суб'єкта праці" [5, с.18]. Є. Головаха розглядає професійне самовизначення у зв'язку з життєвими перспективами особистості (життєвої мети і планів) [2, с.12].

Спираючись на психолого-педагогічні дослідження Н. Міщенко, Н. Отрощенко, М. Тименка, соціально-педагогічний супровід учнів у професійному самовизначенні розглядається нами як процес створення умов та надання необхідної педагогічної підтримки для переходу особистості в позицію, що активізують власні ресурси і яка запускає механізм саморозвитку. Кваліфікований соціально-педагогічний супровід в системі професійного самовизначення і подальшого навчання допомагає підліткам зрозуміти свої психологічні особливості, інтереси, схильності, ціннісні орієнтації, освітні потреби і на цій основі зробити усвідомлений, самостійний і відповідальний вибір професії.

Аналіз теоретичних джерел, результатів наукових досліджень дав змогу визначити сутність поняття "підготовка студентів до формування професійного самовизначення школярів", що розглядається нами як складний комплексний багатофункціональний процес, орієнтований на усвідомлення потреб, мотивів в організації профорієнтаційної роботи; оволодіння знаннями, навиками використання ефективних технологій у процесі здійснення супроводу професійного самовизначення старшокласників [6, 7].

Результатом професійної підготовки майбутнього соціального педагога до профорінтаційної роботи є сформована готовність до даного виду професійно-педагогічної діяльності.

Поняття "готовність" наукові дослідники розглядають неоднозначно: одні з них визначають готовність як властивість, стійку характеристику особистості (В. Сластьонін), інші – як інтегральне поняття, яке включає такі взаємопов'язані компоненти: професійна спрямованість, здатність до самооцінки, потреба у професійному самовихованні (Н. Кузьміна).

Беручи за основу погляди на цю проблему дослідників, ми визначили готовність студентів до супроводу професійного самовизначення як професійну характеристику соціального педагога, яка включає наявність спеціальних знань із проблеми професійного самовизначення, широкого спектру умінь, які необхідні для реалізації профорієнтаційної діяльності, професійну спрямованість на таку діяльність, свідоме бажання займатись нею, переконаність в її важливому значенні, комплексу індивідуально-психологічних якостей і особливостей особистості, стійку ціннісну орієнтацію педагога на розв'язання проблем професійного самовизначення школярів, специфіку взаємодії з старшокласниками, пошуку найбільш ефективних технологій, форм, засобів і методів профорієнтаційної роботи.

На наш погляд, найбільш повними виділені зміст і структурні компоненти готовності до діяльності в роботах М. Дьяченка і Л. Кандибович [4]. У структурі готовності студента вони виділили такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї); орієнтаційний (уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями, навиками); вольовий (самоконтроль, уміння управляти собою під час виконання трудових обов'язків); оціночний (самооцінка професійної підготовки та відповідності її оптимальним професійним зразкам).

На основі аналізу наукової літератури ми визначили критерії готовності до супроводу професійного самовизначення (мотиваційний, емоційний, когнітивний, операційно-дійовий).

Мотиваційний компонент готовності визначається інтересом і позитивним ставленням до профорієнтаційної діяльності; стійкою потребою в оволодінні знаннями, вміннями, навичками, необхідними для успішного здійснення профорієнтаційної діяльності; прагненням домагатись успіхів; бажанням реалізувати в цій діяльності свої можливості та ін.

Емоційний компонент характеризується як: вплив емоцій та почуттів на забезпечення успішного перебігу та результативності профорієнтаційної діяльності; загальна налаштованість на зустріч із новою ситуацією в професійній діяльності; самоконтроль, саморегуляція емоційних станів і поведінки в умовах вирішення проблем профорієнтаційної діяльності та ін.

Отже, функція мотиваційного та емоційного компонентів готовності майбутнього соціального педагога до супроводу професійного самовизначення полягає у активізації системи професійно-важливих якостей спеціаліста; мобілізації всіх сил у відповідності із завданнями такої діяльності; прагненні до професіоналізму, максимальній самореалізації в профорієнтаційній діяльності, як важливому аспекті соціально-педагогічної діяльності.

Когнітивний компонент визначається як: усвідомлення цілей для реалізації завдань супроводу професійного самовизначення старшокласників; оцінка умов, за яких відбуватиметься профорієнтаційна діяльність, знання специфіки цієї роботи; актуалізація досвіду; високий рівень інтелектуального розвитку, здібність до переробки інформації, інтелектуально-логічні здібності, асоціативність сприймання, творче мислення, уява, інтуїція; професійна компетентність; знання суті, мети та завдань, компонентів, категорій професійного самовизначення, принципів організації профорієнтаційної роботи у школі, умов ефективності, структури системи профорієнтаційної роботи у школі; знання вимог та методики організації різних форм такої роботи, застосування ефекивних методів та профдіагностичних методик; вміння планувати та вести профорієнтаційну документацію, та ін. Проявляється у теоретико-методологічній підготовці спеціаліста.

Операційно-дійовий компонент характеризується як: актуалізація всієї сукупності знань, співставлення їх із розв'язанням конкретних проблем та завдань соціально-педагогічного супроводу старшокласників і трансформація у способи діяльності; визначення найбільш ефективних способів, методів і прийомів розв'язання завдань, що здійснюється через систему вмінь, професійно-важливих якостей та здібностей. Систему вмінь складають: організаційні, комунікативні, інформаційно-орієнтаційні, конструктивні, дослідницькі, діагностичні, корекційні вміння. Проявляється даний компонент на рівні оволодіння технологічною культурою профорієнтаційної діяльності та вмінні застосовувати знання в практичній діяльності.

Вказані структурні компоненти готовності забезпечуються певними організаційно-педагогічними умовами навчально- виховного процесу вищого навчального закладу. До них належать: актуалізація роботи соціального педагога у профорієнтаційній діяльності, забезпечення цілісності системи підготовки студентів до

супроводу професійного самовизначення старшокласників, забезпечення єдності теоретичних та практичних аспектів підготовки, упровадження в навчальний процес різних форм і методів навчання на основі нових технологічних принципів.

У рамках змін парадигм у сфері освіти принципове значення набуває проблема з'ясування специфіки навчання і освіти при використанні різних підходів до організації та здійснення навчально-освітнього процесу, із застосуванням інноваційних технологій.

У перекладі з грецької мови "інновація" означає "оновлення, новизна, зміна" [1]. Інновація – вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності [3, с.42].

Освітня технологія передбачає загальну стратегію розвитку освіти: концепції освіти, освітні закони, освітні системи. Педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів у ВНЗ, об'єднує в собі їх зміст, форми, і засоби. Технологія навчання (виховання, управління) моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідної навчальної дисципліни, теми, питання, технології.

Інноваційна освітня технологія – це якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка вносить суттєві зміни до результату освітнього процесу і розглядається як багатокомпонентна модель, що передбачає навчальну, виховну та управлінську інноваційну технології [3, с.43]. До навчальних інноваційних технологій відносять технології: особистісно-орієнтованого, модульного, розвивального, інтерактивного, проектного, проблемного, інформаційного, дистанційного навчання.

Варто зауважити, що сьогодні будь-яку діяльність, в т.ч. профорієнтаційну, не можна уявити без використання сучасної комп'ютерної техніки. Варто погодитися з думкою Т. Паперової, що її застосування підніме на якісніший рівень здійснення профорієнтаційної роботи.

Аналіз педагогічного досвіду та досліджень з проблем використання комп'ютерних інформаційних технологій (КІТ) в профорієнтаційній роботі дає змогу нам виділити основні напрями її застосування: надання профінформації; перевірка відповідних знань студентів; проведення діагностики професійної спрямованості, професійних здібностей та професійно-важливих якостей; опрацювання, зберігання інформації, використання КІТ як засобу для розвитку професійно важливих якостей та здібностей особистості; здійснення професійних проб за допомогою ігрових чи тренінгових програм. Якісніший рівень здійснення професійної орієнтації відбувається за умови використання інформаційних телекомунікаційних систем, довідникових програмних засобів, мультимедійних систем, тренувальних, тестових програм, комп'ютерних опитувальників, розвивальних комп'ютерних ігор, імітаційно-моделюючих ігор, контролюючих програм якості.

Розглянемо застосування інноваційних технологій на прикладі *практичного заняття "Кон'юнктура ринку праці і професій"* навчального курсу "Основи профорієнтаційної роботи" для студентів спеціальності "Соціальна педагогіка". Основна мета заняття – підготувати студентів до актуалізації ситуації соціального, життєвого і професійного вибору, вибору посад, місць роботи і т.д. У вивчення теми включені дві основні змістовні лінії: перша – познайомити студентів з основними поняттями "професія", "ринок праці" і основними термінами, які можуть зустрічатися в офіційних документах, інформаційно-довідкових матеріалах; друга – показати, що світ професій змінюється і вибір повинен бути зумовлений багатьма чинниками.

У ході заняття створюються евристичні ситуації, спрямовані на вироблення в студентів ціннісного відношення до розуміння значення професійної праці в їх життєвій перспективі. Доцільна постановка запитань, що створюють ситуацію невизначеності, які вимагають для відповіді на них побудови різних версій, що може потребувати творчих зусиль, нестандартності і гнучкості мислення. Наприклад, запитання: чи є визначені трудові заняття професіями; які професії можуть бути використані як такі, що "відмирають" чи "змінюються до невпізнання"; які вимоги виникають до компетенції працівника; як у нових культурно-історичних умовах змінюється зміст праці; у чому споріднені трудові заняття мають чи не мають межі професійної праці.

Основою для теоретичних відомостей про види професійної праці служать найпоширеніші зарубіжна і вітчизняна класифікації професій (Є. Клімова, Дж. Холланда). Студентам пропонується знайти власні вихідні основи для поділу світу професій на групи, для того, щоб уникнути однозначного тлумачення якого-небудь способу типологізації світу професій як "єдино правильного" та щоб сприяти створенню "особистого освітнього продукту" – виділенню власних пріоритетів для обгрунтованого осмислення вибору місця продовження освіти чи трудової діяльності. Важливо не упустити різноманіття класифікаційних підстав, запропонованих Є. Клімовим (предмет, мета, знаряддя, умови праці, характеристики спілкування і т.д.), щоб уникнути надмірно спрощеного погляду на проблему при застосуванні тільки класифікації по предмету праці при використовуванні методики ДДО. Діагностику за цими методиками, при можливості, можна провести з використанням компютерної техніки.

Щоб допомогти старшокласнику самопрезентувати себе на ринку праці й освітніх послуг, студентам варто самим включитися у таку діяльність. Для отримання інформації про ринок праці і шляхи професійної освіти, в ході заняття можна використовувати довідники для абітурієнтів ВНЗ, установ середньої спеціальної освіти і рекламних матеріалів, низки інформаційних ресурсів Інтернету, скористатися телекомунікаційними джерелами, створеними за участю Міністерства освіти й офіційними сайтами найвідоміших ВНЗ країни.

Студентам необхідно ознайомитися з регіональним ринком праці та освітніх послуг. Для того, щоб професійно надати консультацію старшокласнику з питань вибору навчального закладу, студентам варто ознайомитися з критеріями такого вибору – відомостями про тип закладу: державний чи недержавний, рівень освіти, який дає ВНЗ, за якими спеціальностями ведеться підготовка, наскільки затребувані на ринку праці носії цих спеціальностей, порядок і терміни прийому, вступні іспити, наявність в установи ліцензії, державної акредитації, форми і тривалість навчання; оплата за навчання, якісний склад викладачів, матеріальна база та ін.

Важливо поставити студентам запитання, що саме необхідно робити майбутньому випускнику того чи іншого навчального закладу, щоб вже після його закінчення мати нагоду аргументувати в діалозі з роботодавцем, чому саме йому доцільно віддати перевагу при прийомі на роботу. Визначити, де і як шукати роботу, можна скориставшись інформацією про той чи інший банк вакансій; про те, як проходить у тій чи іншій конкретній установі співбесіда при прийомі на роботу; як прийнято складати резюме в тих або інших професійних співтовариствах. Для того, щоб заняття виявилося корисним, цікавим і підготовленим, доцільно скористатися консультаціями представників служб зайнятості, кадрових агентств, менеджерів по персоналу, чи тематичними "кар'єрно-орієнтованими" сайтами або матеріалами ЗМІ.

Робота з даної теми може завершитися підготовкою освітнього продукту у вигляді міні- або мікропроектної роботи, представленої як огляд літературних і довідкових джерел, веб-сторінок і веб-сайтів, теле- і радіопередач, письмового взаєморецензування, комп'ютерними презентаціями та ін.

Впровадження інноваційних технологій дає змогу інформувати, розвивати студентів, йти їм від усвідомлення суті і значущості профорієнтаційної роботи до її професійного виконання.

Висновки. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників розглядається як складний комплексний багатофункціональний процес, орієнтований на усвідомлення студентами потреб, мотивів в організації, активізації системи їх професійно-важливих якостей, оволодіння ними знаннями, вміннями і навичками здійснення професійної орієнтації, важливе значення в якій має використання ефективних інноваційних технологій.

1. Баханов К. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі / К. Баханов: [монографія]. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 328 с.
2. Головаха Є. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение молодежи. – К.: Наукова думка, 1988. – 144 с.
3. Даниленко Л. Педагогічні інновації в сучасній теорії і практиці / Л. Даниленко // Директор школи. – 2007. – № 3. – С. 28–49.
4. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976. – 176 с.
5. Климов Е. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д., 1996. – 512 с.
6. Парховнюк Г. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до використання комп'ютерних технологій у профорієнтаційній діяльності з старшокласниками / Г. Парховнюк // Вища освіта України. Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". – Рівне, 2007. – Т. 2. – С. 204–207.
7. Хрущ-Ріпська О. Психологічні засади формування у студентів педвузу готовності до майбутньої професійної діяльності (на матеріалі музвиховання): Дис. канд. психол. наук. – К., 1999. – 183 с.

The article deals with the training issues of future social pedagogues to support professional self-determination of senior pupils through the use of new technologies.

Key words: *training of social pedagogues, professional self-determination, social-pedagogical support, senior pupils, innovative technology.*

УДК 371.134.001.76+371.334 (045)
ББК 74.580.206

Олена Севастьянова

ДІАЛОГІЗАЦІЯ ЯК ОДНА ІЗ ЗАСАД МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті акцентується увага на необхідності модернізації сучасної педагогічної освіти та обґрунтовується діалогізація як одна із засад модернізації системи професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах євроінтеграції.

Ключові слова: *модернізація, тенденції модернізації, діалог, діалогізація педагогічної освіти.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Упродовж останніх десятиріч система освіти України продемонструвала відкритість до змін, сприйняття нового та високий рівень мобільності. Складні суспільно-політичні процеси, викликані інтеграцією у світовий науковий, політичний, економічний, освітній простір, зумовлюють зміни в організації освітнього середовища та освітнього процесу зокрема. Потреба у оновленні, модернізації існуючої сьогодні системи, методологічних засад та напрацьованих методичних шляхів їх реалізації стосується й професійної підготовки майбутнього вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних умовах великої актуальності набуло вивчення впливу глобалізацій них процесів на розвиток освіти, що знайшло відображення в роботах В.Андрущенка, Т.Андрущеко, М.Згуровського, Н.Кочубей, В.Кременя, М.Михальченка, Н.Ничкало та ін.

Теоретико-методологічні проблеми розбудови вітчизняної освіти, інноваційного розвитку вищої освіти у світі та професійної підготовки педагогів в Україні окреслили у своїх працях В.Андрущенко, Н.Дем'яненко, І.Надольний, М.Степко, М.Євтух та ін. Серед вітчизняних учених проблеми сучасного розвитку та модернізації освіти в країнах Західної Європи розглядалися в працях Г.Братиця, Т.Коваля, О.Локшина, Н.Лавриченко, А.Максименко, Б.Мельниченко, Н.Постригала, Ю.Рарога, Л.Пуховської.

У цілому ряді робіт вітчизняних та російських науковців зосереджується увага на характеристиці філософських та ідеологічних основ сучасних освітніх реформ у розвинених країнах, особливостей розробки та здійснення національної та наднаціональної політики (Н.Абашкіна, В.Андрущенко, А.Валицька, І.Зязюн, В.Кремень, М.Култаєва, Н.Лавриченко, А.Ліферов, В.Лутай та ін.). Зважаючи на значну кількість праць, поза увагою дослідників залишилось питання діалогізації професійної підготовки майбутніх вчителів.

Метою статті є обґрунтування діалогізації як однієї із засад модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Освіта як один із важливих соціальних інститутів суспільства в епоху глобалізаційних змін зазнає значних трансформацій, реагуючи на виклики суспільства. Зважаючи на цю особливість, В.Кремень зауважує: "освіта має стати пріоритетом номер один у суспільстві. Крім того, потрібна модернізація, "осучаснення" освіти. Йдеться про те, що, незважаючи на досить розвинену освітянську діяльність як у середній школі, так і у вищій, наша освіта має ряд недоліків. По-перше, вона (особливо у середній школі) є освітою індустріальної епохи. По-друге, відносини між суб'єктами навчального процесу значною мірою залишаються такими ж, як у радянській школі з її абсолютизацією колективності, неуваги до індивідуального розвитку людини" [5].

Беручи до уваги актуальні проблеми, висвітлені у працях науковців, ми поділяємо думку про те, що в постіндустріальну епоху розвитку суспільства сучасна система освіти як ніколи потребує осмислення нового підходу до її організації, в основі якого лежало б сполучення принципів природовідповідності і культуровідповідності на основі принципу компліментарності (додатковості), сформульованого Н.Бором, який є методологічною основою теорії самоорганізуючих систем. Нова філософія освіти припускає самостійність, самовизначення – свободу вибору рішень, правил, норм, способів поведінки і діяльності.

На думку Е.Лузік, принцип розумовідповідності стає сьогодні головною вимогою, яка спроможна примирити та зберегти як цінності природи, так і цінності культури, збереження людського в людині. Система освіти, визнавши цей принцип, здатна оволодіти інноваційними технологіями, що формують внутрішній потенціал розумності в освітніх процесах, які, змінюючи людину, забезпечують як результат і як засіб подальшої її зміни – усвідомленість [6, с.115–116].

Погоджуючись з думкою вченого, ми вважаємо, що саме принцип розумовідповідності повинен стати основоположним у новій парадигмі освіти, що продукує модерні ідеї в сучасній освіті, які мають бути трансльовані педагогікою в освітню практику: ідеї діалогу, співпраці, співтворчості, колективної дії, поваги до особистості, потреби розуміння іншої позиції; ідеї самостановлення, саморозвитку, ідея оптимального зіставлення світоглядної та практичної спрямованості освітнього процесу; ідея взаємозв'язку та взаємозумовленості пізнавальних потреб, інтересів, активності зі змістом освіти і структурами діяльності викладачів і студентів.

Центром цієї парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації і одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації у новому глобальному просторі. Освіта, її організація, напрями розвитку, зміст і навчальні технології знаходяться в епіцентрі дискусій, що розгорнулись нині в світовому інтелектуальному середовищі [1, с.6].

В Україні педагогічна освіта дотепер в основному спрямована на оволодіння знаннями та вміннями з окремих спеціальних дисциплін і не завжди забезпечує професійну підготовленість вчителя до цілісного гуманно-демократичного виховання учнів, творчого самовдосконалення власної особистості. На сучасному етапі, коли підвищується роль освіти в цілому, збільшується кількість вищих навчальних закладів, розвивається мережа навчальних курсів післядипломної освіти, стан педагогічної освіти залишає бажати кращого. Сьогоднішній випускник вузу реалізує навчальну функцію, але часто виявляється неспроможним виконувати широкі соціально-виховні завдання. Недостатньо розроблені умови, методики, які спрямовані на забезпечення, які забезпечують цілісність та системність підготовки майбутніх учителів, формування їх особистісних гуманістичних якостей [2, с.24].

Однією із засад, які, на нашу думку, сприяють модернізації системи професійної педагогічної освіти, є діалогізація. У літературі під цим терміном розуміється виклад літературного твору у формі діалогу, оформлення цього твору як розмови з уявним співбесідником. Діалогізація ж професійної підготовки майбутніх учителів, на наше переконання, полягає в тому, що особистість виступає одночасно суб'єктом і об'єктом педагогічного процесу, навчальний процес проводиться у формі постійного діалогу, в ході якого викладач виступає консультантом, а студент оволодіває необхідними професійними знаннями, уміннями і навичками, формує свої індивідуальні якості та особливості.

Саме тому діалогізація освіти, побудова суб'єкт-суб'єктних стосунків має бути однією із засад модернізації системи професійної педагогічної освіти та навчання у педагогічному вузі, що сприятиме розвитку особистості майбутнього вчителя, а набуття студентами знань, умінь, навичок – засобом цього розвитку. Усвідомлення цього дасть змогу переорієнтувати навчально-виховний процес на пріоритетний розвиток особистості студента, сформувати для школи інтелігентного вчителя-гуманіста, носія національної і загальнолюдської культури, здатного пробудити в учнів інтерес до знань, закласти основи духовності. Для досягнення цієї мети навчально-виховний процес має бути спрямований на індивідуальний розвиток студента. У цьому контексті професійно-педагогічну підготовку можна розглядати як особливий тип навчання, зміст якого має осо-

бистісну спрямованість, а мета – формування професійно значущих якостей майбутнього фахівця, а не повідомлення йому певної суми знань, вироблення універсальних та однакових умінь для всіх. Конкретний зміст такої підготовки має базуватися на широкому колі так званих людинознавчих дисциплін – педагогіки, психології, теорії пізнання, соціології, дефектології, антропології тощо. Але цей конкретний зміст має розгортатися в навчальному процесі в логіці не зазначених наук, а розвитку особистості студентів на засадах діалогу. Як зазначали В. Болотов, В. Новичков, такий підхід до індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки означає конструювання разом із студентом його індивідуального шляху і способу просування в змісті освіти, що потребує глибокої, неперервної та спільної з майбутнім фахівцем діагностики професійно значущих особливостей його свідомості та поведінки [4, с.1].

Значний внесок у розробку проблеми діалогізації зробив російський філософ М. Бахтін. Розробляючи методологію гуманітарних наук, М. Бахтін виступає проти сцієнтизму, який заради природничо-наукової точності готовий пожертвувати людським в людині, перетворюючи її із суб'єкта на об'єкт пізнання. Він відзначає, що своєрідність гуманітарного знання обумовлено двоїстою природою людини, яка одночасно є і об'єктом, і суб'єктом. Людина як соціальна істота вибудовує систему соціальних зв'язків і її поведінка може бути предметом наукового аналізу. Коли ж мова йде про свободу людини-суб'єкта, то основна увага приділяється не точності, а глибині пізнання. Методом цього процесу буде виступати тлумачення і розуміння, які набувають форми діалогу.

Предметом пізнання в гуманітарних науках виступає суб'єкт і його слово. Внаслідок цього виникає додаткова потреба у осмисленні, розумінні та інтерпретації чужих думок, слів. Саме тому гуманітарне знання може бути тільки діалогічним [3, с.129]. Складність гуманітарного пізнання полягає в тому, що суть того або іншого факту чи явища дуже часто неможливо пояснити з позиції раціонального. Тому повинні використовуватись відповідні методи пізнання. Сьогодні у педагогічних вузах на заняттях гуманітарного циклу та циклу професійної підготовки існує одна точка зору, яка, як правило, співпадає з тією, що подана у підручнику і з якою часто схожа точка зору викладача. Завдання студента полягає в тому, щоб якомога точніше відтворити саме цю точку зору, визначення, класифікацію, ретранслювати почуте на попередньому занятті. Таким чином заняття набуває яскраво вираженої монологічної форми, навіть якщо викладач мав змогу опитати усіх студентів. Ведучий суб'єкт (викладач) намагається все пояснити, раціоналізувати, вербалізувати, що, в свою чергу, сприяє надмірній теоретизації професійного знання, зниженню його практичної цінності, викликає у студента небажання занурюватись у глибини пізнаваного матеріалу. Це зумовлює сформування у майбутніх педагогів репродуктивного мислення, не виховує у них потребу у пошуку відповіді на свої власні запитання, формування індивідуального стилю діяльності, не спонукає до виходу за межі існуючого, стандартного у науці. Центром усієї роботи має стати розвиток особистості майбутнього вчителя, його творчої індивідуальності, а не просто оволодіння педагогічною і методичною технікою, яка сама перебуває під впливом особистості, що значною мірою зумовлює вибір і реалізацію засобів педагогічного впливу.

Висновки. Отже, ми переконані, що діалогізація професійної підготовки майбутніх педагогів сприятиме розкриттю особистісного потенціалу студентів, формуванню у них критичного мислення, реалізації їх творчих здібностей. Підвищення ролі особистості та індивідуальної відповідальності органічно поєднується з тенденцією глобалізації, зростанням значення соціальних цінностей, підносить відповідальність особи за все, що вона робить у цьому світі.

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / Віктор Андрущенко// Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5.
2. Барбіна Є.С. Гуманізація професійного становлення педагога / Є. С. Барбіна // Вища педагогічна освіта : наук.-метод. зб. – К. : Вища школа, 1994. – Вип. 17. – 70 с.
3. Бахтин М.М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – М. : Изд-во Росс. открыт. ун-та, 1995.
4. Болотов В.А. Реформа педагогического образования / В. А. Болотов, В. Б. Новичков // Педагогика. – 1992. – № 7–8. – 160 с.
5. Кремень В.Г. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України [Електронний ресурс] / В. Г. Кремень // Вісник НАН України. – 2001. – № 3. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/ all/herald/2001-03/7.htm.
6. Лузік Е. Інтегративно-діяльнісний підхід як методологічна основа управлінської діяльності освітнім процесом у вищих технічних навчальних закладах / Е. Лузік // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 113–118.

The necessity of modernization of the pedagogical education is accented in the article and the dialogization as the one of the principle of the modernization of the system of the professional training of the future teachers in the situation of Eurointegration is grounded.

Key words: *modernization, tendencies of modernization, dialog, dialogization of the pedagogical education.*

УДК 371.388+373.3:004(045)
ББК 74.263.2

Олег Суховірський

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З ДОДАТКОВОЇ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ "ВЧИТЕЛЬ ІНФОРМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ"

В статті визначено мету та завдання педагогічної практики за додатковою спеціалізацією "Вчитель інформатики в початковій школі". Запропоновано види діяльності студента під час її проходження. Сформульовано зміст та докладно описано процес організації та проведення педагогічної практики з урахуванням специфіки досліджуваної спеціалізації.

Ключові слова*: педагогічна практика, інформатика, початкова школа.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Педагогічна практика з додаткової спеціалізації є важливим компонентом професійної підготовки майбутнього педагога. Вона активізує його пізнавальну діяльність, спонукає до вивчення реального стану викладання інформатики в початковій школі, допомагає знаходити спільну мову з колегами та вихованцями, навчає коректному веденню шкільної документації. Методика викладання інформатики у початкових класах стрімко розвивається і в системному вигляді в освітньому просторі України ще не представлена. Відповідно й організаційно-методичні засади проведення педагогічної практики з цієї дисципліни не визначені.

Аналіз досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Теоретичні основи організації педагогічної практики докладно висвітлено у науковій літературі за різними напрямами, зокрема: практична підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів (О.О. Абдуліна [1] та ін.); організації педагогічної практики студентів у вищих педагогічних навчальних закладах (Л.В. Боріков [7], Г.М. Коджаспіров [7], М.К. Козій [4], П.Є. Решетніков [6]).

Важливу роль аналізу педагогічного процесу студентами разом з керівниками в процесі педагогічної практики відводять Ю.К.Бабанський, В.О.Сластьонін, Н.А.Сорокін [2, с.85–87]. Принципи добору змісту педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки (врахування потреб освітнього простору та регіону; врахування специфіки підготовки вчителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах різних типів; спрямування педагогічної практики на особистісний розвиток студентів; варіативність змісту, форм і методів педагогічної практики; наступність та неперервність; дослідницьке спрямування; поєднання педагогічної практики з виконанням курсової (дипломної) роботи студентів; координування зусиль суб'єктів управління і самоуправління педагогічною практикою) обґрунтовано Н.В. Казаковою [3, с.13]. Враховуючи порівняно нещодавню появу додаткової спеціалізації "Вчитель інформатики у початковій школі" наукових досліджень з цієї проблематики вкрай мало.

Формулювання цілей статті. У статті передбачено визначення мети та завдань педагогічної практики з додаткової спеціалізації "Вчитель інформатики у початковій школі"; формулювання її змісту й опис процесу організації і проведення.

Виклад основного матеріалу. Різноманіття навчальних курсів, програм, електронних засобів та навіть організаційних і педагогічних підходів до впровадження інформатики як навчального предмету в початкову школу ставить перед студентом складні завдання щодо узагальнення усієї інформації, яку він отримуватиме протягом проходження практики. Необхідно передбачити активне спілкування та обмін практичним досвідом і набутими електронними засобами між студентами.

Теоретичні заняття та моделювання уроків не дають повного уявлення про проблеми організаційного характеру, які властиві процесу викладання інформатики у початковій школі. Лише в умовах школи студенти можуть зіткнутися із труднощами з розкладом та кабінетами інформатики, переходом учнів між аудиторіями, поділом навантаження між учителями початкових класів та інформатики, технічними проблемами та працездатністю програмних продуктів. Практиканти при проходженні цього виду педагогічної практики можуть спостерігати, готувати та проводити не лише уроки інформатики у початковій школі, а й уроки з інших предметів, за умови їх комп'ютерної підтримки та використання електронних дидактичних матеріалів, педагогічних програмних засобів, мультимедійної техніки. Керівник педагогічної практики має оцінювати ефективність та необхідність використання сучасних засобів на уроці. Потрібно уникати ситуацій, коли використання комп'ютерної техніки перетворюється на головну мету, а навчальні та виховні завдання уроку стають другорядними. Діяльність студентів не повинна обмежуватися лише підготовкою та проведенням уроків. Вони мають здійснювати відбір педагогічних програмних засобів, створювати електронні дидактичні матеріали, вести просвітницьку роботу з батьками. Розроблені практикантом електронні матеріали та засоби оцінюються за критеріями естетичності, технічної реалізації, зручності використання, методичної грамотності, відповідності меті уроку.

Враховуючи особливості використання комп'ютерної техніки, які пов'язані з можливостями негативного впливу на фізичне та психічне здоров'я дитини, варто особливу увагу звернути на дотримання державних санітарних норм і правил й режиму роботи учнів, а також на правильне та вчасне проведення фізкультхвилинок і вправ для очей на уроках.

Головна мета практики з інформатики – формування професійних умінь і навичок організації навчально-виховного процесу в школах різного типу, безпосереднє оволодіння прийомами роботи вчителя інформатики у початковій школі.

Завдання педагогічної практики:

– удосконалення вмінь та навичок спостереження за навчально-виховним процесом і аналіз його результатів;
– дотримання правил техніки безпеки поводження з комп'ютером та режиму роботи учнів;
– закріплення теоретичних знань з інформатики, застосування їх на практиці;
– набуття навичок керівництва пізнавальною діяльністю школярів у відповідності з їх віковими та індивідуальними особливостями;
– вирішення конкретних педагогічних завдань;

– оволодіння методами та прийомами проведення уроків, позакласних занять, виховних заходів на основі теоретичних знань з інформатики та методики її викладання;
– пошук, систематизація та накопичення нових педагогічних програмних засобів;
– виховання інтересу до інформатики як засобу пізнання світу та комунікації.

Реалізація завдань педагогічної практики зумовлює вибір певних видів діяльності студентів під час її проходження. На основі традиційного переліку [5] з урахуванням вимог додаткової спеціалізації можна запропонувати такий список видів діяльності:
– спостереження й аналіз уроків інформатики у початковій школі, а також уроків з комп'ютерною підтримкою;
– планування уроків інформатики у початковій школі;
– складання конспектів уроків згідно календарно-тематичних планів;
– узагальнення, розширення та поглиблення знань школярів з інформатики у початковій школі;
– розробка та виготовлення наочності, дидактичних матеріалів до уроку;
– проведення уроків інформатики у початковій школі;
– проведення уроків з комп'ютерною підтримкою;
– організація дитячого колективу для найефективнішого розподілу робочого часу на уроці з використанням комп'ютерної техніки;
– проведення індивідуальної роботи з учнями, батьками.

У період практики студенти виступають в ролі помічників вчителів початкових класів. Практика проводиться під наглядом досвідчених учителів початкової школи. Студенти розподіляються на підгрупи і виконують програму під керівництвом методиста вищого навчального закладу і шкільного вчителя початкових класів або куратора інформатики у початковій школі.

Зміст педагогічної практики з додаткової спеціалізації "Вчитель інформатики у початковій школі" аналогічний до класичних спеціалізацій, але має свою специфіку обумовлену вищенаведеним завданням та видам діяльності:

1. Ознайомлення зі школою, учителями початкових класів, відповідальними за викладання інформатики у початковій школі, навчальними планами та наявним прикладним програмним забезпеченням, досвідом роботи класоводів.
2. Складання індивідуального плану проведення уроків інформатики на семестр.
3. Допомога учителеві-класоводу у проведенні уроків інформатики.
4. Вивчення вікових й індивідуальних особливостей учнів.
5. Розробка конспектів уроків.
6. Відбір та підготовка до використання педагогічних програмних засобів та електронних дидактичних матеріалів.
7. Спостереження та аналіз уроків інформатики.
8. Проведення уроків інформатики та уроків з комп'ютерною підтримкою.

Підготовка студентів до цього виду практики здійснюється в процесі вивчення навчальних предметів "Інформатика" та "Методика використання комп'ютерної техніки", а також у гуртках, на факультативах та при самостійній роботі. При проведенні навчального заняття з комп'ютерною підтримкою під час педагогічної практики необхідно враховувати такі особливості: усвідомлення мети проведення уроку; неухильне дотримання вимог державних санітарних норм та правил при проведенні навчального заняття у комп'ютерному класі; чітка організація пересування учнів у класі, швидкий перехід між видами діяльності; проведення фізкультхвилинок та вправ для очей; необхідна відповідна попередня підготовка студента та учнів; їх активна співпраця на всіх етапах уроку; чітке визначення прийомів, методів і засобів, якими користується практикант.

Окремим напрямом проходження педагогічної практики повинна стати робота студентів із батьками. Недостатній рівень обізнаності щодо правил техніки безпеки при роботі з комп'ютером та рекомендованого режиму роботи може призвести до негативного впливу на фізичне та психічне здоров'я дитини. На батьківських зборах студенти можуть виправити цю проблему та провести міні-лекції про небезпеки сучасного електронного світу.

Під час практики з додаткової спеціалізації "Вчитель інформатики у початковій школі" практиканти повинні: провести 3 пробних уроки, відвідати та проаналізувати не менше 5 пробних уроків з інформатики в початкових класах або уроків з інших предметів з комп'ютерною підтримкою; створити комплекс електронних дидактичних матеріалів; вести щоденник спостережень за організацією навчально-виховного процесу в початкових класах; надавати допомогу вчителю у розв'язання навчально-педагогічних завдань.

Висновки. Педагогічна практика є важливим компонентом підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Для кожної додаткової спеціалізації властиві традиційні та специфічні підходи до її організації та проведення. Активне використання комп'ютерних засобів та педагогічного програмного забезпечення вирізняє серед інших додаткову спеціалізацію "Вчитель інформатики у початковій школі". Визначення видів діяльності студентів, мети та завдань педагогічної практики, формулювання її змісту й опис процесу організації і проведення дозволяє уніфікувати організаційно-методичні засади, а також сприяє формуванню спільного бачення розвитку методики викладання інформатики у початковій школі в науковців, методистів та учителів-практиків.

1. Абдуллина О.А. Педагогическая практика студентов: учеб. пособие [студ. пед. інст.] / О. Абдуллина, Н. Загвязкина. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю. Бабанский, В. Сластёнин, Н. Сорокин; под ред. Ю. Бабанского. – [2-е изд., дополн. и перераб.]. – М.: Просвещение, 1998. – 479 с.
3. Казакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Н. В. Казакова. –К., 2005. – 22 с.
4. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: метод. посібник. / М. Козій – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 141 с.
5. Машкіна Л.В. Підготовка студентів до проведення пробних уроків у початковій школі. / Л. Машкіна / Педагогічний дискурс. – 2010. – № 8. – С. 126–129.
6. Организация педагогической практики в начальных классах: пособие [для преподават. высш. и сред. пед. учеб. заведений] / под ред. П. Е. Решетникова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
7. Педагогическая практика / под ред. Г. М. Коджаспировой, Л. В. Бориковой. – М.: Akademia, 1998. – 114 с.

The purpose and tasks of pedagogical practice on additional specialization "Teacher of computer science in primary school" are determined in the article. Kinds of activity of the student during the practice are offered. The content is formulated; the process of organization and conducting of pedagogical practice taking into account specificity of investigated specialization is described in details.
***Key words**: pedagogical practice, computer science, primary school.*

УДК 371. 15: 001.76
ББК 74 в 052
Інна Червінська, Ярослав Никорак

ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті розкривається методологія моделювання професійної компетентності майбутнього вчителя. Автор аналізує компоненти моделі вказує на основні складові фахової підготовки сучасного педагога.
***Ключові слова:** моделювання, модель, компетенція, компетентність, професійна компетентність, фахова підготовка, навчально-виховний процес, вчитель.*

Постановка проблеми. Ефективність процесів реформування і функціонування освітніх навчальних закладів залежить, насамперед, від професійної компетентності кадрового забезпечення, якості системи управління ними та її важливої складової частини – моделювання, що здійснюється в різних видах і формах: створення інноваційних моделей, прогнозування, програмування, планування.

Положення педагогічної науки щодо проблеми педагогічного професіоналізму (В.Бондар, Н.Гузій, І.Зязюн, А.Капська, О.Мороз, С.Сисоєва та інші), обґрунтування провідних аспектів підготовки педагогів (Е.Абдулін, Б.Целковніков, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Щолокова та ін.) стали основою у з'ясуванні пріоритетних підходів до створення педагогічної моделі професійної компетентності майбутнього педагога.

Завдання дослідження:

- вивчити способи застосування методу моделювання у побудові інноваційної моделі фахової компетентності;
- дослідити стан теоретичного обґрунтування поняття "моделювання" професійної компетентності педагога;
- проаналізувати організаційно-педагогічну діяльність студентів у системі вищої педагогічної освіти;
- на підставі аналізу різних педагогічних теорій та підходів науковців до розв'язання зазначеної проблеми висвітлити процес моделювання і його складові;
- вказати принципи побудови інноваційної моделі професійної компетентності вчителя в сучасних умовах.

Мета статті: розкрити особливості використання методу моделювання у створенні інноваційної моделі фахової компетентності майбутнього вчителя.

Основний зміст статті. У період глобальної інформатизації суспільства та розвитку інноваційних технологій метод моделювання стає все більш вагомим засобом на шляху удосконалення педагогічних досліджень. Моделювання широко використовується в різноманітних галузях науки, техніки, виробництва і є однією із характерних особливостей пізнання об'єктивної дійсності. У філософській літературі моделювання трактується як метод наукового пізнання, який спроможний узагальнити в собі теоретичне й емпіричне, індукцію і дедукцію. Моделювання як метод навчання відоме в методиках природничо-математичного спрямування, зокрема як математичне, фізичне чи комп'ютерне моделювання [4, с.126]. І хоч моделювання – це загальнонауковий метод досліджень, проте він широко застосовується у педагогічній науці.

Наукове обґрунтування методу моделювання зроблено в працях дослідників В.Афанас'єва, Б.Глинського, В.Штоффа. Проблеми моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлені у працях С.Архангельського, А.Зотова, Ю.Конаржевського Н.Кузьміної [1, с.8]. Інтегративні властивості методу моделювання дають можливість поєднувати під час вивчення педагогічних об'єктів чи явищ експеримент, що базується на логічній конструкції з побудовою та з науковими абстракціями. Моделювання ж сприяє більш детальному та глибшому проникненню в сутність безпосереднього об'єкта дослідження.

М.Ярмаченко описує метод моделювання – як "дослідження певних явищ, процесів, або систем об'єктів, шляхом побудови і вивчення їх моделей" [8, с.323]. Тобто, моделювання – це метод створення і дослідження моделей. Головною перевагою моделювання є цілісність щодо представленої інформації, сукупність аналізу і синтезу. І якщо раніше педагогіка як наука розвивалась в основному, застосовуючи метод ана-

лізу щодо розвитку педагогічних явищ, подій, фактів, властивостей, то метод синтезу використовувався в поодиноких випадках, скоріше як виняток.

Дослідники характеризують метод моделювання як "репродукування характеристики певного об'єкта на інший об'єкт", що є моделлю, спеціально створеною для їх вивчення. У процесі розгляду поняття "моделювання" підкреслюється, що метод моделей базується на аналогії функцій, які здійснюються об'єктами різної природи" [2, с.289–290]. Так, О.Рудницька розуміє модель як штучну систему, яка відображає з певною точністю властивості об'єкта, що досліджується [9, с.212].

Науковець Н.Мойсеюк розглядає моделювання через створення та дослідження моделей, які адекватно відображають предмет дослідження і здатні замінити його так, що вивчення моделі сприяє отриманню нової інформації про цей предмет [7, с.44–45]. Метод моделювання використовується не тільки для вияву й класифікації законів, побудови нових теорій та інтерпретації отриманих даних, а також для перевірки гіпотези за допомогою тієї чи іншої моделі та для вирішення завдань прикладного характеру. Наведені визначення поняття "моделювання", доводять багатоаспектність тлумачення цієї категорії. Методу моделювання притаманні:

- цілісність вивчення процесу (адже лише за такої умови можна побачити не лише елементи, але і зв'язки між ними);
- можливість вивчення процесу ще до його здійснення;
- вибір оптимальних варіантів із отриманих результатів.

Основними принципами моделювання є: чіткість, строга визначеність, наочність, об'єктивність.

Основним поняттям методу моделювання є "модель". Модель – це схема для пояснення якогось явища або процесу. З іншої сторони, модель трактується як аналітичний або графічний опис певного процесу [1]. У нашому випадку ми використовуємо модель для відтворення процесу формування фахової компетентності майбутнього вчителя під час навчання у ВНЗ.

Наукова модель це уявно представлена або матеріально реалізована система, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна заміняти його таким чином, що детальне вивчення створеної моделі дозволить отримати нову інформацію про цей об'єкт. Модель фахової компетентності педагога – це схема, що імітує складові професійної компетентності, організацію навчально-виховного процесу щодо їх формування та навчально-пізнавальну діяльність самого студента [6].

Метод моделювання для наукового вивчення проблеми професійної компетентності майбутнього педагога у вищих педагогічних навчальних закладів обраний через те, що модель представляє собою теоретично і практично створену структуру, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності у схематизованій і наочній формі.

Поділяючи погляди дослідників, які аналізують поняття "моделювання", ми, вважаємо, що воно є певними системним утворенням, яке, в свою чергу, має зміст, форми, методи і засоби реалізації. А ідеалізовані моделі об'єктів, явищ, процесів застосовуються майже в абсолютній більшості досліджень, в яких використовується системний підхід, оскільки відомо, що будь-яка система моделюється. Під час створення моделей необхідно звертати увагу на визначення підструктур та складових відносно цілісної системи та на пошук оптимальних зв'язків між ними. Складові моделі залежать від мети дослідження і повинні описувати певні сторони чи характеризувати об'єкт дослідження в цілому [6].

Переважна більшість створених на даний час моделей педагогічної діяльності розкривають сутність фахової підготовки вчителя. Проте процес формування професійної компетентності майбутнього педагога шляхом створення відповідної моделі потребує грунтовного дослідження. За таких умов виникає гостра потреба в розробці такої моделі підготовки майбутніх учителів, яка б забезпечувала підвищення рівня їх професійної компетентності.

Виходячи з того, що в перекладі з латинської мови слово "competentia" означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, – компетентність у певній галузі трактується як "володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь і ефективно діяти в ній" [4, с.129]. Поняття "професійна компетентність" учителя в науковій літературі висвітлюється ширше як знання, уміння і навички. Адже вона включає в себе всі сторони діяльності педагога: знаннєву, операційно-технологічну, ціннісно-мотиваційну.

Таким чином – професійна компетентність вчителя – це здатність педагога до ефективного здійснення своєї професійної діяльності, володіння необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія визначних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості.

Беручи до уваги специфіку професійної діяльності вчителів, узагальнену модель їх професійної компетентності, можна представити у вигляді трьох взаємопов'язаних компонентів: предметна, психологічна і методична компетентність. У сукупності вони характеризують рівень знань з фахових дисциплін (математика, українська мова, природознавство, анатомія, валеологія мистецтво, технології та ін.), знання вікових та індивідуальних особливостей школярів, володіння сучасними освітніми технологіями.

У процесі дослідження нами було виявлено, що об'єктами моделювання професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів мають бути такі головні елементи: мета діяльності, принципи, зміст, структура, форми та технології.

Педагогічну модель формування професійної компетентності під час навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів розуміємо як схематизоване представлення усіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність даного процесу. Структура моделі професійної компетентності вчителя, на наш погляд має включати теоретичну, методичну, практичну складові та спеціальні здібності, знання та вміння. Таким чином, до педагогічної моделі формування професійної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів включаємо:

- освітню систему і сукупність психолого-педагогічних умов, створення яких забезпечує підвищення результативності й ефективності даного процесу;
- форми, методи і засоби організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- методичне забезпечення навчальної діяльності та практичної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

За С.І. Архангельським, побудова моделі будь-якої системи навчального процесу вищої школи починається з визначення майбутньої діяльності фахівця на характерному для нього виробництві. Майбутня діяльність спеціаліста при цьому розглядається як певна гіпотетична система, функціонування якої забезпечується цією діяльністю [1, с.168]. Саме тому розробку моделі формування професійної компетентності у процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів слід розпочинати з визначення відповідної педагогічної системи. Зазначений підхід до формування цілісної педагогічної системи забезпечує можливість об'єктивно оцінити одержані результати (будь-які передбачувані дані), пов'язані зі здійсненням відповідних дій (процес формування компетентностей) у визначеному професійному середовищі (освітньо-виховне середовище) й на певному визначеному об'єкті діяльності (навчальний заклад).

За таких умов стає можливим моделювання знань, необхідних для успішної виробничої діяльності фахівця. Важливим при цьому є визначення змісту підготовки спеціаліста через раціональне співвідношення предметів і видів навчання (відносно досліджуваної проблеми – це співвідношення змістового наповнення дисциплін та аудиторного навчання, практичної підготовки і самостійної навчальної діяльності).

Процес моделювання професійної компетентності передбачає дослідження, оцінювання та інтерпретацію наукової інформації на всіх етапах конструювання й застосування інноваційних підходів, сучасних тенденцій з метою доцільного, систематичного, мобільного використання способів модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Педагогічна модель професійної компетентності вчителя розглядається нами в контексті з новими вимогами до розвитку освіти в напрямку активізації самоосвіти і самовиховання та впровадження інтеграційних процесів, інноваційних технологій навчання і виховання у практику навчання майбутніх учителів. Сформована модель включає визначення провідних етапів професійної підготовки, з'ясування їх змістового наповнення, методичного забезпечення, пріоритетних форм навчання, а також характеристику педагогічних стосунків та способів взаємодії викладача зі студентами.

Вимоги, що висуває суспільство до освіти зростають, і вчителю все складніше виконувати обов'язки і функції, покладені на нього суспільством. У зв'язку з цим професійна підготовка майбутнього педагога підлягає глибокому, поетапному аналізу, а іноді – й переосмисленню. У навчальні плани вводяться нові дисципліни та спецкурси, розширюється їх зміст та тематичне спрямування, апробуються нові підручники, застосовуються сучасні технології навчання.

Успішне розв'язання окреслених завдань потребує якісно нових підходів до підготовки педагогів. Це, в свою чергу, дозволить забезпечити такий рівень професійної кваліфікації вчителя, який відповідав би потребам сучасної школи. Зростаючі вимоги до педагогічних кадрів визначають необхідність створення сучасної моделі професійної підготовки студентів, готових здійснювати педагогічну діяльність в умовах школи XXI століття.

Виходячи з цих завдань, можна визначити основні напрями формування фахової компетентності майбутнього вчителя під час навчання студентів, серед яких чільне місце посідають такі: впровадження інноваційних підходів до організації практичної підготовки майбутнього педагога у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін та під час проходження студентами педагогічної практики; оптимізація процесу викладання спеціальних і загальнонаукових дисциплін, тобто поєднання навчання з формуванням у студентської молоді професійно-педагогічних якостей.

Для підвищення ефективності професійної підготовки студентів необхідно здійснювати її за спеціально розробленими інноваційними програмами, до яких варто включити комплекс професійно-зорієнтованих завдань зі спеціальною ігровою методикою, роботу з опорними схемами-конспектами, активно використовувати педагогічні замальовки та ситуації, які розкривають специфіку вчительської праці. Важливим чинником професійного становлення майбутнього педагога є практична підготовка. Адже вона дає можливість переконатися в правильності вибору майбутньої професії, побачити себе в ролі вчителя, краще зрозуміти психологічні особливості школярів.

Чітка організація професійно-практичної підготовки студентів створює реальні можливості для формування у них готовності до організації та здійснення навчально-виховної роботи з учнями. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність здобувати нові як теоретичні, так і методичні знання, вивчати передовий педагогічний досвід учителів краю, що дозволить ще раз переконатися у правильності свого вибору.

Висновки. Наука про управління розглядають моделювання професійної компетентності педагога як метод подальшої роботи педагога, який визначає стратегію та тактику вирішення завдань, необхідних для досягнення кінцевої мети. Подальші наукові розвідки пов'язуємо з проблемою створення інноваційної моделі освітньо-виховного середовища навчального закладу.

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Учеб.-метод пособие. / С. И. Архангельский – М.: Высш. школа, 1980. – 368 с.
2. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. / В. І. Бондар /. – К.: НПУ, 1996. – 267 с.
3. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: Монографія. / Н. В. Гузій / – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
4. Кодлюк Я.П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України / Я. П. Кодлюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. (Серія: Педагогіка). – 2006. – № 1. – С. 125–131.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики [Текст] / за заг. ред. О. В. Овчарука. – К.: [К.І.С.], 2004. – 112 с.
6. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Пособие для педагога – исследователя / В. В. Краевский. – Самара: Изд-во Сам ГПИ, 1994. – 165 с.
7. Мойсеюк Н. Педагогіка:навчальний посібник. / Н. Мойсеюк. – К.: ВАТ БКФ, 2007. – 656 с.
8. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 363 с.
9. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька: Навч. посібник. / О. П. Рудницька – К.: ТОВ "Інтерпроф", 2002. – 270 с.
10. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К.: Абрикос, 2002. – 392 с.
11. Червінська І.Б. Проблема підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах гірського середовища / І. Б. Червінська. // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. (Серія: Педагогіка). – 2009. – № 5. – С. 122–128.
12. Федорович, Л.О. Умови розвитку творчого потенціалу студентів у професійній підготовці / Л. О. Федорович [та ін.] / Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи: Збірник наукових праць. К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка – 2007. – 206 с.

The article reveals the modelling methodology of professional competence of future teachers. The author examines the components of the model indicates the basic components of professional training of a modern teacher.

Key words: *modelling, model, competence, professional competence, professional training, educational process, the teacher.*

УДК 378.01
ББК 74.204 Р15

Іван Коновальчук

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Визначено сутнісні ознаки та зміст інноваційної компетентності педагога як інтегративної якості особистості, структуру якої утворює цілісність соціальної, мотиваційно-ціннісної, теоретико-методологічної, технологічної, інформаційно-комунікативної, рефлексивно-регулятивної компетентностей.

Ключові слова: *компетентність, інноваційна компетентність, соціальна компетентність, мотиваційно-ціннісна компетентність, теоретико-методологічна компетентність, технологічна компетентність, інформаційно-комунікативна компетентність, рефлексивно-регулятивна компетентність.*

Динамічність змін в освіті ставить перед педагогами вимогу бути готовим ефективно виконувати професійні функції в умовах інноваційного режиму діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Вважаємо, що саме компетентнісний підхід зміщує акценти в організації інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів з процесу на результат.

Сутність, структура та зміст професійно-педагогічної компетентності розглядаються в дослідженнях В. Безпалька, О. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, Л. Карпової, Н. Кузьміної, В. Лозової, М. Лук'янової, А. Маркової, О. Пометун, Л. Пуховської, О. Савченко, Л. Хорунжої, А Хуторського та ін.

Теоретико-методологічні засади вивчення феномену інноваційної компетентності педагога визначені в працях І. Гавриш, І. Дичківської, В. Докучаєвої, О. Ігнатович, Н. Клокар, Є. Макагон, Л. Петриненко, О. Подимової, В. Позднякова, В. Сластьоніна, О. Шафран, Г. Хмельницького, А. Хуторського та ін. Разом з тим, інноваційні процеси, що активізувалися в загальноосвітніх навчальних закладів, викликали потребу у новому теоретичному дискурсі інноваційної компетентності педагога. Тому метою статті є аналіз сутнісних ознак, змісту та структури інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу.

Одним із аспектів модернізації освіти, зазначає І. Зязюн, є побудова її на основі компетентності, що слугує кроком переходу від парадигми предметно-знаннєвої освіти до моделі формування цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури і виконання багатьох соціальних ролей [3, с.328].

Директор міжнародного інституту планування освіти при ЮНЕСКО Жак Аллак вважає розвиток освіти вкладом у майбутнє. Він підкреслює пріоритетну роль освіти як важливого соціального інституту в примноженні людських ресурсів, в інноваційному розвитку суспільства, вирішальному впливі на соціальний прогрес і продуктивність економіки, технологічних змін, здійсненні передачі і трансформації культури [1, с.18].

Ключовою функцією сучасної освіти є розвиток готовності людини до динамічних соціальних змін, сприйняття і реалізації інновацій, творчої, конструктивної взаємодії з іншими людьми. Генеральна лінія реформування професійної освіти полягає у виділенні в ній поряд з розвитком у фахівця професійної компетентності (здатності самостійно виконувати професійні завдання) компетентності соціальної (здатності до групової

діяльності) та індивідуальної компетентності (здатності до самомотивування, рефлексії, саморозвитку особистості, постійного підвищення кваліфікації) [4, с.12].

Беззаперечні можливості компетентнісного підходу, відзначає Н. Кічук, визнано в освітніх системах економічно розвинутих країн через той факт, що саме наявність компетентностей дозволяє особистості, зокрема майбутнього фахівця, практично оперувати здобутими знаннями, застосовувати їх упродовж життя та професійної діяльності [5, с.80].

Компетентність (від лат. competens (competentis) – належний, відповідний) – це інтегративна властивість особистості, що виражає рівень освоєння, нею відповідних знань, умінь, навичок, соціального досвіду й забезпечує кваліфіковане вирішення професійних задач.

У з'ясуванні сутності, структури й змісту інноваційної компетентності педагога необхідно виходити з певного розуміння його загальної професійної компетентності, яка, за переконанням В. Сластьоніна та співавторів, "... відображає єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує професіоналізм" [7, с.40]. З цієї позиції інноваційна компетентність педагога є підсистемою його загальної професійно-педагогічної компетентності, тому має відображати загальні й специфічні вимоги, що висуваються до діяльності педагога на всіх етапах інноваційного процесу. Також інноваційна компетентність педагога структурно повинна охоплювати зовнішні (мета, засоби, об'єкт, суб'єкт, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти здійснення інноваційної діяльності. Сумарний зміст знань, умінь, навичок, що входять до складу інноваційної компетентності педагога, мають забезпечити ефективне здійснення ним усіх функцій інноваційної діяльності (гностичної, прогностичної, проектувальної, конструктивної, комунікативної, організаторської).

З огляду на соціальну значущість освітніх інновацій розвиток інноваційної компетентності педагога взаємопов'язаний з процесами соціалізації його особистості, особистісного й професійного самовизначення, формування системи суб'єктних цінностей. О. Овчарук соціальну компетентність пов'язує з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці, уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, соціальні й громадянські цінності та вміння, комунікативні навички, мобільність у різних соціальних умовах, уміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо) [6, с.26].

Як особистісне новоутворення інноваційна компетентність є результатом синтезу базової готовності до інноваційної діяльності й суб'єктного досвіду її здійснення. Але, як зауважує В. Сластьонін, не будь-який досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є тільки праця, осмислена з точки зору її сутності, цілей і технології діяльності. Педагогічна майстерність – це сплав особистісно-ділових якостей та професійної компетентності вчителя-вихователя [7, с.174].

Аналіз досліджень з педагогічної інноватики дозволив виділити найбільш загальні ознаки інноваційної компетентності педагога: особистісна спрямованість на освоєння нового, готовність до змін в способах діяльності, стилі мислення; суб'єктність цілепокладання, цілездійснення і самореалізації; чіткість професійної позиції, усвідомлення соціальної значимості інновацій, включення у соціальну творчість; відповідність складу компетентності структурі інноваційної діяльності; ефективність способів реалізації системи знань, умінь, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, здатність до творчого підходу у вирішенні професійних задач; цілісність сукупності компетенцій, що входять до інноваційної компетентності як системного утворення; високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного професійного досвіду. В цілому інноваційна компетентність педагога проявляється в його авторській педагогічній системі.

Критеріями оцінки інноваційної компетентності педагога виступають: індивідуальна готовність до прояву компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях; мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій; рівень адаптивності до нових соціальних умов та сучасних вимог професії; володіння системою теоретичних і практичних знань, комплексом умінь; досвід прояву компетентності в реальних ситуаціях педагогічного процесу; здатність творчо вирішувати професійні задачі, володіння сучасними педагогічними технологіями; рівень усвідомленості педагогом своїх знань, умінь, навичок, можливостей, необхідних для кваліфікованого здійснення інноваційної діяльності; саморефлексія й корекція власної інноваційної діяльності. Проявляється інноваційна компетентність педагога в оновлених, більш ефективних формах, способах, методах й, відповідно, якісно нових результатах навчально-виховної діяльності, які отримані внаслідок реалізації інновацій.

У представлених в педагогічних дослідженнях моделях структур інноваційної компетентності системно поєднуються її соціальна, особистісна й професійно-технологічна сторони, що забезпечують професіоналізм вчителя-новатора. Рівень розвитку особистісних структур безпосередньо або опосередковано визначає якість операційних складових інноваційної діяльності, оскільки саме ставлення вчителя до інновацій, усвідомлення їх значимості визначає успішність реалізації нововведень у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Властивості інноваційної компетентності як цілісної системи визначаються не тільки і не стільки сумарними властивостями окремих компетентностей, що входять до її складу, скільки специфікою її структури та особливими системоутворюючими, інтегративними зв'язками.

Узагальнюючи результати досліджень, ми визначаємо інноваційну компетентність учителя як інтегративну якість особистості, яка є результатом синтезу базової підготовки й практичного досвіду й забезпечує високий рівень володіння технологіями реалізації інновацій.

І. Зязюн наголошує саме на значимості досвіду у формуванні компетентності, досвіду як екзистенціальної властивості людини, як продукту власної життєтворчості. Він зазначає: "Завжди було зрозуміло, що компетентність не тотожна одержанню диплома, а пов'язана з деякими "додатковими" передумовами розвитку спеціаліста, його власним творчим потенціалом і якістю освіти, яку він одержав. Саме у професійній школі, орієнтованій на компетентність, народились такі специфічні методи підготовки компетентних спеціалістів, як задачний підхід, імітаційно-моделюючий, проектний і контекстний методи навчання, інтеграція навчальної і дослідницької роботи" [3, с.318].

Більш системно інноваційна компетентність педагога розкривається у змісті компонентів її структури, до складу якої включаємо: соціальну компетентність, мотиваційно-ціннісну компетентність, теоретико-методологічну компетентність, технологічну компетентність, інформаційно-комунікативну компетентність, рефлексивно-регулятивну компетентність.

Соціальна компетентність представляє єдність соціальних знань, соціальних умінь, соціальних якостей та соціального досвіду особистості.

Соціальний компонент компетентності включає здатність до групової діяльності та співпраці, готовність прийняти на себе відповідальність за результати праці, навколишнє середовище та інші "істинні цінності" [4].

Чіткість соціальної і професійної позицій є однією з основних вимог, які пред'являє педагогічна професія до її представників. Саме в ній учитель виражає себе як суб'єкт інноваційної діяльності. Позиція педагога – це система тих інтелектуальних, вольових й емоційно-оціночних ставлень до світу, педагогічної діяльності зокрема, які є джерелом його активності. Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які ставить перед ним суспільство, а з іншого боку, діють внутрішні, особистісні джерела активності – прагнення, переживання, мотиви й цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали. На їх основі формується мотиваційно-ціннісне ставлення до інноваційної діяльності, що в кінцевому результаті виражається в спрямованості, яка становить ядро особистості вчителя.

Мотиваційно-ціннісна компетентність інноваційної діяльності пов'язана з внутрішньою мотивацією досягнення успіху і суб'єктними цінностями професійної діяльності, прагненням до самореалізації в професії.

Компонентами структури професійної мотивації є: професійні покликання, наміри, потреби в професійній праці, ціннісні орієнтації, мотиви, стимули, мотивування, цілі, рівень домагань, очікування, індивідуальні смисли професійної діяльності, установки, готовність, позиції, інтереси. Тому інноваційна діяльність полімотивована, спонукається одночасно різними чинниками, які знаходяться в постійній динаміці, прямих й опосередкованих взаємозалежностях і змінах. Мотиваційна система, яка виникає при цьому, фактично є певною спрямованістю [8, с.103]. Професійна спрямованість характеризує систему відносин людини з певною професією і визначається наявністю актуальних мотивів (зміст сфери), зв'язками між окремими мотивами (інтеграційні тенденції), характером і силою впливу домінуючого мотиву (системоутворювальний фактор), ступінню опредметнення окремих стимулів і перш за все домінуючого фактору. Від того, якими цінностями й мотивами керується особистість, залежить спрямованість інноваційної діяльності.

Теоретико-методологічна компетентність визначається володінням педагогом комплексом знань про закони, закономірності, принципи, й способи інноваційної діяльності. Для вибору з наявних, або проектування власної дидактичної, методичної чи виховної системи, педагог має бути знайомий з інноваційними педагогічними концепціями, підходами, науковими ідеями, практичними розробками, технологіями, які успішно себе зарекомендували на ринку освітніх послуг. Знання теорії й методології інноваційних освітніх процесів слугує основою при розробці й обґрунтуванні педагогом концептуальних засад авторської технології навчально-виховної діяльності.

Технологічна компетентність у структурі інноваційної компетентності педагога подається сукупністю способів здійснення інноваційної діяльності й включає діагностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські уміння. Діагностичні уміння проявляються в способах збору та аналізу інформації про наявний стан об'єкта, який потребує інноваційних змін. Проектувальні уміння – це дії педагога, спрямовані на розробку нових педагогічних систем, процесів, технологій. Конструктивні уміння необхідні для деталізації розробленого проекту на рівні можливої його реалізації конкретними учасниками в реальних умовах. Комунікативні (від лат. communico – пов'язую, спілкуюся) уміння включають здатність педагога-новатора переконувати, аргументувати, доводити переваги нових способів діяльності, емоційно захоплювати інших творчими ідеями, встановлювати міжособистісні зв'язки, вести діалог, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Організаторські уміння проявляються в налагодженні взаємодії суб'єктів інноваційного процесу, здатності мобілізувати колег на вирішення актуальних задач оновлення діяльності навчального закладу.

Технологічність в структурі інноваційної компетентності забезпечує послідовність й оптимальність дій та операцій учителя в реалізації інновацій.

Виділення інформаційно-комунікативної компетентності як окремого компоненту інноваційної компетентності педагога обумовлено тим, що в сучасному інформаційному суспільстві формується комплекс вимог щодо постійного оновлення досягнутого рівня освіти й професіоналізму діяльності. Інформаційно-комуніка-

тивна компетентність пов'язана з оволодінням педагогом якісно новими технологіями доступу до глобальних інформаційних ресурсів, оскільки обмін інформацією й обробка даних є ключовим фактором інноваційного процесу. Інформаційно-комунікативна компетентність пов'язана з когнітивною діяльністю педагога, розвитком його пізнавальної самостійності у пошуку, накопиченні, аналізі, оцінці, обробці, систематизації нових знань та їх творчого використання у вирішенні професійних задач.

Інформаційно-комунікативні технології виступають стратегічним елементом сучасних моделей інноваційних процесів, засобом забезпечення зовнішніх і внутрішніх зв'язків навчального закладу як інноваційної системи. Інформаційно-комунікативні технології – це не просте споживання інформації, а інтерактивний процес міжособистісної взаємодії, обміну знаннями, ідеями, досвідом. Така взаємодія стимулює співробітництво, виступає одним із засобів підвищення мотивації інноваційної діяльності педагога.

Рефлексивно-регулятивна компетентність педагога (від пізньолат. reflexio – звернення назад) виявляється в контролі, аналізі й оцінці власної діяльності, усвідомленні причин власних успіхів і невдач і зміні неефективних способів діяльності. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, власного розвитку й самоосвіти, пошуку особистісних смислів у професійно-педагогічній діяльності, а також стимулів самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, смислотворчої діяльності та формування індивідуального стилю роботи.

На думку С. Дружилова професійне навчання може розглядатися як формування основ (передумов) майбутньої професійної компетентності. Він виділяє чотири стадії, що характеризують процес професійного становлення педагога: несвідому некомпетентність, свідому некомпетентність, свідому компетентність і несвідому компетентність, що відображає сформованість професійної компетентності. Критерієм тут служить рівень усвідомленості педагогом своєї готовності до кваліфікованого здійснення професійної діяльності [2, с.33].

Зазначені характеристики професійної компетентності педагога не можна розглядати ізольовано, оскільки вони носять інтегративний, цілісний характер, є продуктом професійної підготовки й професійного досвіду в цілому.

Таким чином інноваційна компетентність педагога розглядається як складова загальної професійно-педагогічної компетентності, зміст якої зумовлюється особливостями інноваційної діяльності, її суспільною значимістю, творчим характером та спрямованістю на неперервне творення нового, розвитку особистісного й професійного потенціалу педагога.

Цілісність інноваційно-педагогічної компетентності як інтегративної якості особистості визначається сукупністю різного виду компетентностей, які характеризують здатність педагога на основі практичного досвіду, знань і умінь ефективно вирішувати професійні задачі. Інноваційна компетентність педагога визначається результативністю реалізації інновацій у навчально-виховному процесі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці системи розвитку інноваційної компетентності педагога як процесу особистісної та професійної самореалізації та засобу вирішення нових педагогічних задач.

1. Аллак Ж. Вклад в будущее: Приоритет образования / Ж. Аллак. – М., Прогресс, 1993. – 186 с.
2. Дружилов С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности / С. А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности. – Новокузнецк : ИПК, 2001. – С. 32–33.
3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
4. Карпова Ю.А. Введение в социологию инноватики: Учебное пособие / Ю. А. Карпова. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
5. Кічук В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі / В. Кічук // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Випуск 12. Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Т.1. – 2006. – С. 80–87.
6. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К.: "К.І.С.", 2003. – С. 13-41.
7. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 418 с.
8. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии / В. А Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.

The essential features of the innovative competence of the teacher as an integrative personality, whose structure is being formed by the unity of social, value-motivational, theoretically-methodological, technological, informative-communicational, reflexive-regulatory competence, were defined.

Key words: *competence, iinnovative, social competence, value-motivational competence, theoretically-methodological competence, technological competence, informative-communicational competence, reflexive-regulatory competence.*

УДК 821.161.2: 82-193.3.
ББК 83.3(4 Укр)6

Олександра Лисенко

СОНЕТИ В.САМІЙЛЕНКА – ВИЯВ БАГАТОГРАННОСТІ ЙОГО ТВОРЧОСТІ

У статті виокремлено деякі аспекти розвитку літератури межі XIX – XX століть. Акцент переміщується з соціального аналізу суспільства на духовний світ яскравої особистості у її ставленні до держави. Охарактеризовано поняття "ліричний герой", "ліричний суб'єкт", "ліричне Я".

Ключові слова*: жанрова специфіка, літературний процес, "ліричний герой", "ліричний субєкт", "ліричне Я", ліризм, сонет.*

У кінці XIX століття поглиблюються зміни не лише в ідейно-тематичному змісті творів, а й у художніх принципах відтворення дійсності. Акцент переміщується з соціального аналізу суспільства на духовний світ яскравої особистості у її ставленні до держави. Унаслідок цього, на думку Н. Калениченко, маємо не конкретно-історичне і предметно-аналітичне зображення, а глибокий аналіз психологічного стану персонажів [1, с.145]. Так, не лише підтримується попередня тенденція щодо насичення творів ліризмом, а простежується сприяння його більшому проникненню в емоційне тло поезії.

Поезія в багатьох моментах визначається її змістовим наповненням. Форма і зміст у літературі відбивають зовнішній і внутрішній ракурс творчості як системи, як художнього цілого. При всій давності усвідомлення форми та змісту, принципова ідея їх природного взаємозв'язку домінує. У європейській поетиці в цьому плані неперевершеною є формула Г. Гегеля, де вказано, що зміст є ніщо інше, як перехід форми у зміст, а форма є ніщо інше, як перехід змісту у форму [2, с.67]. Стосовно літературної творчості гегелівське визначення підтверджує думку щодо єдності форми і змісту. Її специфічність, закладена у стилі, пронизує весь твір і є його визначальною властивістю. Власне це і забезпечує йому певну самодостатню цілісність.

Окрім цього способу, як системні, наскрізні для всіх компонентів циклів домінують також жанрова специфіка та ліричний герой.У зв'язку з цим виникає питання щодо ліричного героя, який суттєво різниться від героя чи персонажа епічного твору або дійової особи в драмі. Зупинимось детальніше на терміні "ліричний герой". Уперше його використав у значенні "носій переживання, вираженого в лірици" російський літературознавець Ю. Тинянов у статті "Блок" у 1921 році [3, с.118]. Ним послуговувався М. Степанов у книзі "Лірика Пушкіна" [4, с.106–109], а поряд із категорією "ліричний герой" М. Пришвін вдавався до терміну "я-сотворенний". У літературознавстві популярними термінами є "ліричне я", "ліричний суб'єкт". Водночас окремі вчені (С. Бройтман, Л. Гінзбург, Б. Корман) чітко їх розмежовують. Російський літературознавець Б. Корман зумів уникнути нечіткості поняття "ліричний герой". Як слушно вказує дослідник, поряд із цим терміном "існують інші модифікації суб'єкта мови в лірици: власне автор, оповідач, герой рольової лірики. Такий системний підхід до суб'єкта ліричного слова, по-перше, служить основою ефективної методики вивчення авторської позиції в конкретному вірші і в творчості того чи іншого поета, по-друге, відкриває переконливу перспективу діахронного розгляду лірики у зв'язку зі зміною творчих методів" [5, с.86–87].

В українському літературознавстві найбільше вдаються до такого визначення означеного вище поняття: "Ліричний герой – друге ліричне "я" поета, його художній "двійник", образ тієї людини, думки і переживання якої висловлює автор. Ліричний герой є близькою авторові людиною, це певною мірою і авторська особа, і разом з тим – узагальнюючий характер. Ці поняття – автор і ліричний герой – співвідносяться приблизно так, як прототип і створений на його основі ліричний образ" [6, с.6]. При цьому літературознавці постійно наголошують, що образ ліричного героя не слід ототожнювати з особистістю поета, його біографією, тому що "ліричний герой – це завжди збірний художній образ, умовна літературознавча категорія" [7, с.21]. Почуття, переживання, спогади, вагання, сумніви, розпач, надія, кохання, радість ліричного героя матеріалізуються (втілюються) в образній системі твору. Образом у лірици стають почуття і думки людини. [8, с.21]. Проте "лірика не зводиться лише до розмови від імені ліричного "я". Авторський монолог є тільки однією з багатьох форм вираження свідомості поета. Крім цього, зустрічаються розмаїті типи – від масок ліричного героя до різних об'єктивних персонажів, речей, у яких так зашифровано ліричний об'єкт, що він відразу ж стає зрозумілим читачеві.

Паралельно із терміном "ліричний герой" ми будемо використовувати у дослідженні "ліричний суб'єкт", що вмотивовано визначенням цього поняття. Ю. Ковалів у літературознавчому словнику – довіднику подає таке його визначення: уявна особа, це синонім героя ліричного – (підкреслено мною. – О.Л.), яка висловлюється в ліричному творі і через нього виражає свої переживання, переконання, а водночас визначається цим твором [7, с.405]. У давній літературі письменник не міг виявити себе у творі, оскільки переважало, за словами Н. Калениченко, канонічне бачення, а не індивідуально художнє. Однак характерно, що навіть у цей період ми подекуди зустрічаємо не стільки опис подій, скільки вираження ставлення автора до них: прославлення або оплакування, ліричну інтерпретацію [1, с.141; 126]. Таке начало з часом посилювалося, і літературі XIX століття, ще надто близькій до фольклору, було досить притаманне зближення автора зі своїм героєм, тому мова автора і мова героя часом зливалися. На думку дослідників, у кінці XIX – на початку XX століття змінюється позиція: відбувається процес співвіднесення автора зі своїм героєм, виклад часто має форму ліричної оповіді від першої особи, що посилює суб'єктивність, адже саме для лірики характерна суб'єктивне зображення людини в якомусь окремому її переживанні, яке подається не як зовнішня подія стосовно оповідача, а як його індивідуальне переживання .

Ліричні герої українських сонетів кінця XIX – початку XX століття, до того ж, мають на собі більше чи менше помітну "тінь" ліричних героїв Данте, Петрарки, Шекспіра, Ередіа. Таку ситуацію можна назвати спробою наших авторів (особливо галицьких, які мали значно меншу можливість, ніж східноукраїнські поети, знайомитись із сонетами російських митців та перекладами сонетів з італійської чи англійської російськими перекладачами) дорівняти суто українські переживання за ліризмом і драматизмом до світових.

Погоджуємось із твердженням М. Ткачука стосовно української поезії останньої третини XIX – початку XX століття у тому, що цей літературний період – унікальне явище в духовній культурі українського народу.

Адже йому також властиве поєднання "суб'єктивності переживання і об'єктивної предметності", "емоційного і раціонального начала" [10, с.3]. Відзначимо і визначальні риси творів названих поетів – змалювання світлого і піднесеного в душі людини, ідейні та моральні пошуки, розчарування і нові сподівання, а також відчуження, відчай, песимізм й оптимізм. Це новий етап у художньому осмисленні національного, духовного й соціального буття, розкриття способу їх мислення, психології, духовного світу, почуттів народу загалом і людини зокрема.

Ліризм у сонетній творчості поетів початку XX століття особливо сильно проявлявся у намаганні вплинути на відчуття й емоції читачів, оптимально розбудити в їхній душі відповідні почуття чи настрої усіма доступними засобами.

Показовими вважаємо твердження В. Чапленка стосовно подальшої долі сонета. Він вважав, що інтереси нації вимагали насамперед ідей у письменстві, через те поезія цього часу занедбує форму якнайдужче [11, с.34]. Дослідник доходить наступних висновків: разом з іншими формами занепадає й сонет, хоча низка поетів прибігає до такої форми, але тільки дехто з них розуміється на ній [11, с.34].

У В. Самійленка лише подекуди знаходимо сонети. Яскравий і самобутній поет на рубежі століть створив вісім сонетів і об'єднав їх із іншими віршами в циклі "Весна". Досить категорично щодо них відгукнувся В. Чапленко. Він назвав їх "сухуватими" і нудними через одноманітність теми. Окрім того, літературознавець критикував й римування Самійленкових сонетів, суцільно жіноче, що не властиво ні канонам світового сонета, ні українському римуванню, яке вимагає чергування рим обох родів [11, с.33]. Однак образ природи не випадково стає ключовим у названих сонетах. У циклі він має своєрідну структуру і художню функцію.

Відзначимо, що українській поезії останньої третини XIX – початку XX століття притаманні пошуки нових принципів моделювання життя та внутрішнього світу ліричного героя. Подібно як західноєвропейська лірика, вона перебуває у постійній динаміці, в пошуках нових виражальних засобів, сугестивних можливостей слова, нового ідеіостилю. На думку М. Ткачука, у новій іпостасі і надалі функціонує в поезії романтичний струмінь: романтична піднесеність, пафос, героїзація людини. Герой уже не перебуває в конфлікті з масою і не стоїть над нею. Саме героїчне стає зразком людяного, внаслідок чого по-новому проявляється суб'єктивне начало, сугестія, інтроспекція душі ліричного героя, його сповідальність, проникнення в святая святих, але при цьому не губиться мудре поєднання об'єктивних і суб'єктивних аспектів творчості, голосу предмета і голосу автора [10, с.13].

Оскільки для літератури початку XIX століття, ще близької до фольклору, притаманне зближення автора зі своїм героєм, як вважає дослідниця Н. Калениченко, характерним стає активне, емоційне виявлення авторської позиції, переважає невласне пряма мова, і водночас – автор "щезає" за своїми героями, змальовуючи дійсність через їх сприймання [1, с.142].

Подібну тенденцію спостерігаємо в аналізованому нами циклі, де всі вісім сонетів В. Самійленка – це звертання ліричного героя до весни. Природа в першому творі під назвою "Сонет 1" репрезентована словесними образами і пейзажними картинами більшого масштабу:

О весно, весно, де ти забарилась?
Чому не йдеш ти нас теплом зогріти?
Уже земля, ждучи тебе, втомилась
І хоче сніг змінять на пишні квіти... [12, с.86].

Першу поезію цього циклу творить сукупність питальних речень. Узагальнено ними ліричний герой звертається до весни. Образам природи властивий специфічний багатоплановий зв'язок із душевним світом суб'єкта вислову. Однак у першому сонеті ми ще не відчуваємо його безпосередньої присутності, навпаки, висловлюється загальна думка від імені всього живого:

Прийди ж. Прийди; тепла і світла прагнуть
Усі живі створіння, всі рослини
І без твоєї ласки замирають... [12, с.86].

Така масштабність в очікуванні весни підсилює у сонеті пануючий стан тривожності, загострює всі відчуття, межує з нетерпінням. Свідченням того, що не лише один оповідач перебуває в такому стані, є використання особового займенника у множині – "ми", "нас", "нам". Тобто можемо підтвердити, що лірика В. Самійленка в цьому випадку є не суб'єктивною, як, скажімо, в Уляни Кравченко. Вона є виключно об'єктивною, як-от:

Приходь же, весно: вже готові *всі ми*
Тебе, богине пишна, зустрічати
І, вглядівши твої зелені шати,
До тебе *вийдем* з співами гучними... (курсив наш. – О.Л.) [12, с.87].

У дослідженнях шляхів сублімації погамованого ліризму в творчості поета Г. Бикова та Е. Соловей першочерговими розглядають його дошкульну сатиру, а другим річищем мистецького самовияву стає, на їх розсуд, філософсько-поетична творчість. У ній поетове дистанціювання від об'єкта слугує узагальненоширокому осмисленню [14; 13, с.107]. Яскравим підтвердженням цього є останній терцет другого сонета, в якому гармонією автор вважає об'єднання всього живого на землі навколо вітального бажання:

Усе до одного пристане хору,
І гімн людей з пташиним щебетанням
В одній гармонії пониже хмари [12, с.87].

Лейтмотивом циклу стає заклик до приходу весни. Водночас у третьому сонеті з'являється прихований раніше паралелізм між природою і людьми. У вірші наростають позитивні емоції:

Темні душі й неба покрив темний,
Холодні хмари над серцями з льоду.
Але прийди і, як цілющу воду,
Подай у серце нам свій вплив таємний [12, с.87].

Наступний сонет розглядаємо як своєрідне продовження попереднього, адже в ньому розкривається думка, сформульована в останньому терцеті другого сонета:

Ось-ось твоя жива поллється мова,
Й життєм створіннє всяке затрипоче,
Що тую мову тільки раз послуха (курсив наш. – О.Л.) [12, с.87].

Закономірно, що від цієї "чарівної мови" серце ліричного героя "рветься з грудей". П'ятий сонет – це ліричний відступ у циклі, власне монолог самого автора. У ньому він безпосередньо звертається до читача задля якнайповнішого донесення своїх роздумів і переживань. Наступні три сонети є своєрідним привітанням весни, апофеозом циклу, в якому звеличується природа. Вони наповнені образами-символами сонця, носія життя і благополуччя *"на небо знову сонце випливає"* (курсив наш. – О.Л.), воно *"стає з лютого благим і милим"* (курсив наш. – О.Л.); трави, яка символізує розквіт і молодість землі- *"пишно землю вбрала"* (курсив наш. – О.Л.); дощу, який несе на землю *"благії дари"* (курсив наш. – О.Л.) і виступає джерелом оновлення усього живого. Простежуємо позитивний настрій сонетів, який зберігається *майже* (курсив наш. – О.Л.) до кінця циклу:

Весна все дужче розправляє крила.
Дерева вже вдягли новеє вбраннє.
О, весно, весно, чистеє коханнє,
Якби ти й кожне серце обновила! [12, с.92].

Власне, сполучник *якби* (курсив наш. – О.Л.) налаштовує нас на поступову зміну настрою в кінці циклу. Розглядаємо це досить своєрідним і нетиповим, адже, як правило, настрій творів змінюється з гіршого на кращий. На думку Е. Соловей, проблема національного буття українського народу стає в поета однією з найневідступніших дум, але в політичних подіях, пристрастях, боротьбі він знаходить лише трагічну невідповідність із своїми гуманістичними та національними ідеалами [13, с.108]. Дещо несподіваним є кінець циклу, сконцентрований в останньому терцеті заключного сонета:

І тільки смутно, що з такого раю
Зробили ми долину мук безкраю,
Де тільки й можна плакати-ридати. [12, с.93].

Яскрава антитеза *рай – долина мук безкрая* (курсив наш. – О.Л.) ставить промовисту крапку на загальному оптимістичному настрої циклу, символізуючи даремність очікування весни. Позитивні зміни, на які сподівалося все живе на у художній простір з допомогою сукупності понять, метафор, міфологічних образів, узагальнень [15, с.83]. Оскільки сучасне неможливе без обґрунтування й почасти переосмислення минулого, то, як стверджує Т. Гундорова [16, с.34], такі романтичні моделі заховуються в національному характері, автономізації народного існування, що визначає глибинні етико-культурні потенції національного.

1. Калениченко Н.Л. Українська література кінця XIX – поч. XX ст.: Напрями, течії / Н. Л. Калениченко. – К.: Наук. думка, 1983. – 255 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: в 4 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Искусство, 1968. – 1968. – Т. І. – 312 с.
3. Тынянов Ю. Поэтика, История литературы. Кино / Ю. Тынянов. – М.: Наука, 1977. – 576 с.
4. Степанов Н.Л. Лирика Пушкина / Н. Л. Степанова. – М.: Худ. лит., 1974.– 368 с.
5. Бак Д.О. Лирика и реализм / Д. Бак, О. Корман // Философские науки.. – 1987. – № – С. 86 – 87.
6. Мацапура В. Особливості лірики та різні підходи до її аналізу / В. Мацапура // Зарубіжна література. – 1996. – № 11. – С. 6–11.
7. Градовський А. "Своїх я уст брехнею не поганив": До вивчення сонетів В. Шекспіра / А. Градовський // Всесвітня література. – 2006. – № 4. – С. 20–22.
8. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К.: ВЦ "Академія", 1997. – 752 с.
9. Калениченко Н. Л. Українська література кінця XIX – поч. XX ст.: Напрями, течії / Н. Л. Калениченко. – К.: Наук. думка, 1983. – 255 с.
10. Ткачук М. П. Українська поезія останньої третини XIX ст.: Основні тенденції розвитку й естетична стратегія / М. П. Ткачук. – Тернопіль, 1998. – 79 с.
11. Чапля В. Сонет в українській поезії: Історично-теоретичний нарис / В. Чапля. – Х., 1930. – 80 с.
12. Самійленко В. Твори: у 2 т. / В. Самійленко. – К.: Художня література, 1958 –Т. 1.– 1958. – 404с.
13. Соловей Е. Українська філософська лірика: навч. посіб. із спецкурсу / Е. Соловей. – К.: Юніверс, 1998. – 368 с.
14. Бичко А.К. Світоглядно-філософський погляд / А. К. Бичко. – К.: Укр. центр духов. культури, 2000. – 185 с.
15. Євшан Микола. Критика. Літературознавство. Естетика / Микола Євшан. – К.: Основи, 1998. – 658 с.
16. Гундорова Т. ПроЯвлення слова. Дискурсія раннього українського модернізму. Постмодерна інтерпретація / Т. Гундорова – Львів, 1997. – 297 с.

This article is devoted to the problem of some different aspects of literature outside of the XIX-XX st. Aktsent moves from social analysis to community mental world of vivid personality. The author characterizes the concept of "lyrical hero", "actors lyrical", "lyrical I".

***Key words**: specific genre, the literary process, "a lyrical character", "actors lyrical", "lyrical I", lyricism, sonnet.*

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

УДК 372.018.265-053.4
ББК 72

Оксана Бобак

ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА СІМ'Ї У ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ

В статті розкрита проблема взаємодії дошкільного закладу та сім'ї у процесі виховання дитини. Проаналізовано основні моменти бачення організації роботи дошкільного закладу, сім'ї та громадськості у справі виховання молодого покоління.

Ключові слова: *дошкільний заклад, сімейне виховання, діяльність дошкільного закладу з сім'єю.*

Постановка проблеми. Проблема сімейного виховання та взаємодії дошкільного закладу освіти з сім'єю в процесі розвитку дитини у сучасному суспільстві не викликає сумніву. Ця проблема вдосконалення спільної виховної діяльності дошкільного закладу, сім'ї та громадськості є надзвичайно актуальною. Важливе завдання педагогічної науки полягає в тім, щоб дати наукові прогнози, узагальнити накопичений досвід, розробити рекомендації щодо організації роботи дошкільного закладу, сім'ї та громадськості у справі виховання молодого покоління.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Протягом багатьох десятиріч ці проблеми обговорювались і вирішувались багатьма науковцями, педагогами, психологами, висвітлювались на сторінках книжок та періодичних видань як нашої країни, так і країн ближнього та дальнього зарубіжжя: Л.Виготського, А.Макаренка, І.Песталоцці, С.Рубінштейна, Ж.-Ж. Руссо, В.Сухомлинського, С.Шацького та ін.

Актуальні питання взаємодії дошкільного закладу з сім'єю, які були характерні у другій половині XX століття, набувають своєї значущості і в наш час. До цих питань звертаються й наші сучасники: Е.Берн, Л.Божович, О.Дорошенко, М.Ібука, М.Каган, Р.Кемпбелл, О.Литвинюк, А.Мудрик, В.Шепель, А.Капська, О.Безпалько, Л.Коваль, І.Зверєва, А.Богуш, О.Вовчик-Блакитна, В.Котирло, Л.Кононко, Г.Костюк**,** В.Кузьменко, С.Кулачківська, С.Ладивір, Т.Піроженко, О.Проскура та ін.

Виклад основного матеріалу. На етапі дошкільного дитинства провідним соціальним інститутом, покликаним забезпечити різнобічний розвиток дитини, є система дошкільних закладів. Гармонійна взаємодія їх із сім'єю є запорукою повноцінності буття дитини, розкриття і реалізації її потенціал. І все-таки найвища відповідальність за виховання дітей у цій взаємодії належить сім'ї.

Як зазначав Г.С. Костюк, що "дитина не народжується із закладеними в її природі ідеями, прихованими в ній апріорними формами свідомості, як твердили філософи-ідеалісти. Вона не народжується злою або доброю, мужньою або полохливою, поетом або філософом і т.д. Але вона і не являє чистої дошки (tabula rasa) або просто воску, з якого можна ліпити, кому що схочеться. Дитина народжується з певними передумовами для дальшого її психічного розвитку". У дошкільні роки дитина повністю ототожнює себе зі своєю сім'єю, передусім із батьками; її емоційний світ майже цілком залежить від атмосфери в сім'ї. Саме тут вона пізнає й опановує моделі моральної поведінки, взаємодії з іншими людьми, природою тощо.

В. Сухомлинський вважав високу вимогливість і повагу до особистості дитини — неодмінними, нероздільними сторонами виховного впливу. Він вказував на необхідність висування певних вимог до вихованців і був переконаний, що дошкільний заклад досягне позитивних результатів, коли її підтримують батьки, створюючи вдома умови, які сприятимуть правильному розвитку і вихованню дітей. Жоден суспільний заклад не може прищепити дитині тих якостей, які формує сім'я. Саме тому "педагоги повинні звертатися до сім'ї як до такого сприятливого ґрунту, на якому росте, розвивається, виховується дитина".

В. Сухомлинський розумів ідеал виховання як головну працю душі дитини, спрямовану на засвоєння загальнолюдських цінностей. "Виховання полягає у тому, – писав він, – щоб вміло, розумно, мудро, тонко, сердечно доторкнутися до кожної з тисячі граней, знайти ту, котра, коли її, як діамант, шліфувати, засяє неповторним сяйвом людського таланту, а це сяйво принесе людині особисте щастя. Відкрити у кожній людині її, лише її неповторну грань – у цьому мистецтво виховання".

Сучасні дитячі дошкільні заклади стають відкритими для батьків, дітей і громадськості. Вони все більше уваги приділяють освіті та вихованню батьків, вважаючи це одним із принципово важливих чинників успішного розвитку і виховання дітей. Вплив дошкільних закладів на розвиток педагогічної культури батьків буде ефективним, якщо відповідатиме таким критеріям:

- *Спрямованість і адресованість*. Даючи конкретні поради, рекомендації, педагоги повинні знати особливості конкретних сімей. Нерідко батьки самі звертаються до вихователів за педагогічними порадами, у тому числі з конкретними питаннями щодо власної дитини.

- *Оперативний зворотний зв'язок.* Робота педагога з батьками має вибудовуватися на основі живого діалогу, в процесі якого він з'ясовує рівень сформованості педагогічних знань і навичок батьків, вносить за необхідності відповідні корективи.

- *Індивідуалізація педагогічного впливу*. Працюючи з батьками, вихователь допомагає їм використовувати педагогічні знання не як абстрактні істини, а як керівництво до практичних виховних дій, спрямованих на конкретну дитину з її особливостями, перспективами вікового та індивідуального розвитку.

Форми роботи з батьками можуть бути колективними, індивідуальними, наочно-інформаційними. До *колективних форм роботи* належать батьківські збори (групові та загальні), на яких обговорюються проблеми життєдіяльності групи і дитячого садка; зустрічі з батьками; вечори запитань і відповідей; засідання "круглого столу" з дискусійних проблем; заняття-тренінги, покликані навчити батьків правильно організувати спілкування і спільну діяльність з дитиною; спільні з дітьми, батьками і вихователями свята і розваги; виставки спільних робіт батьків і дітей; дні відкритих дверей; школи для батьків; сімейні (домашні) педради, які проводять у батьків вдома; батьківські конференції.

Індивідуальні форми роботи охоплюють індивідуальні бесіди і консультації (проводять, як правило, вранці і ввечері, коли батьки приводять дитину в дитячий садок або забирають додому), відвідування дітей вдома; залучення батьків до життя дитячого садка (організаційно-господарська допомога вихователю: виготовлення іграшок, посібників, допомога у проведенні екскурсій, культпоходів тощо).

Найпоширенішими *наочно-інформаційними формами роботи є* виставки дитячих робіт; реклама книг, публікацій у періодиці, в системі Інтернет з проблем сімейного виховання.

Очікувану ефективність забезпечує раціональне поєднання різних форм роботи. Як свідчить досвід, у роботі з батьками слід уникати готових оцінних суджень про виховання, допомагати їм у виробленні вміння особисто спостерігати за власною дитиною, відкривати в ній нові якості й риси.

Часто педагоги свої міркування ілюструють магнітофонними записами розмов з дошкільниками, відеофрагментами про різні види діяльності (дидактична, театралізована гра, праця, зображувальна), фотографіями дітей, виставками їхніх робіт.

Актуалізації уваги батьків до проблем виховання дошкільників сприяють доручення їм виступити з конкретного питання на батьківських зборах; "домашні завдання" на спостережливість; участь батьків у роботі гуртків, проведенні ігор, занять, екскурсій з дітьми; допомога у проведенні рольових і ділових ігор.

Значного поширення набувають творчі форми роботи з батьками, в яких беруть участь діти, інші педагоги і співробітники дошкільного закладу. Часто батькам цікаво не тільки спостерігати за дитиною під час її взаємодії з дорослими не в домашніх умовах, а й самим виступити в новій ролі (театралізованій виставі, спортивному змаганні, конкурсі, засіданні дискусійного клубу).

Доцільно залучати до роботи не окремих, а всіх представників сім'ї, інших родичів, які мають стосунок до виховання дитини, а також налагодити дружні стосунки з іншими сім'ями, які небайдуже ставляться до розвитку і виховання своїх дітей.

У роботі дошкільного закладу з батьками істотне значення має спрямування педагогічної самоосвіти батьків, стимулювання прагнення і вміння поповнювати свої педагогічні знання і після вступу дитини до школи.

Так, для того, щоб виховання дітей було ефективним та правильним, потрібен був тісний зв'язок та співпраця дошкільного закладу з сім'єю. І було дуже важливо, щоб обидві сторони (як дошкільний дитячий заклад, так і сім'я дитини) довіряли один одному. Звісно, в основному ініціативу на себе брали саме працівники дошкільних закладів. Щоб досягти співпраці та єдності з батьками кожної дитини, вихователі уважно відносились до їх пропозицій та порад, доброзичливо сприймали критику на свою адресу.

Головною умовою праці дитячого закладу з батьками є індивідуальний підхід до кожної сім'ї (з різним освітнім чи культурним рівнем, матеріальним станом, та внутрісімейними відносинами). Також повинен бути диференційований підхід з урахуванням різних вікових чи індивідуальних особливостей дітей.

Обов'язково в кожному дитячому закладі працював батьківський комітет, який надавав значну допомогу в роботі з батьками вихованців. Питання, які вирішував батьківський комітет дуже різноманітні, але, головним його завданням є педагогічна пропаганда серед батьків і залучення їх до активної участі у вихованні дітей. Щоб батьки перейняли цінні методи й прийоми виховної роботи в дошкільних дитячих закладах, практикувалось проведення днів "відкритих дверей". Це зближувало працівників дитячого садка з сім'ями та допомагало батькам усвідомити важливі питання виховання дітей. У цих зустрічах брали участь як батьки, які добре ставились до виховання своїх дітей та із зацікавленням пізнавали методику виховної роботи, так і батьки, що не достатньо уваги приділяли вихованню дітей, а також усі дорослі члени сімей, які безпосередньо були причетні до виховання.

Ми бачимо, що обов'язковим було запрошення батьків до дитячого садочку. Відвідуючи садочок, вони знайомились з умовами перебування їх дітей у закладі. Батьки цікавились різними питаннями, зокрема організацією денного сну, раціонального харчування тощо. Вони бачили реальну клопітку повсякденну працю вихователів з їх дітьми.

У Законі України "Про освіту" (стаття 26 "Дошкільне виховання") йдеться про те, що "дошкільне виховання здійснюється у сім'ї, дошкільних дитячих закладах у взаємодії з сім'єю і має на меті забезпечення фізичного, психічного здоров'я дітей, їх повноцінний розвиток, набуття життєвого досвіду, вироблення умінь, навичок, необхідних для навчання в школі". Сім'я зобов'язана сприяти здобуттю дитиною освіти у

дошкільних та інших навчальних закладах або забезпечити дошкільну освіту в сім'ї відповідно до вимог базового компонента дошкільної освіти.

У ранньому дитинстві перші педагоги, батьки, покликані "створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечити дитині почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформувати активне, зацікавлене ставлення до навколишнього світу". Суспільне виховання разом із сімейним забезпечує повноцінний і всебічний розвиток дитини на засадах національної культури і духовності з урахуванням різноманітності національного складу та регіональних умов України.

Мета виховання є єдиною для всіх ланок системи освіти, що забезпечує повноцінний всебічний розвиток особистості від народження і протягом усього життя. Реалізація мети здійснюється відповідно до особливостей кожного вікового етапу з орієнтацією на наступність у вихованні повноцінної особистості.

"Наші діти - це майбутні батьки і матері, вони також будуть вихователями своїх дітей. Наші діти повинні вирости прекрасними громадянами, хорошими батьками і матерями. Але й це не все: наші діти - це наша старість. Правильне виховання - це наша щаслива старість, погане виховання - це наше майбутнє горе, це - наші сльози, це - наша провина перед іншими людьми, перед усією країною". Ці слова, що давно стали крилатими належать А.С. Макаренку, учителю, практику і письменнику, але найперше і не змінно - вихователю юних. А.С. Макаренко був переконаний, що виховати "нормальну" дитину, тобто таку, що зростає в нормальних умовах, у сприятливому середовищі, значно складніше, ніж, скажімо, безпритульних: у них і емоційна сфера чутливіша, і коло запитів ширше, і вимагає вона, за словами великого педагога, значно тоншого педагогічного інструментарію, значно більшої уваги до кожної дрібниці.

Загальною метою виховання дітей дошкільного віку є всебічний розвиток дитини, формування її особистісної культури. Реалізується вона в єдності складових частин виховання дітей дошкільного віку.

Отже, можемо зробити **висновки**, що у такому виховному закладі взаємини дітей, педагогів і батьків вибудовуються на засадах довіри до можливостей розвитку дитини як особистості, визнання її права на творчість, самостійного пошуку раціональних засобів, методів і прийомів виховання. Такі дошкільні заклади функціонують не як державні, а як родинно-громадські установи, в яких передбачена максимальна участь батьків, громадськості у вихованні дітей, творчий пошук педагогічного колективу, що сприяє оновленню дошкільної освіти на засадах демократизації та гуманізації.

1. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі. – К., 2002.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Уклад.: Любар О.О.; за ред. Кременя В.Г. – К.: Знання, 2005. – 767 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. Шк., 1989. – С. 109–132.
5. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К., 1993.
6. Макаренко А.С. Лекції про виховання дітей // Твори: В 7-и т. Т.4. – К.: Рад. школа, 1954. – С. 335–418.
7. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в 8 т. – М.: Педагогика, 1984. – Т.8.
8. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. – К.: Рад. школа. 1976–1977.
10. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка // Рад. школа, К., 1978.

The article deals with the problem of interaction of preschool institutions and families in the care of children. The main points of view of pre-school, family and community in the education of young generation.

Key words: *pre-school, family education, pre-school activities with his family.*

УДК 371.134: [688.72:745] (045)
ББК 85.126+74.580.206

Галина Бучківська

МІСЦЕ НАРОДНОЇ ІГРАШКИ У ПРОЕКТУВАННІ ЕТНОХУДОЖНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

В статті на основі аналізу педагогічних джерел, методичної літератури та досвіду роботи розкривається потенціал та місце народної іграшки у проектуванні етнохудожнього середовища в системі професійної підготовки педагогів до вирішення проблем виховання підростаючого покоління.

Ключові слова: *українська народна іграшка, етнорегіональна культура, етнохудожнє середовище, професійна підготовка педагогів, музей народного мистецтва, музей народної ляльки.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одним з найважливіших напрямків сучасної вітчизняної педагогічної науки і практики є розробка концептуальних підходів до мети і змісту навчання та виховання сучасної молодої людини, пошук нових ефективних шляхів її всебічного розвитку. Пробудити в юних душах почуття людяності, милосердя, доброчесності і працелюбства можна, лише спираючись на споконвічну мудрість і трудові традиції нашого народу, на підвалини етнопедагогіки, традиційну культуру предків, що зберегли національний характер і мораль. Зміст етнохудожнього та трудового виховання має спрямовуватися на узгодження системи цінностей суспільства, етнокультури, комплексу функцій народного мистецтва у формуванні духовного світу особистості з можливостями їх сприймання та збагачення кожною особистістю в процесі творчого пошуку.

Аналіз досліджень. Проблема творчої активності завжди була у полі зору вчених. Сучасна педагогічна наука володіє необхідними концепціями для постановки і розв'язання питань, пов'язаних із забезпеченням гуманізації процесу виховання, враховуючи кращі надбання минулого. Їх сутність розкрита й описана в дослідженнях Є.Антоновича, І.Беха**,** Н.Боринець, І.Ганусенко, І.Зязюна, П.Кононенка, В.Мусієнка, Л.Оршанського та ін. Різні аспекти творчості розглядали В.Дружинін, Я.Пономарьов, І.Семенов; психологічні основи творчої активності вивчали Л.Виготський, П.Гальперін, Д.Ельконін, Г.Костюк та ін.; педагогічний аспект зазначеної проблеми досліджували Ю.Бабанський, І.Лернер, О.Савченко, М.Скаткін, Г.Щукін та ін. Поряд з цим гуманізація процесу художньо-трудового виховання містить широке коло проблем, розв'язання яких вимагає значних зусиль як вчених, так і практиків.

Важливе місце у системі засобів формування творчої активності учнів посідає народне мистецтво, яке унікальним чином інтегрує у собі побутові, мистецькі, педагогічні традиції. Своєрідним різновидом українського народного мистецтва є іграшка, що якнайкраще підтверджує нерозривність становлення окремої людини і людства в цілому.

Мета статті полягає у висвітленні місця народної іграшки у проектуванні етнохудожнього середовища підготовки майбутніх педагогів.

Основна частина. Як зазначено в Державній національній програмі естетичного виховання, нова соціальна ситуація та реальність породжують і нову культурну реальність, провідними рисами якої є переоцінка системи цінностей і їх нова ієрархія, створення нових відносин між основними учасниками художнього життя, зміна критеріїв оцінки естетичних і художніх цінностей і творів мистецтва, розширення меж естетичних і художніх потреб та можливостей їх задоволення, входження народно-національного елемента в спосіб життя і духовність, поява нових відносин та форм організації художнього життя, формування нового естетичного досвіду...

Ефективним естетико-виховним засобом, який відповідає концептуальним засадам гуманістичної педагогіки і набуває особливої актуальності в умовах кризи виховання і девальвації суспільних цінностей у нашій країні є етнохудожнє середовище, та українське народне декоративно-прикладне мистецтво зокрема. У ньому найяскравіше відображено і найкраще збережено традиційний виховний ідеал українського народу, який міститься у високохудожніх образних формах, доступних для сприймання і розуміння молодшими школярами.

Аналіз змісту шкільних програм і підручників, вивчення мистецьких, науково-педагогічних, методичних та публіцистичних джерел, власний досвід викладацької роботи доводять, що вирішальним аспектом етнохудожнього та трудового виховання сучасної молодої людини повинно стати залучення їх до занять народними ремеслами і декоративно-прикладним мистецтвом. Можемо з впевненістю сказати, що українській народній іграшці відведено важливе місце у виховному процесі сучасних дитячих дошкільних закладів та загальноосвітніх шкіл, оскільки твори народного мистецтва впливають на розвиток пізнавальної, емоційної сфер особистості, її творчих здібностей, сприяють активізації творчо-продуктивної діяльності. Важливу роль у процесі формування творчої активності учнів відіграє цілеспрямована, систематична робота вчителя, вихователя та всього педагогічного колективу навчального закладу.

Кожна етнічна спільність, кожен народ має свою іграшкову культуру й іграшковий "репертуар". О.Найден зазначає, що "...спілкуючись з народною іграшкою через зір і дотик, іноді й через смак (фігурне обрядове печиво, іграшки з сиру, цукру), дитина збагачується загальнолюдським, національним та місцевим досвідом художньо-естетичної та доцільної організації матеріалу, а через нього – і організації навколишнього життєвого простору. Дитина нині має сприймати народну іграшку не тільки як предмет побуту, об'єкт гри, а як твір мистецтва, який потребує вивчення, певного аналізу, творчого наслідування і повторення. Таке ставлення до народної іграшки сприятиме її збереженню і духовному збагаченню дитини" [4].

Питання використання народної іграшки у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи перебувають у центрі уваги багатьох педагогів. Мудро чинять ті управлінці, котрі заохочують, підтримують діяльність своїх підлеглих, спрямовану на оформлення предметно-розвивального середовища атрибутами народного мистецтва, співпраці з народними майстрами, залучення дітей до процесу пізнання, активної творчої співпраці.

Виховна цінність іграшки полягає в тому, що вона сприяє формуванню самостійності творчої діяльності дітей. Традиційні іграшки різних народів здавна використовують з метою естетичного, морального, розумового, фізичного виховання. Під час гри дитина розвивається, пізнає світ, наслідує і засвоює соціальний досвід. Іграшка є засобом передачі культурного досвіду народу від покоління до покоління.

Різноманітні іграшки покликані допомагати сенсорному розвитку дитини. Розбірні іграшки, конструктори формують у дітей здатність до аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, класифікації. Ігри з образними іграшками розширюють й уточнюють уявлення дитини про навколишній світ, розвивають мислення, уяву, мовлення, збагачують словниковий запас. Використання технічної іграшки розвиває її конструкційні здібності, формує інтерес до техніки, створює передумови для технічної винахідливості, творчості. Використовуючи в іграх будівельний матеріал, діти ознайомлюються з об'ємними геометричними тілами, у них розвиваються уявлення про форму, розмір, напрямок, положення, протяжність тощо. Іграшки допомагають засвоювати через ігрові ситуації правила і норми поведінки та взаємодії людей.

У виборі образної іграшки, діях з нею, значною мірою виявляється ставлення до того, що вона уособлює. Використання народної іграшки у вихованні сприяє прилученню дитини до духовного, естетичного, побутового досвіду народу. Ігри з дидактичними іграшками вчать дотримуватися правил гри, виховують терплячість і посидючість, прагнення досягти успіху завдяки власним знанням і вмінням. Художньо оформлена іграшка збуджує у дитини естетичні почуття і переживання, формує естетичний смак. Цікаві за змістом і формою іграшки позитивно діють на психічний стан дитини, світосприймання, активізують життєвий тонус, що впливає на її здоров'я і фізичний розвиток.

На формування самостійних ігор дітей раннього віку продуктивно впливають сюжетно-образні іграшки, серед яких виокремлюють: *реалістичні* – різноманітні ляльки з яскраво вираженими характерами; *умовні* – ляльки з узагальненими рисами (наприклад, лялька-мотанка); *символічні* (предмети-замінники), які лише позначають реальний предмет і мають деякі характерні для нього властивості. З гарною іграшкою граються тривалий час і активно, глибоко пізнаючи її особливості та функції. У грі відбувається закріплення знань про призначення предметів, найпростіших знарядь праці, загальних способів дії з ними. Використовуючи символічну іграшку, дитина починає вперше самостійно оперувати образами, узагальнює свій попередній ігровий досвід.

На дітей молодшого шкільного віку особливо впливають іграшки, що зображають людей, істот і предмети реального світу: тварин, риб, птахів, рослинність, предмети побуту, техніки тощо. Вони не тільки спонукають до різноманітних за змістом ігор, а й допомагають увійти в роль, створити улюблений ігровий образ, реалізувати задум. Засобом реалізації задуму іграшка може стати лише в тому разі, якщо дитина правильно сприймає її образ, має певні знання про предмет, а іграшка викликає усвідомлений інтерес і бажання гратися. Іграшка як створений дорослими для розвитку дітей предмет культури має освітнє і виховне значення лише тоді, коли використовується за призначенням. Дитина повинна розуміти іграшку, хотіти з нею творчо діяти. Щоб іграшка, як і гра, була супутником дитинства, людство весь час удосконалює її.

Народна іграшка спеціалізовано, у сукупності, універсально дозволяє здійснити основні естетичні та педагогічні функції культури. Охоплюючи всі без винятку види взаємодії людини з навколишнім світом та всередині соціуму, вона по-своєму сприяє організації та розвитку людської діяльності через формування у людині відповідних потреб та навичок. Народна іграшка сприяє моделюванню багатьох життєвих процесів, утвердженню тих або інших цінностей, формує та закріплює соціальні норми та установки, стосунки людей, їх ставлення до навколишнього соціального та природного світу. Народна іграшка може стати знаряддям придбання людиною певного соціального або естетичного досвіду, початкових умінь та навичок. Проникнення народних іграшок у сферу праці, побуту, навчання робить її дійсно універсальною. Ця універсальність розкривається в естетичній виразності народної іграшки, яка несе у собі властивості універсальності та інтегративності.

Багатоаспектність народної іграшки характеризується і тим, що вона виступає як засіб педагогічної дії: елемент дитячої гри, засіб виховання і навчання, предмет декоративно-ужиткового мистецтва для прикрашення, адже в ній – суттєвій частині фольклорно-національної культури – значно більше багатств світопізнання і світорозуміння, не кажучи вже про інформативно-генетичні багатства, ніж у найскладнішій комп'ютерній грі. Систематизоване опанування української народної іграшки робить можливим комплексне сприйняття даного різновиду народного мистецтва, глибоке збагачення особистості дитини естетичним досвідом, стимулювання її творчого потенціалу. При системному та цілеспрямованому підході до навчально-виховного процесу передбачається, що найширше використання комплексу різноманітних форм методів, які б сприяли стимулюванню та ефективному формуванню творчої активності молодших школярів в процесі оволодіння традиційними прийомами створення та оздоблення українських народних іграшок і під час самостійного їх виготовлення є обов'язковою умовою.

Основною і найбільш значною формою здійснення керівництва процесом формування творчої активності виступають уроки образотворчого мистецтва і трудового навчання. В умовах особистісно-орієнтованого підходу суттєво змінюється його мета, форма організації. І.С. Якиманська визначає, що мета такого уроку – виявлення пізнавальної активності учнів. Проведення уроків на основі інтеграції змісту є одним із напрямів методичного збагачення уроків. Це об'єднання має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних сторін пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань, робить можливими системне формування у свідомості школярів картини гармонії навколишнього світу.

Комунікативна функція народного мистецтва дозволяє вписати його в динаміку культури, програмуючи процеси соціалізації особистості. Тому сенс соціокультурної діяльності полягає не просто в залученні молоді до поширення і пропаганди народного мистецтва, діяльності з виявлення, збирання і зберігання художніх цінностей, а в тому, щоб викликати в них ініціативу, творчість, екологічне ставлення до художньої спадщини, осмислення своєї відповідальності перед майбутнім за збереження художніх цінностей минулого і сьогодення, формування особистості як спадкоємця і суб'єкта культури. Треба усвідомлювати, що ми стоїмо на межі того часу, коли народне мистецтво може остаточно зникнути, і тому слід свідомо і, найголовніше, відповідально підходити до збирання тих матеріалів, які ще можна врятувати.

Освітня практика вже нагромадила позитивний досвід різних форм роботи, спрямованих на опанування студентами та школярами надбань народного мистецтва.

Так, у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії вже шостий рік працює музей народного декоративно-ужиткового мистецтва. Його відкриттю передувала велика кропітка робота з пошуку, узагальнення та систематизації матеріалів науково-дослідного характеру, збору та дослідженню об'єктів матеріальної культури народу України і Поділля зокрема.

Музей народного декоративно-ужиткового мистецтва працює за такими експозиційними напрямками: народний одяг, народна іграшка та фольклорна лялька, різноманіття видів декоративно-прикладного мистецтва, народні промисли і ремесла.

Студентами та викладачами створюються експонати для експозиції музею, формуються його фонди, що складають предмети матеріальної культури українців минулого та сучасності. Музей співпрацює з обласним та міським відділами культури туризму і курортів Хмельницької держадміністрації, до співпраці залучені народні майстри Поділля, що забезпечує взаємозв'язок представників студентської та учнівської молоді з автентичним народним мистецтвом.

Музей став гордістю академії. Ніхто з відвідувачів закладу не обійшов його увагою, виносячи з нього найприємніші враження. Тут відбуваються заняття, що сприяють самовираженню і творчому удосконаленню кожного студента. Під керівництвом викладачів у музеї поповнюється зібрання українських рушників, знайдених та відновлених в процесі навчально-дослідної роботи. Чільне місце в експозиції музею займає колекція ляльки у комплексах традиційного одягу історико-етнографічних регіонів України. Детальніше представлене розмаїття народного одягу Поділля. На базі музею систематично проводяться науково-методичні та науково-практичні семінари з проблем етнохудожнього, трудового, народознавчого напряму. Під час проведення науково-практичного семінару "Культурологічний та етнопедагогічний потенціал народної іграшки" було проведено ряд майстер-класів, на яких присутні могли не тільки ознайомитись з технологією виготовлення, а й спробувати власноруч виготовити народні іграшки.

Організація спілкування молоді із справжніми цінностями народного мистецтва, серед яких одне з провідних місць займає народна іграшка, дає можливість їм засвоювати нагромаджений життєвий досвід людства, сприяє моральному розвитку, духовному збагаченню. Пам'ятки народного мистецтва іноді використовуються лише з наочно-ілюстративною метою, а не як типи художньої творчості, що об'єднують у собі матеріальне виробництво і духовну культуру.

У зв'язку з цим зростає роль музею, який здатний сформувати у молодої людини – майбутнього фахівця, специфічне, емоційно-ціннісне ставлення до народного мистецтва. Специфіка функціонування музею в сучасному суспільстві визначається тим, що він працює не тільки як енциклопедія, а й за естетичними законами, тобто виступає мовою культурного спілкування людства. І подібно до того, як через засоби сучасної масової інформації школярі можуть орієнтуватися в оточуючому світі, так завдяки музею вони повинні отримати реальну можливість орієнтуватися в соціально-культурному просторі.

За роки незалежності Української держави суттєві зміни відбулися в усіх галузях суспільного життя, в тому числі у системі національної освіти, одним з важливих напрямів якої визначено відродження національних традицій українського народу і впровадження їх у зміст виховання молодих поколінь.

Все вищесказане дозволило зробити такі **висновки.** Проектування етнохудожнього середовища підготовки майбутнього педагога відбувається через включення елементів музейної педагогіки до навчально-виховного процесу, залученні студентів до пошукової, збиральницької діяльності, використання їх творчого потенціалу в створенні експозиційного матеріалу та формуванні музейних фондів. Це дає можливість не лише для цілеспрямованого, систематичного виховного впливу, гармонійного розвитку особистості, але й дозволяє пов'язати цей процес із шкільною практикою, сприяти набуттю майбутніми педагогами необхідних дослідницьких умінь і навичок. Практичні заняття дозволяють створити необхідний фундамент для розвитку здатності не тільки естетичного споглядання, усвідомлення естетики, аналізу та оцінювання художніх творів, а й створення та реалізацію власних творчих проектів.

1. Антонович Є.А. та ін. Декоративно-прикладне мистецтво. – Львів, 1992.
2. Орел Л.Г. Дитяча народна іграшка на Україні // Початкова школа. – 1991. – № 2. – С. 66–68.
3. Найден О.С. Українська народна іграшка: Історія. Семантика. Образна своєрідність. Функціональні особливості. – К., 1999.
4. Національна державна комплексна програма естетичного виховання. – К., 1994.
5. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів. – Х., 2006.
6. Фіголь Д.І. Українська народна дитяча іграшка. – К., 1956.

On the basis of the analyses of the pedagogical sources, methodological literature and experience of work the potential and the place of folk toy in projecting ethno-artistic environment professional preparation of pedagogues to solving of the problem of the groowing generation's upbringing have been analyzed.

***Key words**: Ukrainian folk toy, ethno-regional culture, ethno-artistic environment, pedagogues' professional preparation, museum of folk art, museum of folk toy.*

УДК 37.035.6 – 053.4: [688.72:745.5] (045)
ББК 74.100.58
Валентина Греськова

ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНОЇ ІГРАШКИ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті на основі аналізу педагогічних джерел, методичної літератури та досвіду роботи розкривається потенціал та місце народної іграшки у формуванні національної свідомості дітей дошкільного віку. Дошкільний навчальний заклад має стати для дітей тим високоморальним середовищем, у якому цілеспрямовано будуть реалізовані завдання формування свідомої особистості.

Ключові слова: *національна свідомість, професійна підготовка педагогів, українська народна іграшка, етнорегіональна культура.*

Постановка проблеми. В час духовного відродження нації держава вимагає сформувати гуманну особистість, щиру, людяну, доброзичливу, милосердну. Дошкільне дитинство є початковим періодом становлення особистості, коли формуються основи характеру, ставлення до навколишнього світу людей, до себе, засвоюються моральні норми поведінки. Однією з перших моральних потреб є потреба у спілкуванні. Засвоюється вона в процесі взаємодії з дорослими, які добирають доцільні зміст і засоби спілкування. У цьому дитина здобуває перший досвід моральної поведінки.

Аналіз досліджень. Серед видатних педагогів, які займалися вивченням проблеми морального виховання дошкільників були: П.П.Блонський, Я.-А.Коменський, А.С.Макаренко, Й.Г.Песталоцці, С.Ф.Русова, К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський та ін. У дослідженнях педагогів і психологів ми знаходимо твердження, що саме дошкільний вік є початком формування особистості, у дитини закладаються основи морального, естетичного, фізичного, трудового, розумового виховання. В цей період також велика роль належить вихованню національної свідомості, вихованню патріотизму, любові до людей, поваги до кращих національних традицій.

Мета статті: полягає у розкритті потенціалу народної іграшки у формуванні національної свідомості дітей дошкільного віку.

Основна частина. В концепції дошкільного виховання вказується на те, що іграшка – стародавній вид народного мистецтва, зразок національної культури. Вона не нав'язливо, без зайвого дидактизму розкриває дитині світ, формує активне багатогранне ставлення до нього, активізує творчі можливості [4].

Процес ознайомлення дітей з народною іграшкою досить актуальний у наш час. Адже, як говорить Л.О.Сморж, зараз не кожний з експонатів зацікавить наших малюків, які звикли до сучасних яскравих іграшок, на зразок справжньої техніки, електронних вікторин, комп'ютерних ігор, оригінальних конструкторів, трансформерів тощо.

На сучасному етапі проблемі ознайомлення дошкільників з народною іграшкою приділяють свою увагу такі науковці, як А.М.Богуш, Н.С.Буркун, Г.У.Григоренко, Н.Я.Дзюбина-Мельник, Г.В.Довженюк, Н.В.Лисенко, О.С.Найден, Т.І.Поніманська, М.Г.Стельмахович та ін. У базовому компоненті дошкільної освіти в Україні у змістовій лінії "Світ гри" вказано, що дитина повинна розрізняти народну іграшку, знати її призначення, роль, виконання [3].

Зробивши аналіз теорії і практики дошкільного виховання ми бачимо, що на сучасному етапі недостатньо розробленні методичні аспекти використання української фольклорної ляльки, як особливого виду народного мистецтва, яка сприяє формуванню національної свідомості дітей дошкільного віку.

Дошкільне дитинство є початковим періодом становлення особистості, коли формуються основи характеру, ставлення до навколишнього світу, людей, до себе, засвоюються моральні норми поведінки. Однією з перших моральних потреб є потреба у спілкуванні. Задовольняється вона у процесі взаємодії з дорослими, які добирають доцільні зміст і засоби спілкування. У цьому дитина здобуває перший досвід моральної поведінки.

Протягом дошкільного дитинства розвиваються такі внутрішні моральні якості: почуття власної гідності; почуття сорому; почуття обов'язку.

Важливими чинниками морального виховання є історична пам'ять, традиції роду і сім'ї, бо кожна людина несе у собі колективну пам'ять поколінь. Метою виховання в народній педагогіці є формування належності до коренів роду і народу, значущості таких людських чеснот, як голос совісті, любов до матері.

Виховання патріотизму, любові до батьківщини, на думку К.Д.Ушинського, займає в системі морального виховання головне місце, поряд із народністю. Моральне виховання повинно розвивати у дітей повагу і любов до людей, щире, доброзичливе і справедливе ставлення до них.

С.Ф.Русова наполягала, щоб виховання розпочиналося з народження дитини. Засобами колискової, забавлянок, народних казок, ігор, іграшок, лічилок, загадок тощо має здійснюватися прилучення дітей до національної культури та підвищуватись національна свідомість підростаючої особистості. Педагог стверджує: "Нація народжується біля дитячої колиски, лише на рідному ґрунті, серед рідного слова, пісні, здатна вирости національно свідома людина".

Сформовані у дошкільному віці основи моральної спрямованості особистості значною мірою визначають її подальше життя, а виправити допущенні батьками, педагогами помилки у моральному вихованні важко

або неможливо. Розкриваючи механізми морального виховання дітей дошкільного віку сучасні науковці підкреслюють об'єктивний характер взаємозв'язку моральних уявлень, моральних почуттів, моральних вчинків.

Національна система виховання в нашій країні має бути адекватною світосприйняттю, світорозумінню, духовним та виховним традиціям українського народу, відповідати стратегічним завданням нації і держави, сприяти розвитку національної свідомості підростаючого покоління та проникати в усі аспекти виховання.

Що стосується змісту морального виховання дошкільників, то багато педагогів, на жаль уявляють його не стільки як систему загальнопов'язаних елементів розвитку особистості, скільки, як формування набору якостей, що, мовляв, треба виховувати незалежно від логіки усього виховного процесу, від побудови освітньо-розвивального середовища.

Моральне виховання дітей дошкільного віку – це процес цілеспрямованого формування особистості. Знання основних особливостей морального розвитку допомагає педагогу правильно організувати процес морального виховання дітей.

Саме у перші роки дитини закладаються основи морального розвитку. Розвивається уявлення, почуття, звички, які визначають подальше вдосконалення особистості.

Іграшка – один з найдавніших видів декоративно-прикладного мистецтва, що прикрашає наш побут, збагачує душу і серце. Лялька – символ родючості, материнства, вони хатньо-побутові обереги (робилися ляльки з соломи, ганчірки із зав'язаним в ній хлібом на зразок вузької ляльки – з куклою). Обличчя ляльки довгий час не зображувалося, щоб не наврочити дитині.

Українська фольклорна лялька – яскравий своєрідний вид народної творчості, що має багаті, глибокі традиції. Їй притаманне силуетне узагальнене зображення іграшки-ляльки, простота й лаконізм, яскрава декоративність, святковість, почуття матеріалу, симетрія, логічна відповідність між формою, матеріалом і технікою.

Саме іграшка формує у дітей дошкільного віку зацікавленість до різних професій, історії рідного краю, його народної творчості, поваги до людей, праці, розвиває творчу уяву, фантазію, виховує трудові навички та естетичний смак [1].

Дослідженнями народної іграшки займалися Е.А.Покровський, Н.Д.Бердман, Л.Г.Оршанський. Вони зазначали, що в народній іграшці немає надуманності. Іграшка формувалася в той період, коли інтереси дітей і дорослих були близькі один до одного, коли творчість тих та інших мала багато загальних рис, коли в психіці і світовідчутті була народна близькість. Іграшка була цікава і дітям і дорослим (фольклорна лялька прикріплювалася на тичину на будинку, збирала дорослих на свято). Народна лялька є (при реальному її вивченні) невичерпним джерелом мудрої та творчої народної педагогіки.

У народній іграшці народ віддає дитині свою любов і ласку, свою веселість і сміх, свої думки і знання, свої уміння, – у цьому велика сила її впливу на дитину. Через ляльку хтось зовсім близький та рідний, ласкавий говорить з дитиною правдиво, мудро. Сила цієї народної любові до дитини говорить вустами бабусі, що бавить свого онука. Коріння народної іграшки дуже глибоке, в її історії ще багато таємниць. Першими майстрами були батьки, котрі в міру свого уміння й творчої уяви виготовляли своїм нащадкам чимало забавлянок – від перших торохтілець з гусячої шиї, свинячого міхура, наповнених горохом або квасолею, іграшкових меблів, посуду, фігурок різних тварин – до найскладніших рухливих пристроїв (ковалі, коники, пташки на коліщатках тощо). Значну увагу приділяли іграшці також і майстри-професіонали, виготовляючи їх із глини, дерева, соломи, сиру, тіста, цукру.

Робили також звукові й музичні інструменти – деркачі, калатала, сопілки, скрипочки тощо. Більш складними були механічні іграшки (рухливі фігурки людей та звірів, коники та пташечки на колесах) і "замороки". Окремі майстри оздоблювали свої вироби різьбою та розписом.

Окреме місце посідають ігрові ляльки. Вони генетично пов'язані з ритуальними антропоморфізованими фігурками, що їх знаходять археологи у найдавніших культурних шарах. Цим фігуркам часто надавалося магічне значення, вони сприймалися як своєрідні обереги.

Ще в колисці починається знайомство дитини з простою лялькою, створеною мамою з шматочка тканини, накрученої на качан кукурудзи чи патичок. З давніх часів дійшли до нас подібні "мотанки", вузлові ляльки, зроблені з куделі, зеленої трави, соломи або хусточки. Були й складні ляльки, що виготовлялися майстринями. Найчастіше такі ляльки шили із тканини, оздоблювали стрічками, подекуди вишивкою, прикрашали намистом. Граючись з давніх-давен ляльками-мотанками, дівчата готувалися стати добрими матерями, господинями, бути хранительками домашнього вогнища. Жіноче начало завжди було сильно розвинуте в Україні, культ Матері, Жінки підтримувався тут з правіку. А тому ми не маємо морального права допустити руйнації цієї традиції. У дітей нашої країни повинні бути національні забавки.

В наш час з'явилися ляльки колекційні й сувенірні, що виготовляються народними майстрами та професійними художниками. Вони виліплені з глини, виточені з дерева, декоровані розписом та тканиною, або ж виплетені з соломи, льону, ниток, пошиті з тканини та оздоблені вишивкою.

С.Ф.Русова вважала обов'язковим глибоко проаналізувати естетичну творчість народу в іграшці і вказувала на те, що національна іграшка є часткою цієї творчості, а отже – часткою всього народу [5].

Висновки. Отже, українська народна іграшка походить з давніх часів. Протягом багатьох століть вона розвивалася, вдосконалювалася, урізноманітнювалася. У наш час вона відіграє роль в ознайомленні дітей з духовною спадщиною кожного народу, знайомить з характерними особливостями кожного регіону нашої країни. Народна іграшка пройшла важливий та тернистий шлях, і сьогодні вона заслуговує на визнання і пізнання її дітьми.

Багатоаспектність народної іграшки характеризується і тим, що вона виступає як засіб педагогічної дії: елемент дитячої гри, засіб виховання і навчання, формування національної свідомості дітей.

Наше дослідження дозволило визначити методичні рекомендації, що забезпечать ефективність процесу формування національної свідомості дітей дошкільного віку.

1. Підбір українських народних іграшок, доступних для сприймання та відтворення дітьми дошкільного віку;
2. Використання в освітньо-виховному процесі необхідного та доступного обсягу систематизованої інформації щодо української фольклорної ляльки (історичний, теоретичний, практичний аспекти);
3. Оволодіння дітьми традиційними прийомами створення та оздоблення українських народних іграшок;
4. Організація процесу самостійного виготовлення дітьми іграшок за традиціями українського народу;
5. Доступність і педагогічна доцільність запропонованих завдань;
6. Створення на заняттях позитивно-емоційної творчої зацікавленості і захопленості;

Таким чином, українська народна іграшка, як засіб навчання і виховання, займає особливе місце у світі дитинства. Метафоричність, образність іграшки роблять її універсальним засобом соціальної адаптації на певному етапі розвитку людини, передачі, засвоєння та творчого відтворення матеріальної та духовної культури народу, коли всі інші засоби малодоступні.

1. Андрусик Н. Пригадаймо майбутнє // Дошкільне виховання. – 1996. – № 1. – С. 18–21.
2. Артемова Л.В. Моральне виховання дошкільників. – К.: Радянська школа, 1974. – 102 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1998. – С. 45.
4. Концепція дошкільного виховання в Україні. Проект. – К.: Освіта, 1993. – 16 с.
5. Русова С. Український дитячий садок // Україна. – 1991. – №2. – С. 40.

On the basis of the pedagogical sources' analysis" methodological literature and exprrience of work, the potential and the place of folk toy in forming national consciousness of children of pre-school agehave been revealed. Pre – school educational institution should become that highly-moral environment for children, where the tasks of forming conscious personality will be purposefully realized.

***Key words**: national consciousness, professional preparation of pedagogues? Ukrainian folk toy, etno-regional culture.*

УДК 37321+37.036(045)
ББК 74.100.5

Валентина Гринько

РОЗВИТОК ХУДОЖНІХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

У статті йдеться про розвиток художніх здібностей дітей дошкільного віку в процесі образотворчої діяльності, інтегративний підхід в навчанні і вихованні дітей дошкільного віку, який лежить в основі методики проведення занять різного типу, на яких здійснюється взаємозв'язок творчої діяльності.

***Ключові слова:** здібності, художня творчість, інтеграція, інтегративний підхід.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Напрямки перебудови освіти на принципах особистісно орієнтованого підходу та педагогіки співробітництва, визначені Національною доктриною розвитку освіти в Україні, Законом України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", Базовим компонентом дошкільної освіти, передбачають виховання творчої особистості. Розвиток дитячої творчості, а відтак формування творчої особистості дошкільника, потребує значної трансформації освітнього процесу.

Результати сучасних досліджень свідчать про те, що формування дитячої творчості відіграє найважливішу роль у становленні особистості, розвитку здібностей дитини, її потреб і мотивів поведінки. Здатність до творчості є специфічною особливістю людини, що виокремлює її зі світу тварин, дає можливість не лише використовувати діяльність, а й видозмінювати її.

Безпосередніми продуктами творчості є знання, образи, ідеї. Самі по собі вони не змінюють навколишньої дійсності, але є важливими засобами людської діяльності щодо її перетворення. Обов'язковими ознаками творчості, на думку вчених, є перетворення предметів і явищ, новизна, оригінальність, отрмані в процесі роботи. Проблема дитячої творчості тісно пов'язана з розвитком зображувальних здібностей. Специфічною особливістю творчості дітей дошкільного віку є інтегративна основа. Сполучною ланкою в процесі інтеграції є розвиток відчуття кольору, форми, композиції в різних видах образотворчої діяльності. В різних тематичних інтегративних блоках (природа, світ тварин, оточуюче життя) здійснюється ампліфікація змісту. Діти намагаються виразити свої творчі можливості завдяки різнобічним інтересам і потребам. В основі нового підходу до розвитку зображувальної творчості дошкільників – інтегровані виховання та освіта, які можна реалізувати з позицій сучасних педагогічних технологій.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Проблема здібностей до образотворчої діяльності розкрита в дослідженнях видатних психологів і педагогів (Б.Теплов, Є.Ігнатьєв, В.Кирієнко, Є.Фльоріна, Н.Сакуліна, Т.Казакова, В.Котляр, Г.Підкурганна та ін.). у роботах Б.Теплова, О.Леонтьева, О.Запорожця підкреслювалася провідна роль виховання і навчання, які виявляють значення педагогічної діяльності в розвитку художньо-творчих здібностей.

Проблема розвитку творчих здібностей до образотворчої діяльності досліджувалася педагогами під керівництвом Н.Сакуліної. У її роботах показано, як здійснюється сенсорне виховання на заняттях з образотворчої діяльності, які створюються великі можливості для формування сенсорних здібностей, і як ці здібності забезпечують вдосконалення самої образотворчої діяльності.

Розвиткові здібностей молодших дошкільнят до малювання присвячені дослідження Т.Казакової, Н.Шибанової. основні дослідження були спрямовані на пошуки способів підвищення ефективності розвитку художніх здібностей дошкільнят [4, с.54]. Одним із таких способів є формування у дошкільнят інтересу до зображувальної діяльності (Л.Янцур), формування художнього образу в зображувальній діяльності дошкільнят (В.Інжестойкова), навчання основ образотворчої грамоти (В.Котляр).

Останніми роками створюються нові прогшрами з розвитку художніх здібностей дошкільнят. Особливо актуальною є спрямованість на інтеграцію мистецької діяльності для оптимізації розвитку творчих здібностей дітей образотворчої діяльності.

Метою статті є висвітлення проблеми розвитку художніх здібностей дітей дошкільного віку в процесі образотворчої діяльності, інтегративний підхід до розв'язання цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах розвитку освіти в Україні виняткового значення набуває питання становлення творчої особистості, пошук та розвиток її здібностей. Природа виникнення та розвитку дитячої творчості є предметом досліджень багатьох учених [1, с.6].

Відомі психологи та педагоги (Н.Ветлугіна, Л.Виготський, В.Давидов, О.Запорожець, М.Поддьяков та ін.) довели, що творчі здатності яскраво проявляються в дошкільному дитинстві й розвиваються у процесі спеціально організованого навчання, коли діти оволодівають суспільно виробленими засобами діяльності. Л.Виготський глибоко обґрунтував положення про те, що творчість притаманна всім людям, і більшою чи меншою мірою є постійним супутником дитячого розвитку. Науково доведено: саме дошкільний вік є найбільш сензитивним періодом розвитку творчості. Розумовий розвиток дитини залежить від того, наскільки вона бере участь у продуктивних видах діяльності (малювання, ліплення, аплікації) розширюються, поглиблюються знання про предмети та явища навколишнього світу, розвиваються сенсорні здібності.

Дослідження вчених Е.А.Фльоріної, Н.П.Сакуліної, Т.С.Комарової свідчать, що розвивати художні здібності дітей потрібно у процесі навчання. Воно забезпечує цілеспрямовану, планомірну передачу необхідних знань, умінь і навичок, а вже потім на цій основі формується вміння користуватися засвоєними знаннями для розв'язання творчих завдань. Характеризуючи розвиток здібностей до образотворчої діяльності, Н.Сакуліна відзначає, що він базується на анатомо-фізіологічних особливостях дитини. Для успішного розвитку здібності до зображення необхідно мати задатки в ділянці зорових і дотикових відчуттів і в ділянці рухової сфери – володіння дрібними рухами рук [9, с.34].

Розвиток рухів руки залежить від оволодіння знаряддями та інструментами. Визначаючи здібності до малювання, дослідники підкреслюють необхідність розвитку ока і руки, координації їхньої дії. Дітей слід навчати і самого здійснення рухів, і його характеристик: сили, тривалості, ліплення, аплікації з м'язово-руховими відчуттями, сприйманням самого руху: дитина бачить як рухається рука, і відчуває цей рух.

Зоровий контроль за процесом зображення здійснюється на основі уявлення про предмет, який є в дитини. Спрямовуючи поглядом дії рук під час створення малюнка, дитина постійно порівнює його з уявленням того, що повинно вийти, і виправляє зображення відповідно до утвореного уявлення. Тому важливо, щоб у дитини було чітке уявлення про предмет.

Орієнтовно-дослідницька діяльність під час детального обстеження предмета приводить до виникнення цілісного образу, того, що і як повинно бути намальованим. Погляд може контролювати дії, виконані рукою, тільки на основі сформованого уявлення про те, що внаслідок руху повинно вийти. Процеси сприймання, уявлення (зорові і рухові) рухи рук взаємопов'язані між собою і повинні розвиватися в єдності. Отже, необхідна єдність зорової і моторної координації для здійснення процесу зображення і вироблення технічних навичок.

Між задатками і здібностями велика відстань – між ними весь шлях розвитку с особистості. У психології розрізняють поняття загальні і спеціальні здібності. Спеціальні здібності виявляються лише в окремих видах людської діяльності (художні, математичні, спортивні, літературні тощо). Здібність до образотворчої діяльності належить до спеціальних здібностей. Провідною властивістю здібності до зображувальної діяльності є уява, без якої неможливе втілення задуму.

Опорними властивостями є висока природна зорова чутливість, яка забезпечує повноту сприймання; особливе вміння руки, яке допомагає швидше володіти навичкою. Ці особливості структури образотворчих здібностей слід враховувати, вибудовуючи систему навчання.

У ряді психолого-педагогічних досліджень підкреслюється провідна роль виховання і навчання в розвитку художньо-творчих здібностей. Дослідження Н. Сакуліної, Т. Комарової та інших показують, що навчання не гальмує творчих здібностей, а навпаки, сприяє їхньому становленню і розвитку. В побудові всієї системи навчання образотворчої діяльності велику роль слід приділити вихованню розумової активності дитини [5, с.80].

У практичній роботі з керівництва образотворчою діяльністю дітей педагог повинен поєднувати методи колективного навчання з індивідуальним підходом до кожної дитини. Розвиток здібності до зображення залежить від виховання спостережливості, вміння бачити особливості навколишніх предметів і явищ, порівнювати їх, виділяти характерне. При цьому слід враховувати вік дитини.

Визначаючи вирішальну роль навчання і виховання в розвитку здібностей до образотворчої діяльності в дошкільних навчальних закладах проводяться заняття з різних видів образотворчої діяльності з дітьми різних вікових груп. Використовуються різні форми організації образотворчої діяльності: заняття, самостійна зображувальна діяльність, гуртки, студії, індивідуальна робота, яка здійснюється під керівництвом педагога. Він створює умови для успішного перебігу образотворчої діяльності, веде пошук найефективніших методів і прийомів навчання дітей різних видів цієї діяльності.

Останніми роками розглядають питання про комплексний підхід в організації образотворчої діяльності, взаємозв'язок різних її видів, використання нетрадиційних технік, матеріалів, про інтеграцію різних видів мистецької діяльності для оптимізації розвитку творчих здібностей дітей до образотворчої діяльності.

Реформування змісту дошкільної освіти передбачає впровадження у педагогічну практику інтегративного підходу, суть якого полягає у пов'язанні між собою у цілі окремих частин освітнього процесу. Це сприяє інтеграції змісту дошкільної освіти.

У системі естетичного виховання вагомим складником є мистецька діяльність дошкільника, яка об'єднує різні її види: ліплення, аплікація, малювання, конструювання. Організація мистецької діяльності дошкільників здійснюється за принципами інтеграції – гармонійного поєднання фрагментів музики, живопису, поезії, літературних уривків з виходом на образо творення у різних видах художньої діяльності – малюванні, ліпленні, аплікації.

Мистецька діяльність дошкільника має прямі інтереси в усіх сферах ("Природа", "Культура", "Люди", "Я Сам") та змістових лініях розвитку. Збагаченню змісту та засобів виразності сприятиме інтеграція видів діяльності: малювання – аплікація, ліплення – малювання, конструювання – малювання, ліплення, аплікація, адже це допомагає дитині цілісніше передавати почуття, відтворювати образи, предмети та явища в образотворчій діяльності.

Поєднання завдань, спрямованих на розвиток творчої активності, ініціативності, образного мислення, уяви та фантазії, збереження й творення краси розглядається як синтезований підхід до образотворчої діяльності дитини. Він передбачає надання дітям можливості якомога більше спостерігати, малювати, використовувати різні матеріали, розвивати почуття, будувати педагогічний процес з урахуванням індивідуальності кожної дитини.

На групових заняттях з різних видів образотворчого мистецтва обов'язково мають звучати музичні та літературні твори, що відповідають темі. Спокійна, доброзичлива атмосфера позитивно впливає на виховання і розвиток вихованців. На заняттях по образотворчій діяльності інтегративного характеру їм надається можливість самостійно вибирати кольори фарб, олівців, що сприяє розвитку відчуття кольору.

Так, інтеграція аплікації і малювання надає можливість замінити деякі аплікативні прийоми зображення графічними. Наприклад, виконуючи колаж осіннього пейзажу, в якому силуети дерев виконані способом обривної аплікації, а листочки намальовані фломастерами або фарбами (за бажанням "автора" картини).

Комбінування способів і прийомів полегшує дитині процес діяльності. Інтегрований підхід при плануванні допомагає дітям "оживити" уявлення про побачене раніше, активізує їх життєвий досвід. Малюючи букет квітів, діти "ставлять" його у вазу (її силует дитина вирізала із кольорового паперу). Сучасні тенденції в методиці навчання спрямовані на особистісно-орієнтований підхід до дітей, надання оптимальних умов для розвитку їх творчості.

Актуальною проблемою сучасної методики образотворчої діяльності є інтегративний підхід, який розуміється як єдність формування змісту і зображеного, способів зображення, вирішення технічних і творчих завдань. Виходячи із сучасної концепції дошкільної освіти, розвиваючого характеру навчання, при плануванні образотворчої діяльності суттєве значення мають творчі завдання, завдання проблемного характеру, які передбачають активізацію художніх уявлень про дітей, комбінування відомих способів зображення, розвиток творчої уяви. Завдяки цьому діти набувають досвіду комплексної діяльності, об'єднуючи малювання, ліплення, аплікацію, що розвиває їх самостійність, ініціативу [10, с.4–5].

При плануванні передбачаються заняття різного характеру: по окремим видам образотворчої діяльності, а також інтегровані, які надають можливість дітям для реалізації задуму використовувати зображувальні засоби різних видів діяльності. Дитина, поставлена в ситуацію вибору діяльності, засобів виразності, самостійно вирішує творче завдання, що спирає її художньому розвитку.

Висновки. Такий підхід дозволяє нам стверджувати, що для розвитку дитячої зображувальної творчості необхідно:

- наявність у дітей художніх уявлень від сприймання дійсності, образів мистецтва;
- наявність знань, умінь в області різних видів образотворчої діяльності;
- проведення занять інтегрованого типу, виконання дітьми творчих завдань, спрямованих на формування у них здатності самостійно створювати нові художні образи, використовуючи для цього засоби різних видів мистецтва.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–9.
2. Біла І. Феномен дитячої творчості / Ірина Біла // Дошкільне виховання. – 2011. – № 1. – С. 7–11.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Казакова Т.Г. Детское изобразительное творчество / Казакова Тамара Гавриловна. – М.: "Карапуз – Дидактика", 2006. – 192 с.
5. Комарова Т.С. Детское изобразительное творчество: что под. этим следует понищать? / Т. С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 2. – С. 80–86.
6. Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей / Лабунская Галина. – М.: Просвещение, 1965.
7. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4–9.
8. Поддъяков Н.Н. Новый поход к развитию творчества у дошкольников / Н. Н. Поддъяков // Вопросы психологи. – 1990. – № 1. – С. 16–20.
9. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. – М., 1965. – 212 с.
10. Старченко В. Реалізуємо принцип інтеграції / Валентина Старченко // Дошкільне виховання. – 2009. – № 7. – С. 4–6.

The article deals with the development of artistic abilities of children of pre-school age in the process of figurative activity, integrative approach in education and upbringing of children of pre-school age is in the basis of methods of conducting different lessons, where the interconnection of different kinds of figurative activity.

Key words: *abilities, artistic creative work, integration, integrative approach.*

УДК 378
ББК 74.580

Олександр Двояк, Жанна Бабаніна

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті обгрунтовується доцільність формування економічної культури студентів вищих навчальних закладів із досвіду такої роботи коледжу та університету.

Ключові слова: *економічна культура студентів, досвід формування економічної культури.*

Нинішня економічна криза послаблює і утруднює участь людини в засвоєнні і збагаченні культурних цінностей, зменшує ранг культури в суспільному житті і спричинює поширення стилю життя без участі в багатьох сферах людської культури. Нині в свідомості людей народжується тип людини "економічної". Розвиток сучасної цивілізації спричиняє ядерну та екологічну загрозу, нерівномірний розвиток економіки, ріст злиднів та поділ людства на багаті й бідні суспільства. Світ знаходиться в кризі цінностей та авторитетів.

Необхідність для розвитку нашої економіки висококваліфікованих спеціалістів актуалізує іншу необхідність – виховання та навчання таких спеціалістів. Мета економічної освіти в вищих навчальних закладах – розвиток економічного мислення та засвоєння студентами системи знань з економіки та підприємництва як елементів економічної культури особистості, трудівника, громадянина.

Проблеми формування економічної культури, мислення і свідомості, економічної просвіти знаходять відображення в працях українських соціологів І. Бекешкіної, Є. Головахи, В. Лагутіна, С. Макеєва, В. Пилипенка; сутність економічної культури, її місце в системі загальної культури досліджували В. Приходько, Т. Сур'як, організацію економічної освіти й виховання – В. Зайчук, А. Фіцула, А. Шпак. На сьогодні теоретичні проблеми формування економічної культури особистості розглянуті в роботах Д. Закатнова, О. Колихалової, О. Лівщиця, С. Мочерного, Н. Назимової, Л. Пономарьова, М. Тименко, С. Шаталіна, В. Щербіни та ін. Зокрема, економічній культурі учнів присвячені роботи О. Аменда, Ю. Васильєва, С. Дзюбика, В. Дрижака, Л. Епштейна, І. Липсица, М. Малишева, А. Нісімчука, О. Падалки, А. Прутченкова, Р. Пустовійта, Б. Райзберга, О. Ривака, Н. Романової, О. Сидельковского, Б. Шемякіна та ін.

Метою цієї статті є показ можливостей формування якостей економічної культури студентів через діяльність Виноградівського коледжу Мукачівського державного університету як одного з важливих закладів підготовки спеціалістів технологічного профілю.

Економічна культура це відображення в свідомості людей стану економічного життя, сукупності засвоєних економічних знань і досвіду, надбаного суспільством, який сприяє активній трудовій і суспільній діяльності. До економічної культури входять такі властивості індивіда, як підприємливість, економність, обачливість, вміння швидко й оперативно реагувати на зміну зовнішніх обставин.

Громадсько-суспільна діяльність студентів технологічного профілю має особливо важливе значення в процесі становлення кожного студента як господаря-індивідуаліста та господаря-колективіста, який насправді зміцнює і примножує родинне і всенародне надбання, людини, яка послідовно зіставляє індивідуалістично-егоїстичні та суспільно-колективістичні інтереси, спеціаліста з високо розвинутим економічним мис-

ленням, майбутнього організатора економічної освіти й виховання молоді, пропагандиста економічного досвіду людства.

Економічне виховання студентів у системі навчально-виховного і позаудиторного процесу розглядаємо в руслі системно-синергетичної моделі економічної культури особистості (концептуальна модель В. Костіва [1, с.3–18] і трактуємо його як цілеспрямований процес взаємодії вихователів (викладачів, майстрів, керівників гуртків, батьків, інших) і вихованців (учнів, слухачів гуртків, учасників різних виробничих, ігрових груп) у розвитку, саморозвитку й самовдосконаленні їхніх суспільно-значущих економічних якостей, генетично заданих і соціально набутих у процесі функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції економічної поведінки особи та відповідних зовнішніх економічних відносин. Воно включає:

- формування економічного мислення, державного підходу до справ і розв'язання питань із позицій особистісних і загальнонародних інтересів;
- відпрацювання в студентів практичних навичок та умінь економічного господарювання і наукової організації праці безпосередньо в навчальному процесі, науково-дослідній роботі, в процесі здійснення виробничої практики;
- участь в аналізі господарської діяльності у ВНЗ та підприємствах, організація режиму економії і підвищення ефективності всіх видів праці;
- участь студентів у пропаганді економічних знань, роз'ясненні економічної стратегії розвитку держави та в інших можливих формах громадсько-корисної діяльності, що містять виховні елементи економічного характеру та спрямовані на формування економічних якостей.

Мобілізуючим й організуючим центром економічної освіти й виховання студентської молоді виступають кафедри економічного профілю у ВНЗ. Основними напрямами їхньої роботи є:

- організація глибокого вивчення студентами економічних праць, першоджерел вітчизняних та зарубіжних економістів, що виступає серцевиною системи економічних знань;
- виконання студентами в процесі вивчення економічних теорій практичних завдань, включення їх у ділові ігри, розв'язання навчально-методичних і практичних вправ-ситуацій для формування економічного мислення студентів, відпрацювання практичних навичок та умінь практичного господарювання;
- читання спеціальних курсів за вибором студентів, серед яких важливими є:
- керівництво студентськими науковими розробками, присвяченими економічній теорії і практиці, з проходженням усіх етапів Всеукраїнських конкурсів зі спеціальних дисциплін на рівні факультету, інституту та представлення переможців на всеукраїнський тур конкурсу;
- навчання студентів у секціях "Школи молодого економіста", "Пропаганда економічних знань" та ін.;
- ведення систематичного підбору журнальних і газетних статей з економічних проблем, організація консультацій дл початківців, заслуховування та рецензування лекцій;
- розробка методичних рекомендацій типу "Методика організації і проведення громадсько-корисної практики студентів" (із розділу "Економічна просвіта й виховання школярів");
- керівництво підготовкою студентами методичних розробок для здійснення різноманітних цікавих форм роботи зі школярами: класних годин на теми – "Хліб усьому голова", "Копійка гривню береже", "Економіка рідного краю та її потреби в трудових ресурсах", "Бережливість як особистісна якість" та ін.; бесід з учнями – "Скільки вартує "безплатно"?", "Умій планувати свій час" тощо; бесід і лекцій з батьками на теми "Діти і гроші", Сімейний бюджет та участь дітей у господарських розрахунках", "Діти й речі" та ін.

Досвід роботи Виноградівського коледжу Мукачівського державного університету та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника у здійсненні системи економічної просвіти й виховання студентів показав, що основним чинником у формуванні відповідної особистісної установки, бажань, навичок застосовувати знання й уміння на практиці є повсякденна діяльність майбутніх працівників за такими напрямами: участь студентів у вечорах вшанування передовиків виробництва, зустрічах з ветеранами праці, спеціалістами народного господарства, діячами науки і техніки, у тематичних вечорах – "Ціна хвилини", "Як інтенсифікувати свою працю", "Будь економістом" і т. ін.; в економічних конференціях, вечорах запитань і відповідей, вікторинах на тему "Чи знаєш ти економіку?"; виступи перед учнями з пропагандою економічних знань; проведення тематичних екскурсій на підприємства; участь у соціологічних дослідженнях, що проводяться викладачами економічних кафедр, які досліджують соціально-економічні перспективи розвитку підприємств; проведення місячників збереження майна, економії електроенергії; виконання практичних завдань під час виробничих практик із метою вивчення досвіду планування, організації обліку й контролю, практичної участі працівників коледжу й ВНЗ у забезпеченні режиму економії, діяльність із метою підвищення ефективності навчального процесу. Це сприяє дотриманню тієї необхідної норми господарювання, сутність якої полягає в бережливому ставленні до загальнонародного надбання, в ініціативному та енергійному його примноженні. Особливо важливе значення в економічному вихованні студентів має кабінет економічної теорії ВНЗ. У процесі становлення майбутнього фахівця технологічного профілю співпра-

цівники кабінету особливо приділяють увагу питанням формування господаря-підприємця, який зміцнює та примножує сферу свого приватного й загальнонародного надбання, людини в якої збалансовані особистісні індивідуальні й суспільні групові інтереси, спеціаліста з високо розвинутим економічним мисленням, майбутнього організатора економічної освіти й виховання учнівської та робітничої молоді, пропагандиста економічної просвіти серед населення.

Таким чином, економічна культура формується здебільшого через освіту й виховання. Економічна освіта полягає у формуванні економічних знань, умінь та навичок господарювання, засвоєння попереднього досвіду у соціально-економічній дійсності. Економічна освіта спрямована на зміну економічної поведінки людей. На відміну від економічного виховання, економічна освіта здобувається лише в навчальних закладах.Тому економічна культура значною мірою залежить від якості викладання економічних предметів у навчальних закладах.

1. Костів В. Методологічні основи побудови концепції особистісного розвитку // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 48–54.
2. Костів В. Методологічні засади формування базової культури особистості // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – Вип. 3. – С. 3–18.

In the article expediency of forming of economic culture of students of higher educational establishments is grounded from experience of such work of college and university.

Key words: *economic culture of students, experience of forming of economic culture.*

УДК 796 + 371.72
ББК 75.0 + 28.860.7

Роман Дмитрів

ВПЛИВ ЕТНОСОЦІАЛЬНИХ І ПРИРОДНИХ ЧИННИКІВ НА ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто особливості фізичного розвитку школярів 7-16 років, які проживають у різних соціально-природних умовах. Отримані результати обстежених дітей Прикарпатського регіону дають можливість стверджувати, що найбільші абсолютні показники м'язової сили спостерігаються у школярів села гірської місцевості.

Ключові слова: *школярі, здоров'я, фізичний розвиток, м'язова сила.*

Постановка проблеми. За останні роки суттєво погіршився стан здоров'я населення України, і що найгірше дана тенденція спостерігається серед дітей різного шкільного віку. На сьогодні це серйозна проблема, вирішення якої вимагає комплексного підходу. В цьому контексті важливим є дослідження процесу росту, розвитку організму й складу тіла, які є віддзеркаленням стану регуляторних функцій та обміну речовин. Проте, проблемними залишаються питання щодо вікових змін складу тіла, тобто морфофункціонального розвитку школярів, які проживають в різних соціально-природних умовах.

Вивчення фізичного розвитку дітей і підлітків має вагоме практичне значення, так як дані про соматометричні, фізіометричні і стоматоскопічні характеристики дозволяють здійснювати управління процесами росту та розвитку організму за допомогою засобів фізичної культури.

Як відомо, в останні роки суттєво погіршився стан здоров'я населення України, і що найгірше дана тенденція спостерігається серед дітей різного шкільного віку. На сьогодні це серйозна проблема, вирішення якої вимагає комплексного підходу. В цьому контексті важливим є дослідження процесу росту, розвитку організму й складу тіла, які є віддзеркаленням стану регуляторних функцій та обміну речовин.

Уже на протязі багатьох років питання фізичного розвитку та здоров'я дітей цікавить багатьох вчених. В. Г. Властовський (1990) і Ю. А. Ямпольська (1988), які займались вивченням фізичного розвитку дітей й тотальних розмірів тіла, використовували генералізуючий метод та метод лонгітюдних спостережень, прийшли до висновку, що річні зміни тотальних розмірів тіла є дуже варіативні, і у кожному конкретному випадку потребують спеціального обговорення і аналізу (за [10]).

В. Г. Ковешніков, Б. А. Никитюк зазначають, що особливості онтогенезу залежать від ступеня жировідкладення [7]. Підвищене жировідкладення, яке більш помітне у дітей, які проживають у місті, може свідчити про прискорене статеве та скелетне дозрівання дитини. Розвиток жирового компонента маси тіла в період статевого дозрівання в більшій мірі детерміновано спадковими факторами. На їх долю припадає 70%.

В останні роки, серед вітчизняних вчених, особливості фізичного розвитку дитячого населення Західного регіону на сучасному етапі вивчала Т. І. Грачова (2003) – на прикладі школярів міста Чернівці. Особливості статевого та фізичного розвитку дівчат-підлітків в екологічно-несприятливих районах півдня України вивчала О. М. Надворна (2006) [4, 9, 14 та ін.]

Аналіз літератури показав, що на сьогоднішній день в Україні, й зокрема на Прикарпатті, недостатньо вивчені комплексні нормативні особливості будови тіла дітей шкільного віку та стан їхнього здоров'я під впливом різних соціальних і природних чинників.

З огляду на це важливим є широке запровадження диференційованого фізичного виховання школярів, що дозволить вирішити ряд серйозних питань щодо раціональної тілобудови в контексті адаптації школярів до фізичних навантажень з урахуванням їх індивідуальних, морфо-функціональних можливостей та соціально-природних умов проживання (село і місто, рівнина та гірська місцевість). Дані такого характеру вкрай необхідні для розробки оптимальних режимів фізичних навантажень, диференційованих нормативів фізичної підготовленості школярів різного віку і статі (І. Р. Бариляк, Н. С. Полька, 2000; Т. І. Грачова, 2003; І. Д. Глазирін, 2003 та ін.).

Враховуючи те, що навколишнє середовище та біосоціальні фактори змінюються, масові антропометричні дослідження дають можливість отримати нові результати, прослідкувати сучасну динаміку розвитку біологічного дозрівання, яка вкрай необхідна для розробки адекватних режимів фізичних навантажень з урахуванням індивідуальних особливостей школярів, які проживають в різних соціально-природних умовах. Незаперечний інтерес представляють дані, які відображають статевий диморфізм вікового підшкірного жировідкладення.

Мета роботи. Вивчити стан здоров'я та виявити динаміку розвитку м'язової сили школярів 7-16 років, які проживають в різних соціально-природних умовах (село, місто, рівнина, гірська місцевість).

Результати дослідження. Проведене нами обстеження дітей 7-16-річного віку дозволило отримати цілий ряд об'єктивних даних, які характеризують їх фізичний розвиток, як важливий показник стану соматичного здоров'я дітей, що має важливе не тільки теоретичне, але й практичне значення. Рівень фізичного розвитку є відображенням реакції дитячого організму на зміни характеристик оточуючого середовища, відображенням соціальних умов і способу життя людини.

Організм людини – це цілісний, генетично зумовлений комплекс взаємопов'язаних і підпорядкованих тканин, органів і систем, що функціонує під впливом умов зовнішнього і внутрішнього середовищ і нерозривно з ними пов'язаний [14].

Під терміном фізичний розвиток одні дослідники розуміють комплекс морфо-функціональних ознак, які характеризують віковий рівень біологічного розвитку людини [8]; інші – стан рухової функції людини у конкретний момент часу, що характеризується фізичними параметрами статури, рухового апарату, систем, що його обслуговують [1].

Тотальні розміри тіла, співвідношення яких інтегрально відображає загальний рівень морфологічного розвитку організму, дозволяють сумарно охарактеризувати фізичний розвиток людини. Тобто тотальні розміри характеризують стан фізичного розвитку дітей, інтенсивність процесів росту і рівень соматичної зрілості. До тотальних розмірів тіла відносять довжину і масу, обвід грудної клітки. Відношення маси тіла до його довжини і обводу грудної клітки є сумарною характеристикою, як щільності, так і масивності. Довжина тіла разом із окружністю грудей дає уявлення про форму тіла. Для отримання більш об'єктивної характеристики щодо фізичного розвитку необхідно враховувати також ступінь розвитку м'язової системи і жирового компоненту. При цьому якісна оцінка абсолютних і відносних величин маси тіла буде різною в залежності від переважаючого розвитку того чи іншого компонента [6, 10].

Відомо [10], що тотальні розміри тіла збільшуються з віком не рівномірно, зокрема й під впливом різних соціально-природних умов. Існує кілька варіантів щодо вікових змін тотальних розмірів:

- загальний прискорений ріст усіх тотальних розмірів;
- середня швидкість росту;
- загальний сповільнений ріст усіх тотальних розмірів;
- прискорений ріст довжини тіла при сповільненому рості грудної клітки і маси тіла;
- сповільнений ріст в довжину тіла при середньому або прискореному рості грудної клітки і маси тіла.

Враховуючи, що хлопчики і дівчатка вступають у фазу пубертатного розвитку у різному віці, темпи росту тотальних розмірів тіла в одному і тому ж віковому періоді у них теж будуть різними. Основною характеристикою процесу росту є його швидкість. Будь-яка ділянка тіла має різну дефінітивну величину і різну швидкість росту. Посилений ріст тіла у довжину спостерігається у дітей молодшого шкільного віку. У дівчат він вищий, ніж у хлопчиків. У 8-10 років підвищується секреція статевих гормонів (особливо у дівчат), у результаті чого починають розвиватися вторинні статеві ознаки.

В пубертатному періоді відбувається перебудова основних фізіологічних систем організму (м'язової, кровоносної, дихальної та ін). Після завершення пубертатного періоду морфофункціональні параметри є близькими до показників дорослої людини. У хлопчиків в цей період особливо інтенсивно розвивається м'язова система. Необхідно звернути увагу на те, що у хлопчиків в порівнянні з дівчатками значно сильніше виражений пубертатний скачок росту. Таннер Д. (за [1]) вважає, що статева різниця у розмірах тіла між дорослими чоловіками і жінками в значній мірі залежать від початку, тривалості та інтенсивності пубертатного скачка росту.

Г. П. Сальнікова, спостерігаючи на протязі чотирьох років за змінами розмірів тіла дітей шкільного віку, виявила чотири основних типи приросту – прогресивно-зростаючий, скачкоподібний, спадаючий і рівномірний. Автор вважає, що виявлена різноманітність видів росту обумовлена як біологічними, так і соціальними впливами [11].

Розвиток організму проявляється збільшенням лінійних розмірів і маси тіла. Зупинка росту та накопичення активної маси тіла вказує на досягнення зрілого віку. В наступний період маса тіла може збільшуватися за рахунок накопичення жиру, однак це не можна розглядати як процес росту організму.

В окремих дітей структурні відмінності у пропорціях тіла виникають на ранніх етапах онтогенезу, однак в процесі розвитку певний трансформуючий вплив на пропорції мають індивідуальні особливості поєднання швидкості статевого дозрівання та загальної інтенсивності росту дитини. Так, ретарданти, як правило, мають більш доліхоморфні пропорції тіла, а акселерати – брахіморфні. До моменту закінчення процесу росту ці відмінності різко зменшуються, хоч і не зникають повністю [14]. Водночас необхідно відзначити, що в різні вікові періоди ступінь взаємозв'язку між рівнем статевого дозрівання і окостеніння скелету є різною (у хлопчиків вона максимальна в 14-15 років, а у дівчат в 12-13 років).

Після закінчення поздовжнього росту людини її маса не залишається постійною. У людей, що схильні до ожиріння, вона поступово збільшується і коливається в залежності від способу життя, характеру харчування та рухової активності тощо [7, 15].

Загальна маса тіла складається з ряду компонентів: маси скелету, м'язової тканини, жирової клітковини, внутрішніх органів, шкіри та головного і спинного мозку. Співвідношення цих компонентів з віком змінюється. Найбільші зміни впродовж життя людини характерні для м'язової і особливо жирової тканини, які можуть змінюватися у відносно короткі терміни під впливом рухової активності, харчування, різних соціально-природних умов.

При визначенні індивідуальних розбіжностей будови тіла людини велике значення надається методиці кількісної оцінки основних компонентів маси тіла посильними соматометричними методами.

В праці "Тести фізичного розвитку" Я.Матейка [1921] запропонував потрібну та оригінальну систему оцінки маси окремих тканин на підставі антропометричних вимірів тіла. За цією системою, повна мага тіла розподіляється на чотири компоненти: маса шкіри з підшкірножировою клітковиною, маса скелетної мускулатури, маса кісток скелета та маса інших органів та тканин в грамах, розвиток яких вимірюється за допомогою відповідних формул. Для порівняння компоненти можуть бути виражені у відсотках до загальної маси тіла (за [10]).

Маса тіла – це показник, який характеризує стан м'яких тканин тіла. Зміни маси тіла в процесі вікового розвитку представляють узагальнений показник. Вікові варіації загальної кількості маси тіла не дозволяють розкрити механізми змін між окремими компонентами. Тому у вивченні складу тіла оцінка ступеня розвитку жирової, м'язової і кісткової тканин вважається однією з найважливіших як для характеристики патологічних станів, так і для визначення меж нормальних варіацій. Від співвідношення жирового, кісткового і м'язового компонентів залежить склад маси тіла. Маса тіла на ранніх етапах онтогенезу має стійкі усереднені цифрові значення, які є нормативними характеристиками і відображають середній рівень фізичного розвитку відповідного вікового періоду.

Індивідуальні розбіжності в розвитку м'яких тканин особливо специфічні для підшкірножирової клітковини, їх можна помітити і візуально. Однак в одній із праць Я.Матейки [1921] велика увага у визначенні індивідуальних розбіжностей будови тіла людини приділяється методиці кількісної оцінки головних компонентів маси тіла найбільш доступними соматометричними методами.

Більшість наукових досліджень, що стосуються вікових і статевих змін компонентів маси тіла, відносяться до підшкірного жиру. Тому що його можна просто і точно виміряти за допомогою каліпера. Підшкірний жир є достатньо лабільний і швидко реагує на різного роду стресові ситуації, які в свою чергу сприяють збільшенню або зменшенню підшкірного жиру та є важливою складовою частиною загального жиру тіла.

Зазначимо, що вік і стать протягом певних фаз життєвого циклу "взаємодіють". Зміна компонентів тіла з віком дивергує: вони не йдуть паралельно у представників чоловічої та жіночої статі.

Конкретні і точні дані, що відображають статевий диморфізм підшкірного жировідкладення, вказують на те, що у дівчат старшого шкільного віку змінюється індекс масивності скелету та маса підшкірного жиру. Відносно стабільною залишається маса скелету. Така статева топографічна особливість пов'язана з трункофугальним розташуванням жиру, тобто збільшенням його на кінцівках, що сприяє граціалізації жіночого тулуба. В більшості випадків вікові зміни компактності тіла очевидні і обумовлені накопиченням жиру [14]. Вивчаючи щільність тіла необхідно звертати увагу на те, що кількість жиру з віком збільшується і у чоловіків, і у жінок, але різкі розбіжності зберігаються протягом усього періоду зрілості.

Жировий і м'язовий компоненти є основними характеристиками складу тіла людини – морфологічної основи його конституції. Кістковий і м'язовий компоненти беруть участь в мінеральному обміні, активно реагують на зміну фізичних навантажень та з віком поступово збільшуються.

Для оцінки стану тілобудови важливе значення має стан пропорцій біоланок тіла. Пропорції тіла – це співвідношення розмірів окремих його частин. Вони визначаються на людині шляхом вимірювання повздовжніх і поперечних розмірів проекційних розмірів між граничними точками, встановлених на різних виступах скелета.

Як правило, пропорції тіла характеризуються величиною верхнього відрізку тіла (висота голови і шиї), тулуба і кінцівок, вираженої у відсотках від загальної довжини тіла або довжини тулуба, а розміри окремих сегментів кінцівок – у відсотках загальної їх довжини.

Пропорції тіла визначаються в першу чергу розмірами скелета. Однак на величину поперечних розмірів тіла мають деякий вплив і ступінь розвитку м'язової і жирової тканини на різних ділянках тіла, а також ступінь фіксації плечового пояса. Проекційні розміри довжини тулуба і кінцівок зазнають коливання в залежності від положення осей сегментів кінцівок, ступеня розгинання колінного і ліктьового суглобів, фізіологічних вигинів хребта тощо.

Відомо, що із збільшенням довжини тіла людини довжина ноги збільшується відносно швидше, а повздовжні і поперечні розміри повільніше. В результаті люди з високим зростом , незалежно від того до якого типу вони належать, будуть відносно більш довгоногими, з більш коротким і вузьким тулубом, і навпаки. За однакового зросту переваги у фізичному розвитку мають кремезніші люди, тобто ті, які характеризуються більшою масою та щільністю тіла. Швидкість росту при переході від однієї ділянки тіла до іншої змінюється поступово. Міра зміни швидкості – градієнт росту – є однією з найважливіших характеристик цього процесу. Діти, з швидким темпом розвитку, як правило, мають більш брахіморфні пропорції тіла, а пізно дозріваючі – доліхоморфні. До моменту закінчення росту ці відмінності помітно зменшуються, хоч і не зникають зовсім. Індивідуальна анатомічна мінливість форми тіла може бути охарактеризована його пропорціями і типом конституції.

Отже, з перших днів життя діти проходять багато етапів розвитку і після завершення статевого дозрівання під впливом генотипа в юнацькому кінцевому періоді розвитку формується фенотип і соматотип. Зауважимо, що проблема фізичного розвитку школярів є не тільки способом виховання та підвищення фізичної підготовки, а й чинником відновлення та зміцнення здоров'я, способом ліквідації недоліків у фізичному розвитку.

Висновок. Очікуваним результатом виявилося те, що найвищі показники тотальних розмірів тіла у дітей віком від 7 до 16 років характерні для тих, що проживають в селі (гірська місцевість). Дані природно-соціальних умов вимагають від дітей переміщення у просторі з подоланням складного рельєфу, виконання побутових функцій за допомогою значних витрат м'язової сили, що вкрай позитивно впливає на процеси росту організму та диференціацію його функцій. В ряді інших вибірок – переважають школярі міста, ще рідше – школярі села (рівнина). Зокрема, швидке прискорення росту спостерігається у дівчат у віці від 10-ти до 13-ти років, після чого сповільнюється, а після 15-ти років різко гальмується. У хлопчиків найбільш інтенсивний приріст довжини тіла спостерігається від 12,5 до 13-ти років і на 15-му році життя.

Цілком можливо, що невисокі показники фізичного розвитку і силового тестування спричинені різними факторами. Зокрема, ми знаємо, що в останні роки в багатьох регіонах України, в тому числі і на Прикарпатті, спостерігається збільшення інтенсивності дії на людину несприятливих хімічних, фізичних і біологічних чинників зовнішнього середовища.

1. Башкиров П.Н. К вопросу о понятии "физическое развитие человека" // Вопр. антропологии. – 1964. – Вып. 18. – С. 23–31.
2. Волков Л.В. Спортивная подготовка детей и подростков. – К.: Вежа, 1998. – С. 176–190.
3. Глазирін І.Д. Основи диференційованого фізичного виховання / І. Д. Глазирін – Черкаси: Відлуння–Плюс, 2003. – 352 с.
4. Грачова Т.І. Особливості фізичного розвитку дитячого населення на сучасному етапі (на прикладі м. Чернівці): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. мед. наук: спец. 14.02.01. "Нормальна анатомія" / Т. І. Грачова – Чернівці, 2003. – 20 с.
5. Дмитрів Р. Вплив етносоціальних і природних чинників на фізичний розвиток учнів початкової школи Гуцульщини / Р. В. Дмитрів // Етнопедагогічна складова процесу формування компетентності молодших школярів: навч.-метод. посіб. / за ред. О. Будник. – Київ-Івано-Франківськ, 2009. – С. 228–240.
6. Дубогай А.Д., Шаповалова В.А., Мигульова В.Г. Физическое развитие как показатель функциональных и двигательных возможностей детей младшего школьного возраста // Медицинские проблемы физической культуры. – К.: Здоровье, 1984. – Вып. 9. – С. 14–17.
7. Ковешников В.Г., Никитюк Б.А. Медицинская антропология. – К.: Здоровья, 1992. – С. 196–198.
8. Мицкан Б.М., Попель С.Л., Мокров О.М., Мицкан М.А. Методи дослідження фізичного розвитку, фізичної підготовленості, фізичної працездатності та соматичного здоров'я школярів. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – С. 1–2.
9. Надворна О.М. Особливості статевого та фізичного розвитку дівчат-підлітків в екологічно несприятливих районах півдня України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук: спец. 14.01.01. "Нормальна анатомія" / О. М. Надворна. – Одеса, 2006.
10. Никитюк Б.А., Чтецов В.П. Морфология человека: – М.: Издательство МГУ, 1983. – С. 56-69.
11. Сальникова Г.П. Физическое развитие школьников. – М.: Просвещение, 1968. – С. 97–101.
12. Сухарев А.Г. и др. Двигательная активность и здоровье детей и подростков: Обзорная информация / ВНИИМИ; М.: Б.и. – 1988. – 24 с.
13. Фізичний розвиток дітей різних регіонів України (випуск І, міські школярі / під заг. ред. І. Р. Бариляка, Н. С. Польки. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2000. – 208 с.
14. Шипіцина О.В. Вікові особливості будови тіла дітей перинатального періоду розвитку віком до 1 року та дорослих людей 17-21 років: Автореф. дис... канд. мед. наук: 14.03.01. – Вінниця, 2001. – С. 4–8.
15. Ямпольская Ю.А. Соматический и функциональный статус подростков разных типов конституции / Ю. А. Ямпольская, Н. А. Ананьева, В. Г. Ужвии // Вопр. антропологии. – 1988. – Вып. 80. – С. 48–61.
16. Янкаускас Й.М. Моторика растущего женского организма / Й. М. Янкаускас, Э. М. Логвинов. – Вильнюс: Москлас, 1984. – 152 с.

The features of physical development of schoolboys and age-old changes of body proportions are considered in the article in different social-natural. Sainted results of inspected children of Precarpatian region allow to state that the most absolute indexes are very high in senior schoolboys.

***Key words**: schoolboys, health, physical development, muscular force.*

УДК 37.03: 504–057.874
ББК 72

Алла Колишкіна

НАУКОВО-ПРАКТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПРИ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ

В статті висвітлюються питання екологічно доцільної поведінки молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи. Обґрунтовано педагогічні умови, які визначали зміст, форми, методи (прийоми) й забезпечували їх наступність, інтеграцію і взаємозв'язок, врахування специфіки засобів, що використовувалися для ефективного формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів.

Ключові слова: *екологічно доцільна поведінка, гурткова робота, педагогічне просвітництво батьків, екологічний проект, тренінг.*

Актуальність. Ідеї екологічного виховання, які набули особливого значення в наші дні, пройшли червоною ниткою через педагогічні надбання декількох сторіч (ідеї природо- і культуровідповідності виховання). Вони виражали прагнення розглядати процес навчання та виховання з позицій цілісності людської особистості, єдності Людини та Природи.

На наш погляд необхідна докорінна перебудова світогляду суспільства у сфері взаємодії з природою. Потрібно формувати екологічний світогляд, принципово нову свідомість – природоцентриську, зорієнтовану на екоцентричний ідеал з характерним для нього ставленням до природи як до суспільної та особистісної цінності. Адже природа існувала задовго до появи людини, людство ж з'явилося як її складова і може перебувати тільки у цій якості.

Аналіз різних аспектів екологічної освіти: сутності, змісту, мети, завдань знайшов своє відображення в роботах А.Н. Захлєбного, І.Д. Звєрєва, В.С. Крисаченка, Г.П. Пустовіта, І.Т. Суравегіної й багатьох інших вчених. У формуванні екологічної культури та її складових (екологічно доцільної поведінки) значна роль відведена початковій школі, саме даний аспект досліджували С.А. Карпєєв, О.В. Крюкова, Д.І. Мельник, Л.В. Шаповал.

Мета даної роботи полягає в науковому обґрунтуванні педагогічних умов формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів при взаємодії сім'ї та школи.

У якості психолого-педагогічних основ формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів виступають наступні характеристики віку: висока активність, прагнення до розвитку; емоційність; становлення дитини суб'єктом різноманітної діяльності людини; формування моральних почуттів під впливом конкретних дій; домінування конкретного безпосередньо чуттєвого сприйняття середовища. Як використовувати вище перелічені психолого-фізіологічні особливості та можливості молодшого школяра у навчанні, вихованні, розвитку, формуванні екологічно доцільної поведінки – залежить від дорослих: вчителів, батьків, вихователів. Природні передумови сприяють формуванню екологічно доцільної поведінки у молодших школярів не лише у стінах школи, а і в сім'ї. А.С. Макаренко писав: "...виховує все: люди, речі, явища, але перш за все і більш за все люди. З них на першому місці батьки та педагоги" [4, с.58]. Однак, як відмічає Б.Г. Ананьєв, "…сім'я в більшості випадків не здатна забезпечити педагогічно обґрунтовану роботу з дитиною" [1, с.215]. Ця думка знайшла своє віддзеркалення у висновках констатувального експерименту, який дозволив нам встановити той факт, що частина батьків є екологічно не грамотною, з низьким рівнем екологічної культури, байдужі до природи, що безсумнівно, відображається на дітях.

Саме це привело нас до висновку про необхідність цілеспрямованого керівництва діяльністю сім'ї у формуванні екологічно доцільної поведінки школярів, яке повинно відбуватися при реалізації педагогічних умов. Поняття "педагогічні умови" прийнято розглядати як сукупність об'єктивних і суб'єктивних факторів, необхідних для забезпечення компонентів виховної системи [6, с.75]. Вони залежать від вибору цілей, завдань, змісту, форм і методів, принципів навчання і виховання.

Нами розглядалися такі педагогічні умови, які визначали відповідний зміст, організаційні форми, методи (прийоми) й забезпечували їх наступність, інтеграцію і взаємозв'язок, врахування специфіки засобів, що використовувалися для ефективного формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів. Особливе значення при цьому мало визначення певного набору необхідних умов, з яких не можна виключити жодного компонента, не порушуючи зумовленості, і до яких не можна нічого додати, щоб не було зайвим.

У процесі проведення даного дослідження були визначені та реалізовані наступні педагогічні умови: забезпечення взаємодії сім'ї та школи через організацію гуртkової роботи; педагогічне просвітництво батьків; цілеспрямована екологічно доцільна діяльність на "Екологічній стежині"; дотримання у процесі взаємодії сім'ї та школи основних положень особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів.

Позакласна робота на яку покладено завдання розвитку пізнавальних інтересів і творчих умінь учнів розглядається як одна з основних форм діяльності, яка спрямована на успішне виховання [3, с.85]. Виховна робота відбувалася на основі врахування наступних принципів: комплексного підходу до виховання; спільної роботи сім'ї та школи; використання в роботі позитивного досвіду сім'ї; врахування вікових особливостей та інтересів дітей; різноманітності методів і прийомів виховання; зв'язку з урочною роботою класу; зв'язку з життям. Однією з умов роботи було залучення до позакласної природоохоронної роботи школи батьків. Умовне ділен-

ня батьків на групи допомогло нам відібрати тих, хто бажав взяти участь у гуртковій природоохоронній роботі класу. Батьки, які залучилися до роботи мали наступні якості: любов та інтерес до природи, високий рівень екологічної культури, розуміння значення екологічного виховання та його завдань, любов до дітей.

Специфіка гурткової роботи полягала в наступному:

- робота організується на добровільних засадах;
- програма роботи гуртка не пов'язана рамками обов'язкових програм, а будується з урахуванням інтересів дітей;
- тривалість занять не обмежується у часі;
- можливе використання різних форм і методів;
- дозволяє в якості керівника використовувати батьків.

Використання методу включеного спостереження допомогло нам визначити умови, які забезпечують участь батьків у позакласній природоохоронній роботі школи, ними є:

- розуміння батьків природоохоронної роботи та зацікавленість у її кінцевих результатах;
- розуміння батьками значущості та необхідності взаємодії зі школою;
- взаєморозуміння і узгодженість дій батьків, що беруть участь в роботі гуртка;
- виявлення і використання позитивного досвіду екологічного виховання в сім'ї;
- довіра до батьків з боку вчителя;
- взаємна повага батьків та вчителів;
- мобільність термінів роботи гуртка та його програми з урахуванням можливостей батьків.

Заняття гуртка "Сонячне коло" проводилося 2 рази на місяць. У ході занять здійснювався вплив на інтелектуальну, емоційну і вольову сфери особистості молодшого школяра. Кожне заняття складалося з двох частин, перша з яких мала на меті формування у дітей нових екологічних і моральних понять, виховання відповідних почуттів, друга частина покликана була внести елемент цікавості, сприяти підвищенню інтересу до роботи в гуртку. Це були різні ситуації, конкурси, вікторини, загадки, ребуси на екологічну тематику.

Значна увага на заняттях приділялась створенню у дітей певного емоційного стану, тоді як відомо, що норми морального гуманного відношення до природи можуть стати основою поведінки тільки тоді, коли вони будуть об'єктом емоційного ставлення до них. Систематична робота з формування морально-екологічних понять дала позитивні результати вже до середини експериментальній роботи, діти навчилися правильно оцінювати свої вчинки, вчинки літературних героїв і своїх товаришів.

Наступною педагогічною умовою формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів було визначено просвітницьку роботу з батьками. В цілому педагогічне просвітництво розуміється нами як система цілеспрямованих заходів з надання батькам знань та умінь для успішного здійснення виховних функцій.

У педагогічній просвітницькій роботі ми виокремлюємо два взаємопов'язаних напрямки:

1. Безпосередній – здійснюється в ході бесід, тренінгів, семінарів.

2. Опосередкований – здійснюється дітьми при виконанні завдань вчителя, наприклад: "Розкажіть батькам, про що ви дізналися під час гуртkового заняття".

Мета цієї роботи вбачалася нами в підвищенні теоретичної і практичної підготовки батьків до формування екологічно доцільної поведінки дітей. В основу реалізації педагогічно-просвітницької роботи з батьками молодших школярів покладалась розроблена нами програма "Взаємодія сім'ї та школи у формуванні екологічно доцільної поведінки молодших школярів". Програма включала 25 тем, кожна з яких спрямувалась на опрацювання тих чи інших проблем у контексті заявленої проблеми.

Реалізація програми відбувалась з широким використанням різноманітних інтерактивних методів. Такий вибір зумовлювався тим, що інтерактивна діяльність передбачає організацію і розвиток діалогічного спілкування її учасників, веде до їхнього взаєморозуміння, взаємодії в розв'язанні спільних, але значущих для кожного завдань.

Інтерактивна діяльність – це процес співнавчання, де той хто навчає, і той, хто навчається є рівноправними, рівнозначними суб'єктами, вони усвідомлюють те, що роблять, рефлектують з приводу того, що знають, уміють і здійснюють [5, с.8].

З інтерактивних методів, які впроваджувалися нами в зміст просвітницької роботи з батьками, помітне місце посідали тренінги, засновані на групових методах опанування знань, умінь і навичок екологічно доцільної поведінки. Групове спілкування, співробітництво учасників тренінгу передбачало розв'язання проблем в досліджуваному напрямі, зміну внутрішніх (негативних, неадекватних) настановлень, розширення знань і формування досвіду позитивного ставлення до самих себе, дітей та навколишнього соціально-природного середовища. Тренінгові заняття спрямувалися на розв'язання сукупності завдань:

- спостереження за об'єктами природи;
- організація діяльності дітей в природі;
- спостереження за ставленням дитини до природи;
- розширення інтересів і знань дітей про природу.

При розробці тренінгів ґрунтувалися на рекомендаціях, які стосуються планування, організації та проведення такої роботи. До них належать:

- спрямованість на психолого-педагогічну допомогу батькам у саморозвитку, яка надходить не лише від учителя, а переважно від них самих;
- наявність більш-менш постійної групи;
- дотримання ряду принципів групової роботи;
- застосування активних та інтерактивних методів групової роботи;
- атмосфера невимушеності спілкування між учасниками, клімат психологічного комфорту.

В цілому, організована нами педагогічно-просвітницька робота з батьками, спрямована на формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів, дозволила нам констатувати, що вона:

1) сприяє розширенню екологічних знань дітей, їх інтересів та діяльності в природі;

2) здійснює методичну допомогу батькам з питань екологічного виховання дітей в сім'ї;

3) підвищує екологічну культуру батьків;

4) сприяє активізації участі батьків у природоохоронній роботі школи;

5) встановлює тісний контакт школи та сім'ї.

Наряду з педагогічним просвітництвом повинно відбуватися керівництво діяльністю сім'ї у формуванні зазначеної поведінки молодших школярів. Спрямувати вплив батьків – задача вчителя. Робота в даному напрямку розпочалась з того, щоб продемонструвати батькам їх можливості у спільній діяльності з дітьми. На це покликана реалізація наступної умови з цілеспрямованої екологічно доцільної діяльності. Проектом "Екологічна стежина" передбачено прокладання стежини поряд з будинком, чи це може бути стежина, якою щоранку дитина йде до школи, лісова стежина тощо. На ній можуть бути "зелені старожили": дерева та кущі, рідкісні рослини, весела галявина для відпочинку та ігор, місце для художньої праці з природним матеріалом.

Починають роботу над проектом з вибору екологічної стежини та організації прогулянки по ній разом з дітьми. Обов'язковою умовою виконання проекту є передбачення відпочинку дітей на "веселій галявині". Спостереження за дітьми під час прогулянки дає змогу батькам глибше зрозуміти дітей, з'ясувати та закріпити набутий позитивний досвід спілкування з природою. Зокрема, об'єктом уваги батьків може стати поведінка дітей у природі – уважні чи байдужі вони до мешканців стежини; спокійні чи галасливі; помічають сміття чи ні; чи виявляють готовність прибрати територію; чи знають, як це зробити. Плануючи наступний маршрут стежиною батькам рекомендовано врахувати досвід попереднього.

Батьки беруть активну участь у створенні природного середовища, яке забезпечує формування екологічно доцільної поведінки.

Відповідно до педагогічних, гігієнічних і естетичних вимог засадження квітників, городів, насадження дерев, кущів має здійснюватися так, щоб створити умови для ознайомлення дітей з найбільш поширеними рослинами своєї місцевості, різними за висотою, розташуванням та формою листя, особливостями квітки та суцвіття, термінами цвітіння та дозрівання плодів, насіння.

Важливою умовою для формування екологічно доцільної поведінки є створення квітників. Однією з основних вимог до створення квітника є дотримання певних вимог до складу його рослинності – безперервність цвітіння рослин, що відрізняються за висотою, кольоровою гамою, з якими слід ознайомити батьків. Оскільки квіткові рослини переважно світлолюбиві, то квітник розташовується на добре освітленій ділянці. Підбір квіткових рослин здійснюється також з урахуванням різних термінів цвітіння: весняні (нарцис, тюльпан, гіацинти, іриси, півонія, конвалія); літні (люпин, лілія, ромашка садова, гладіолус, чорнобривці, майори, сальвії, жоржини, фіалка триколірна, нагідки); осінні (айстра багаторічна, хризантеми).

Під час роботи над проектом з'ясувалося, що діти і раніше зверталися до батьків з проханням допомоги у створенні власних невеликих квітників та посадці рослин.

Робота зі створення квітника почалася навесні. Діти брали участь на всіх етапах створення квітника: разом з батьками вони добирали рослини, купували насіння та розсаду, обирали місця, доцільні для висівання та висадки рослин, відслідковували зміни, що відбувалися після цього.

Проект викликав емоційну піднесеність у дітей, сприяв розвитку естетичних смаків, формуванню елементарних умінь та навичок турботливого та бережливого ставлення до природних об'єктів.

Усі схарактеризовані напрями взаємодії сім'ї та школи застосовувалися паралельно, були взаємопов'язані між собою і діяли за принципом взаємодоповнення.

Однією з передумов впровадження розроблених нами педагогічних умов вважали встановлення належних відносин між учителем і батьками. Саме вчитель відігравав провідну роль в організації та проведенні занять, відборі та структуруванні необхідного матеріалу, визначенням проблем та способів їх розв'язання [2, с.1–4]. Поряд з цим нами були враховані основні правила навчання дорослих:

1. Даний процес набуває більшої ефективності в неформальній обстановці, при мінімізації бар'єрів між батьками та вчителем.
2. Дорослі потребують допомоги, а не оцінок.
3. Навчання будується на основі вже набутих знань. Нова інформація додається до наявної.

4. Люди навчаються краще, коли діють. Ефективність навчання дорослих прямо пропорційна рівню їхнього залучання до діяльності.

Таким чином, запропоновані педагогічні умови впливають на ефективну взаємодію сім'ї та школи у формуванні екологічно доцільної поведінки та сприяють розвитку особистості молодших школярів. У даній роботі розглядаються лише деякі умови екологічного виховання молодших школярів, а саме – гурткова робота, педагогічне просвітництво батьків, цілеспрямована екологічна діяльність, дотримання у процесі взаємодії сім'ї та школи основних положень особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, що не вичерпує всіх аспектів проблеми. Потребує подальшого дослідження та розробка наступності формування екологічно доцільної поведінки школярів у початковій, основній і старшій школі

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психол. труды / Академия педагогических и социальных наук. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, 1996. – 384 с.
2. Бех І.Д. Правиловідповідне виховання як суспільний виклик // Початкова школа. – 2004. – № 2. – С. 1–4.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – С. 261.
4. Макаренко А.С. Воспитание детей в семье. – Избр. Пед. Соч., Т.2. – М.: Педагогика, 1977. – 325 с.
5. Побірченко Н., Коберник Г. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій // Початкова школа. – 2004. – № 10. – С. 8–10.
6. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

The article highlights the issues of ecologically reasonable behavior of younger pupils in the interaction of family and school. The pedagogical conditions that determined the content, forms and techniques (methods) and ensure their continuity, integration and interconnection, taking into account the specific tools used for effective formation of ecologically reasonable behavior of younger scholars.

Key words: *ecologically behavior, circle work, pedagogical education of parents, environmental design, training.*

УДК 159. 927
ББК 88.5

Олеся Коропецька

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ЯК ОСНОВНА УМОВА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

У статті розглядається одна з важливих ланок навчально-виховної роботи у школі – профорієнтаційна. Автором здійснено короткий ретроспективний аналіз розвитку профорієнтації в історії психології, розкрито зміст, структуру, функції та завдання профорієнтаційної роботи на сучасному етапі, виявлено її визначальну роль у професійній самореалізації особистості в умовах сьогодення.

Ключові слова: *особистість, професійне самовизначення, професійна орієнтація, професійна освіта і виховання, професійна консультація, професійна діагностика, професійне самовизначення, професійна самореалізація.*

Постановка проблеми. В умовах перебудови сучасного суспільства, яке розвивається в напрямку демократичних засад, провідним принципом освіти є гуманізація та демократизація навчально-виховного процесу. Ідея гуманізму передбачає виховання особистості з позиції пріоритетності духовних, загально-людських і національних цінностей, визнання людини суб'єктом, господарем власної долі, що несе відповідальність за власні дії та вчинки, як перед своєю совістю, так і перед сподіваннями спільноти, до якої вона входить і, яка, у свою чергу, або створює умови або ж, навпаки, унеможливлює саморозкриття, самоствердження і самореалізацію особистості.

Нова система освіти, яка побудована на засадах особистісно-орієнтованої парадигми і, яка спрямована не лише на впровадження нових освітніх технологій, але й на розвиток особистісного потенціалу кожного члена суспільства, ставить своїм завданням створити усі умови для повноцінного успішного професійного розвитку особистості з її багатим внутрішнім світом, переживаннями і потребами, яка турбує сьогодні і педагога, і вихователя, і психолога, і терапевта.

Водночас, як теоретики, так і практики сучасності одностайно констатують про досить низький рівень ефективності використовуваних нині психолого-педагогічних технологій навчання і виховання. У цьому контексті актуальною постає проблема професійної орієнтації школярів, яка упродовж останніх десятиліть займає одну з ключових позицій не лише у навчально-виховній роботі школи, але й серед наукових розробок дослідників. Так, науковці, наголошуючи на значущості профорієнтації, стверджують, що правильно обрана професія в 2–2,5 рази зменшує плинність кадрів, а серед працівників, які часто змінюють місце роботи 40% – це ті, що обрали роботу не за здібностями. Статистика, також, доводить, що продуктивність праці працівників, які за своїми індивідуальними якостями відповідають вимогам професії в середньому на 20–40% вища, ніж у тих, хто цим вимогам не відповідає, а вартість навчання таких фахівців менша у 1,5–2 рази. Із сказаного вище зрозуміло, чому такою важливою є профорієнтаційна робота саме зі школярами і чому цей напрям навчально-виховної роботи є завжди актуальним [3, с.39].

Проте, досвід профорієнтаційної роботи доводить, що надання допомоги школярам у професійному самовизначенні, незважаючи на численні постанови і рішення, сьогодні носить фрагментарний характер, що, зазвичай, діяльність шкільних психологів та вчителів обмежується лише інформуванням школярів, а ґрунто-

вна систематична робота у формуванні особистості школяра, як суб'єкта професійного самовизначення, майже не проводиться.

Повноцінна профорієнтаціна робота передбачає не лише надання інформації, що стосується світу професій та вивлення індивідуальних професійних здібностей і схильностей особистості, але, в першу чергу, формування особистості школяра як суб'єкта самовизначення, кінцевою метою якого є формування його активної позиції, готовності до здійснення професійного вибору.

У зв'язку з цим, основним завданням школи загалом та профорієнтації зокрема, вбачаємо в тому, щоб мобілізувати особистість, усі її внутрішні і зовнішні резерви та допомогти з пасивного об'єкта впливу і програмування стати активним суб'єктом професійного самовизначення і саморозвитку.

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз проблеми профорієнтації, розкрити зміст, функції та завдання профорієнтаційної роботи на сучасному етапі, виявити її визначальну роль у професійній самореалізації особистості у майбутньому.

Теоретичний аналіз проблеми. У становленні профорієнтації, як галузі наукового знання, виділяють три етапи: розвиток профорієнтації у руслі психотехніки, психології праці та психології професій. Піонерами у цій сфері стали американські дослідники Вільям Штерн, Гуго Мюнстенберг, Фредерік Тейлор, Уолтер Скотт, Френк Парсонс та ін. Засновником профорієнтації вважають Ф.Парсонса, професора Гарвардського університету, який створив перше профорієнтаційне бюро у 1908 році у м. Бостон. З діяльністю цього цього бюро пов'язують початок профорієнтаційного руху в США. Причиною інтересу Ф.Парсонса до проблеми профорієнтації стало проведене ним опитування випускників кількох шкіл м.Бостона, які продемонстрували досить далеке від реальності уявлення як про себе, так і про свою майбутню професію. Цей факт доводив, що дітям необхідна кваліфікована допомога у виборі життєвого шляху.

У своїй праці "Вибір професії" Ф.Парсонс зазначав, що основними завданнями профорієнтації є, з одного боку, вивчення вимог, які висуваються різними професіями до психофізичної організації людини, а з іншого - детальне дослідження психічних властивостей, здібностей і нахилів самої людини, яке завершується наданням кваліфікованої рекомендації щодо придатності людини до обраної нею професії. У зв'язку з цим, процес професійної орієнтації Ф.Парсонс розглядав як певний компроміс між здібностями, інтересами та цінностями індивіда та можливістю їх реалізації у різних професіях. Серед основних принципів професійного добору Ф.Парсонс виділяв принцип свідомості та раціональності. У своїй профорієнтаційній роботі Ф.Парсонс використовував метод інтерв'ю, опитування і самоаналізу. Слід зазначити, що діяльність Ф.Парсонса мала значний вплив на розвиток профорієнтації в подальшому. Ним була розроблена класифікація професій, проведені дослідження по вивченню окремих професій, складена велика кількість професіограм, розроблені принципи і методи проведення профвідбору та профпідбору [6, с.230–246].

У 1910 році аналогічне бюро було відкрито у Нью-Йорку, а згодом, досвід цих бюро став широко розповсюджуватися по всій Америці і Європі. Так, у 10-х роках XX ст. в Англії був прийнятий закон, який давав право шкільній адміністрації з дозволу міністерства освіти відкривати при школах центри, в яких учні могли б отримувати консультативну допомогу у професійному виборі. Зокрема, їм надавалась інформація про стан справ на ринку праці, про умови роботи у різних професіях тощо. У 1911 році в Англії було започатковано видання спеціального циркуляру, основним завдянням якого стало налагодження спільної діяльності між біржами праці та шкільними навчальними закладами. Згідно з цим циркуляром у містах Англії створювались спеціальні комітети, які займались наданням допомоги у виборі професії випускникам шкіл та іншим людям, які з різних причин опинилися у ситуації пошуку нового робочого місця. В кінці навчального року члени комітетів звертались до учнів та їх батьків з особливими листами, в яких пропонувалася допомога у професійному самовизначенні. Обстеження дітей проводилось, за звичай, шляхом анкетування і тестування. Крім того, після закінчення школи, адміністрація намагалася не втрачати зв'язки з випускниками: протягом трьох років один із шкільних радників час від часу відвідував своїх випускників вдома і на роботі. Подібна профорієнтаційна робота мала місце і в інших європейських державах, таких як Бельгія, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Чехія та ін. [2, с.57–70].

Досить інтенсивно розвивається система профорієнтації у західних країнах на сучасному етапі. Так, сьогодні у школах США профорієнтаційна робота здійснюється шкільними інструкторами з профорієнтації, або, як їх ще називають – профконсультантами, які займаються збором даних про учнів протягом усього періоду їх навчання у школі, проводять експериментально-психологічні дослідження щодо вивчення особистості школярів, виявлення їх здібностей та схильностей до тих чи інших професій. Починаючи з дев'ятого, а іноді і з сьомого класу, за порадою профконсультанта, учні, крім загальноосвітніх дисциплін, обирають для навчання спеціальні курси, метою яких є підготовка дітей до майбутньої професійної діяльності. Вони можуть мати різне спрямування: комерційне, промислове, академічне, господарське та ін.

В центрах зайнятості, які підпорядкуються міністерству праці, працює декілька тисяч спеціалістів у галузі профвідбору. Крім державних організацій, в США працює декілька тисяч приватних профбюро та спеціалізованих центрів при коледжах та університетах. Великі підприємства мають свої бюро та служби, які займаються не лише профвідбором, але й за завданням адміністрації здійснюють профвідбір кадрів на вакантні посади.

В США активно дбають про організацію профінформації. З цією метою видаються для молоді "Словник професій", "Довідник професій", "Довідник молодого робітника", "Довідник найбільш необхідних професій" тощо. У них міститься опис кількох тисяч видів професійної діяльності, їх особливостей з переліком вимог, що пред'являються до фахівця, величина зарплати, умови підготовки тощо.

Характерною особливістю профорієнтації на сучасному етапі є те, що тестування, як один із способів діагностики на профпридатність, втрачає популярність. У розвинених країнах, в тому числі і в США, більшої популярності набуває індивідуальне профконсультування. Тестування процвітає лише у країнах з невисокою психологічною культурою [5, с.48].

Сьогодні світ переживає третю професійну революцію, яку називають транспрофесійною. Вона виникла у 70-х роках XX ст. і характеризується появою фахівців нової якості – транспрофесіоналів, які, завдяки своєму мисленню і способу організації своєї діяльності, здатні вільно працювати у різних професійних середовищах. Вони можуть легко входити у різноманітні професійні організації, діагностувати їх проблеми, створювати цілі комплексні програми ефективного господарювання та підвищення рентабельності на різних підприємствах, брати на себе моральну відповідальність за реалізацію створених ними програм та залишати підприємство після успішного завершення своєї діяльності.

Транспрофесіонал має бути не лише різностороннім технічним спеціалістом, що володіє і здатний реалізувати трансдисциплінарний синтез знань, застосовуючи найрізноманітніші методи, засоби і способи мислення та діяльності для вирішення конкретної проблемної ситуації, бути готовим до виконання функцій не лише підприємця, але й менеджера.

Як бачимо, в США та країнах Західної Європи склалась досить стрункa система професійного відбору, яка ґрунтується на чіткій організаційній основі та має можливість залучати в цей процес широке коло фахівців. У зв'язку з цим, актуальними стають різноманітні кадрові агенції та консультаційні центри, які надають допомогу у пошуку професії людям різного віку. Вони не лише підбирають для них той вид діяльності, який найбільше їм підходить відповідно до їх індивідуальних психологічних особливостей, але й підтримують з ними контакти з метою супроводу їх професійного самовизначення протягом кількох років їх роботи за обраною професією.

Щодо розвитку вітчизняної профорієнтації, то варто зауважити, що хоча передумови її виникнення і розвитку були закладені в кінці XIX ст. на початку XX ст, основні її засади розроблялися провідними вітчизняними психологами XX ст., такими як Б.Г.Ананьєв, В.М.Бехтєрєв, С.Г.Геллерштейн М.Кірєєв, О.М.Леонтьєв, С.Є.Мінц, А.П.Нечаєв, К.К.Платонов, М.О.Рибнікова, І.А.Рибніков, С.Г.Рубінштейн, Б.М.Теплов, І.Н.Шпільрейн та ін. На сучасному етапі професійна орієнтація як галузь наукового знання розвивається завдяки працям Г.О.Балла, З.С.Карпенко, Є.О.Клімова, С.Д.Маскименка, Л.Е.Орбан-Лембрик, Н.А.Побірченко, М.С.Пряжнікова, В.В.Рибалки, В.В.Синявського, Б.А.Федоришина ін.

Сьогодні профорієнтаційна робота є складовою частиною цілісної системи шкільної навчально-виховної роботи, метою якої є підготовка учня до самостійного життя після закінчення школи [1, с. 5].

Згідно з сучасною концепцією, розробленою українськими психологами в роки незалежної України, профорієнтація, як система науково обґрунтованих психолого-педагогічних і медичних заходів, що спрямовані на підготовку молодої людини до професійного самовизначення, передбачає поетапну її реалізацію, яка включає профосвітню і виховну роботу, професійну консультацію і профдіагностику, кінцевою метою якої є профвідбір та профпідбір. Профорієнтація включає, також, професійну адаптацію, яка стосується складного періоду входження людини в професію та професійне товариство.

На першому профосвітньому етапі профорієнтаційна робота полягає у ознайомленні зі світом професій та з умовами оволодіння ними, зокрема з навчальними закладами, у яких можна одержати освіту за обраною професійною діяльністю, з навчальними дисциплінами, терміном навчання та з кваліфікаційними вимогами до особи фахівця.

На другому етапі проводиться профконсультативна бесіда, яка передбачає ознайомлення з інтересами та схильностями оптанта, діагностикою здібностей та індивідуальних особистісних особливостей. Під час профорієнтаційної консультації зацікавлені особи з'ясовують вимоги професії до людини, умови та терміни оволодіння професією, можливості працевлаштування, ознайомлення з системою оплати праці, з перспективами професійного росту тощо. Професійна діагностика являє собою систему методів дослідження, спрямо-

ваних на виявлення професійно важливих психологічних та психофізіологічних особливостей особистості, вивчення стану здоров'я особистості, а відтак виявлення її професійної придатності до обраної професійної діяльності, після чого надається кваліфікована порада щодо майбутнього професійного вибору.

Уся профорієнтаційна робота здійснюється з метою профпідбору – пошуку професії, найбільш придатної для конкретної особи, або профвідбору – пошуку людини, найбільш придатної для конкретної професії. При цьому перевага надається тому, хто найбільш повно задовільняє вимоги професії, хто має більш високий рівень професійно важливих якостей, властивостей і кращі перспективи їх розвитку в даній професійній діяльності.

З огляду на вищесказане, можна виокремити чотири функції, які покликана здійснювати профорієнтація: психолого-педагогічну, медико-фізіологічну, економічну і соціальну.

Психолого-педагогічна функція передбачає виявлення і формування інтересів, нахилів, здібностей школярів, надання їм допомоги у пошуку професії за покликанням, яка б відповідала індивідуальним особливостям та потенційним можливостям молодої людини.

Медико-фізіологічна – передбачає реалізацію вимог до здоров'я та фізіологічних якостей людини, які необхідні їй для виконання тої чи іншої професійної діяльності.

Економічна функція передбачає задоволення вимог молодої людини щодо змісту праці, професійної активності, умов праці та матеріальних вимог, забезпечує економію часу та матеріальних затрат на професійне становлення в цілому та протягом адаптаційного періоду.

Соціальна – передбачає засвоєння школярами певної системи знань, норм та цінностей, які дозволять їм здійснювати свою соціально-професійну діяльність в якості повноправного і повноцінного члена суспільства.

Свідоме професійне самовизначення передбачає аналіз особистістю суб'єктивних і об'єктивних умов професійного розвитку з наступним вільним і самостійним прийняттям рішення.

Профорієнтаційна робота у школі визначається керівництвом кожної школи самостійно і в більшій мірі залежить від того, як її організовує шкільний психолог, у функціональні обов'язки якого входить:

- планування та прогнозування профорієнтаційної діяльності у школі;
- розробка змісту профорієнтаційної роботи з учнями;
- створення кабінету профорієнтації та забезпечення його навчально методичними матеріалами;
- ознайомлення школярів зі світом професій та вивчення професіограм;
- вивчення індивідуальних психологічних особливостей дітей та надання їм консультативної допомоги щодо їх подальшого професійного самовизначення;
- формування особистості учня як суб'єкта професійного самовизначення, його готовності до здійснення самостійного професійного вибору;
- налагодження контактів з батьками для вироблення спільного рішення щодо майбутньої долі кожної дитини.

Для того, щоб профорієнтаційна робота проводилась систематично, і цілеспрямовано, необхідно, щоб в кожній школі була створена *рада з профорієнтаційної роботи*, до складу якої входили б: директор школи, який відповідає за організацію профорієнтаційної роботи в школі, заступник директора з навчально-виховної роботи, психолог, класні керівники та вчителі-предметники випускних класів, представники підшефних підприємств та профтехучилищ, з якими співпрацює школа та батьки.

Завідувач кабінетом (як правило, психолог) підтримує зв'язки з усіма вчителями школи і батьками, проводить з ними навчальні семінари та консультації. Важливо, щоб у кожному класі був профорієнтаційний куток, а у школі - навчально-методичний кабінет з профорієнтації. Як важлива складова усієї навчально-виховної роботи в школі, профорієнтація повинна проводитися усім педагогічним колективом. Вчителі-предметники повинні включати в систему опитування та під час пояснення нового матеріалу інформацію профорієнтаційного характеру, зокрема, розповідати, у яких сферах виробництва та суспільної практики необхідні знання з даної дисципліни, людям яких професій вони необхідні, знайомити учнів з різними видами трудової діяльності. Дуже важливо, щоб підготовка учнів до професійного самовизначення здійснювалася поетапно, в процесі широкої загальної політехнічної та гуманітарної підготовки протягом усього періоду навчання учня у школі [3, с.52–54].

Профорієнтація – це складна динамічна система, яка функціює у суспільному та особистісному планах, взаємопов'язаних між собою. У процесі здійснення профорієнтаційної роботи необхідно враховувати усі структурні елементи системи, особливості розвитку і формування особистості школяра у різні вікові періоди. Профорієнтаційна робота проводиться від першого до останнього класу [4, с.6].

Перший етап припадає на молодшу школу і передбачає ознайомлення дітей зі світом професій, основним завданням якого є формування правильного емоційного ставлення до праці, формування бажання займатися корисною справою, відповідально ставитися до доручень і якісно їх виконувати. Завдання школи на цьому етапі полягає в тому, щоб ознайомити школярів не лише з найбільш популярними професіями, але й з тими, що є соціально не привабливими або не престижними, проте важливими і необхідними. Важливо сформувати у школярів почуття поваги до людини праці, незалежно від виду діяльності. Результатом діяльності

психолога з профорієнтаційної роботи в цей період є сформованість професійної позиції, яка проявляється у позитивному ставленні до будь-якого виду праці, у обізнаності хоча б з основними масовими професіями (13-16 професій), в умінні виокремлювати основні вимоги професії до людини.

Другий етап профорієнтаційної роботи у школі стосується учнів У-УІІ класів. Основним завданням на цьому етапі є формування інтересу до проблеми професійного самовизначення та активної профорієнтаційної позиції школяра, спрямування його активності на реальні перспективи майбутньої професійної діяльності. Важливою ланкою профорієнтаційної роботи є, також, знайомство з ринком праці свого регіону, врахування специфічних для даного економічного регіну потреб у кадрах та можливостей задовлення цих потреб суспільством. Діти повинні знати свої інтереси, усвідомлювати свої професійні перспективи та поглиблювати знання як про світ професій, так і про свої індивідуальні особливості та здібності.

Третій етап припадає на період УІІІ-ІХ класів, який стосується підготовки школярів до вибору профілю навчання у старшій школі. Підготовка до вибору профілю навчання – це перший серйозний етап вибору професії, тому саме на даному етапі важливо активізувати профорієнтаційні заходи, які передбачають формування у школярів стійких професійних інтересів, надання допомоги у вивченні власних здібностей та компетентних порад щодо подальшого професійного вибору, які передбачають або продовження навчання в профтехучилищі чи в будь-якому іншому середньому спеціальному навчальному закладі, або ж вибір профілю навчання у старших класах середньої загальноосвітньої школи.

Четвертий етап - вибір профілю навчаня та вивчення дисциплін за вибором у старшій школі. Навчання за профілем у спеціалізованій загальноосвітній школі передбачає перехід від загальноосвітнього до більш конкретного профілю діяльності, зокрема спеціалізацію та концентрацію навчальної діяльності навколо визначеної професії. На цьому етапі старшокласники мають шанс пересвідчитися у тому, чи правильним був їх вибір, чи цікаво їм вчитися за обраним профілем, чи їх індивідуальні інтереси та схильності співпадають з професією, якою їм доведеться займатися у майбутньому, чи їх здібності та професійно важливі якості, стан здоров'я відповідають вимогам обраної професійної діяльності. Основне завдання – надання допомоги учням в самооцінці своїх психофізіологічних та психологічних особливостей, здібностей і інтересів з метою остаточного самовизначення [3, с.54–56].

Висновки. Згідно з завданнями, які сьогодні стоять перед профорієнтацією в Україні, можна сказати, що наше суспільство, подібно до сучасного західного суспільства, набуває ознак профорієнтаційного.

Орієнтація на "життєвий успіх" і "успішну кар'єру", які активно пропагуються з раннього дитинства у сучасному західному суспільстві, сьогодні, в умовах входження України в європейський простір та у зв'язку зі вступом у Болонський процес, стають актуальними і в Україні. Цікаво, що сама профорієнтація на Заході традиційно ототожнювалася з поняттям "кар'єра", тому досить часто там її називають "психологією кар'єри". У зв'язку з цим стає зрозумілим, чому відомий американський дослідник Д. С'юпер слово "кар'єра" вживає як синонім до нашого поняття "життєве самовизначення". У цьому розумінні профорієнтація, як галузь психологічного знання набуває все більшої значущості, оскільки від її організації залежить не лише успішність навчання дітей у школі, але й, що більш важливо, можливість самореалізації у майбутньому. Професійна орієнтація, таким чином, забезпечує не лише оптимальне використання людиною своїх задатків і здібностей у шкільні роки, свого фізичного і духовного потенціалу під час навчання у виші, але й можливість в умовах ринкової економіки та жорсткої конкуренції на ринку праці реалізувати себе та забезпечити гідні для людини умови життя.

Сьогодні, як бачимо, змінився погляд не лише на профорієнтацію, але й змістилися акценти щодо її мети і завдань. Якщо раніше вона забезпечувала інтереси держави, то сьогодні її ціль – надання допомоги, в першу чергу, людині, що самовизначається. Профорієнтація слугує основою, на якій вибудовується її майбутня професійна самореалізація.

1. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів / Г. О. Балл // Професійна діагностика / Упорядник Т. Гончаренко. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120 с. – С. 4–19. (Бібліотека "Шкільного світу").
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – М .: ПЕР СЭ, 2001. – С. 45–70. – 511 с.
3. Коропецька О.М. Профорієнтація та профпідбір: Навчальний посібник / О. М. Коропецька . – Івано-Франківськ, 2009. – 348 с.
4. Побірченко Н.А. Психолого-педагогічні основи профорієнтації в неперервній освіті / Н.А.Побірченко. // Профорієнтаційна робота психолога / Упорядник Т. Гончаренко. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.
5. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достонства: Учебн. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Изд центр "Академия", 2001. – 480 с.
6. Шульц Д., Шульц С.Е. История современной психологии – СПб. Евразия, 1998. – 528 с.

The article presents one of the most important part of school professional education and up-brining process - professional orientation work. The author gives a short retrospective analysis of development of professional orientation in the history of psychology. The content, structure, functions and tasks of professional orientation work in our time are revealed in the article. The author also stresses on the great importance of professional orientation in the process of person's self-realization nowadays.

Key words: *professional orientation, personality, professional education and up-brining, professional consultation and diagnostics, professional self-determination, professional self-realization.*

УДК: 371.124:504
ББК: 74р

Надія Кравець

ЕКОЛОГІЧНИЙ ВСЕОБУЧ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В РУСЛІ АКТУАЛІЗАЦІЇ ЇХ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ

У статті проаналізовано актуальність еколого-педагогічної освіти у руслі професійно-ціннісних орієнтацій особистості на етапі її підготовки до педагогічної діяльності в ДНЗ.

Ключові слова: *екологічний всеобуч, екологічні цінності, екологічна культура, екологічне виховання, всеобуч, професійно-ціннісні орієнтації.*

Започатковуючи аналіз основних дефініцій статті, важливо акцентувати увагу на відсутності єдиної державної стратегії у галузі запровадження екологічної освіти, виховання та поінформування широкого загалу громадян України. Це зумовлює доцільність визначення, розробки та наукового обґрунтування пріоритетних положень природоохоронної діяльності у державі, в окремих економічних регіонів, а також окремих навчальних закладів. Ситуацію значно ускладнюють невизначеність підходів до розв'язування проблем у формуванні екологічної свідомості, відсутність чіткої наукової концепції щодо місця людини у біосфері, недосконаліть природоохоронних організаційно-економічних механізмів у народному господарстві, знівельований підхід до підготовки висококваліфікованих фахівців екологічного профілю, а також відомчий егоїзм у вирішенні конкретних питань збереження довкілля.

Екологічна ситуація, яка склалася в світі на початку XXI століття, спонукала цивілізоване людство до усвідомлення того, що подальше безвідповідальне споживацьке ставлення до природних ресурсів може завершитися глобальною катастрофою. Успішне вирішення проблеми захисту навколишнього середовища залежить від рівня екологічної освіти і культури кожної людини, її вміння правильно оцінювати наслідки взаємодії суспільства із природою [1, с.15–16].

Таким чином вважали за необхідне зупинитись у статті на змісті поняття ***"екологічний всеобуч",*** що є у нашому розумінні процесом досягнення загальної екологічної грамотності, подоланні панування ідеології споживання та незаперечної виправданості підпорядкування довкілля потребам населення, встановленні універсальних взаємовідносин у системі "людина-навколишнє довкілля".

Правонаступником означеного поняття розглядаємо екологічну компетентність, а саме – знання екологічних законів, правил і норм, принципів поведінки в довкіллі, які утримують особистість від екологічно аморальних учинків, спрямують її природоохоронну діяльність. Відтак, екологічну компетентність педагогів визначено, як процес навчання раціонального використання екологічних знань й досвіду в життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної побутової діяльності [5, с.41].

Задля впорядкування процесів розуміння проблем довкілля, законів існування та гармонійного розвитку людини у біосфері, необхідною вважаємо тлумачення чіткої система відповідної освіти. Спираючись на культуру, вона формує основи духовності та моральності особистості. Вона здатна зрозуміти сутність створеного людством, оцінити наслідки, вибрати варіанти виходу з несприятливої ситуації. Відтак, головна мета екологічної освіти полягатиме в підготовці молодих людей до кар´єри, вихованню їхньої пошани до життя (американський еколог Н. Кузен).

Стратегічною метою освіти стає екологічне мислення. Його основу складають наукові знання і сформована на їхній основі екологічна культура й дотична до неї етика.

Щодо екологічної культури, спираємося на її тлумачення як на напрям людської діяльності, обумовлений належним рівнем мислення, від якого сутнісно узалежнено адекватне буття сучасної цивілізації, її сталий розвиток на майбутнє.

Розглядаємо її як багатоаспектне утворення:

по-перше, це - сукупність певних дій і технологій опанування природою, які забезпечують стійку рівновагу в системі "людина – довкілля";

по-друге, це - теоретична галузь знань про місце людини в біосфері як діяльної, організуючої її структурні та функціональні блоки зі зростаючими можливостями чинника регуляції стану біосфери. Без знання кола проблем із екологічної культури, важко зрозуміти специфіку спільнот (етноси), які живуть у злагоді з природою, тобто утверджуються у світі як етноси екофільні, а інші – залишаючи після себе руїни як спільноти екофобні; чому в одних випадках діяльність людини породжує гармонійні ландшафти та екосистеми, а в інших – довкілля перетворює на пустелю?

Скажімо, у Державній національній програмі "Освіта. Україна XXI століття" визначено за чільне завдання освіти "...формування світоглядної та екологічної культури школярів, загальних уявлень, понять про навколишній світ". Національна доктрина розвитку освіти України в 21 статті ставить завдання: "... забезпечити екологічне виховання й формування високої гуманістичної культури, здатності протидіяти проявам бездуховності; наступність рівнів освіти і неперервність навчання" [4].

Робочою розглядаємо наступну гіпотезу – виховання ціннісного ставлення до природи педагог здійснює ефективно за дотримання низки педагогічних умов. Це: забезпечення єдності впливу на інтелектуальний, емоційний та діяльнісний розвиток особистості, гармоніювання виховного впливу природного й соціального середовища; використання особистісно зорієнтованих технологій екологічного виховання. По цьому **екологічне виховання** є систематичною педагогічною діяльністю, спрямованою на розвиток культури, взаємодії людини з природою.

Завдання екологічного виховання полягає в нагромадженні, систематизації, використанні екологічних знань, вихованні любові до природи, бажання берегти і примножувати її, у формуванні діяльнісних умінь і навичок в природі. Його зміст полягає в усвідомленні світу природи як середовища існування людини, отож вона має бути зацікавленою в збереженні його цілісності, чистоти й гармонії. Відтак, покладаємо екологічне виховання на формування екологічної свідомості і мислення особистості. Передумовою для цього є екологічні знання, а наслідком – екологічний світогляд [2, 3].

На основі екологічного мислення і свідомості формується **екологічна культура.** Саме вона передбачає опанування глибокими знаннями про довкілля (природне і соціальне), екологічний стиль мислення і відповідальне ставлення до природи, вміння вирішувати екологічні проблеми, беручи безпосередню участь у природоохоронній діяльності.

Розглядаючи основні аспекти ефективного та адекватного запровадження екологічної освіти і виховання як невід'ємних компонентів навчально-виховного процесу навчальних закладів, вважаємо за доцільне зупинитися на двох провідних проблемах: методологічна та організаційна.

Результати аналізу методологічних аспектів запровадження екологічної освіти свідчать, що її метою в сучасних умовах є докорінна зміна ставлення людини до власного здоров'я, і до здоров'я довкілля, формування екологічної свідомості на основі високої екологічної грамотності та вихованої відповідальності за стан довкілля [6, 10].

Ураховуючи вищеозначені пріоритетні положення, доцільно підкреслити, що екологічна освіта повинна сприяти перебудові діяльності людини, її взаємовідносин з довкіллям, визначати найдієвіші та найдоцільніші засоби і прийоми його оздоровлення.

Для успішності екологічного виховання студентів необхідною є відповідна підготовка педагогів: від їхнього рівня значною мірою залежить рівень сформованості екологічної культури студента.

За компонентно-структурним аналізом поняття "екологічна культура" виділено в його структурі низку компонентів. А саме – ціннісно-емоційний, змістовий та діяльнісний.

Емоційно-ціннісний компонент характеризують наступні показники:

– розуміння не лише практичної, а й пізнавальної, естетичної й гігієнічної цінності природного середовища, впливу соціально-економічних факторів на виникнення соціоекологічної кризи і в пошуку шляхів її можливого подолання доцільності докорінних змін у взаємодії людини із природою;

– усвідомлення людини, як частки природи, а також пріоритетних цінностей: чисті повітря, вода, продукти харчування, незруйновані природні ландшафти;

– вияв інтересу до розв'язання екологічних проблем, громадянської позиції щодо випадків порушення правил поведінки в довкіллі, нетерпимості до безвідповідального ставлення до довкілля;

– відмова від споживацької психології, усвідомлення необхідної участі кожного педагога в екологічній освіті й вихованні студентів.

У складному утворенні, яким є екологічна культура, важливе місце посідає діяльнісний компонент, зумовлений оволодінням вміннями і навичками особистості:

- вивчення природи та її охорона;
- здійснення науково обґрунтованих екологічних дій;
- передбачення наслідків впливу людини на природу;
- підпорядкування всіх видів своєї діяльності вимогам раціонального природокористування;
- співвіднесення власної поведінки із діяльністю у довкіллі із мораллю і нормами права в суспільстві;
- оцінка впливу господарської діяльності людини на довкілля.

Оволодіння методикою роботи з екологічного виховання ґрунтується на вже засвоєних знаннях теорії та історії дошкільної педагогіки, психології й конкретних методик що дозволить здійснити всебічний аналіз будь-якого педагогічного явища в реальному процесі виховання [7].

В умовах педагогічної практики відбувається реалізація знань, умінь і навичок студентів, їхнє активне вправляння в організації процесу екологічно виховання дітей дошкільного віку. Педагогічна практика, яка певною мірою імітує професійно-педагогічну діяльність майбутнього спеціаліста, пов'язана не лише з керівництвом процесом екологічного виховання дошкільників, а й з активною пропагандистською діяльністю студентів із екопроблематики. Це стимулює й підвищує інтерес до екологічних проблем, активізує оволодіння технологією екологічного процесу в дошкільному навчальному закладі. Такий комплекс сприяє не лише формуванню екологічної культури майбутнього спеціаліста, а й забезпечує цілісність зростання його професій-

ного рівня, допомагає в утвердженні умінь оперувати необхідними екологічними знаннями в практичних ситуаціях, передбачати результати й програмувати перспективи в роботі з дітьми [8, с.9].

Виховання бережливого ставлення до природи є психолого-педагогічним процесом, спрямованим на формування екологічних знань та наукових основ природокористування дитини, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних ресурсів.

Системна діяльність в галузі охорони природи своїм змістом забезпечує педагогічну цілісність процесу екологічного виховання. Така робота є дієвою у комплексному впливі на студентів, забезпечуючи поєднання їхньої пошукової активності з громадсько-корисною діяльністю, всебічне осмислення змісту запланованої роботи із високим рівнем позитивного емоційного насичення процесів реалізації ними мети і завдань екологічного руху [11].

Таким чином, використання екологічних принципів при вивченні навчальних дисциплін забезпечує тісний зв'язок навчання із вихованням та із життям уможливлює краще розуміння явищ природи, їхнього взаємозв'язку, залучає дітей до активної участі в охороні природи та активно формує екологічну культуру.

Отож, еколого-педагогічні цінності посідають важливе місце в системі професійно-ціннісних орієнтацій, які обумовлюють на особистісному рівні духовний зв'язок педагога із світом природи.

1. Бровдій В.М. Екологія як наука // Охорона природи. – 1997. – К., 2000.
2. Васильченко І. Екологічне виховання у початковій школі // Початкова освіта. – 2005. – № 11. – С. 36–48
3. Дерев'яненко В.О. Екологічне виховання учнів // Поч. школа. – 1989. – № 11. – С. 27–29.
4. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") – К., 1994.
5. Іванова О. Формування екологічної культури // Поч. школа. – 1998. – № 8. – С. 40–42.
6. Іщенко Л. Наступність в екологічному вихованні // Поч. школа. – 1998. – № 9. – С. 31–34.
7. Кондратюк О. Методика екологічного виховання у початковій школі // Початкова освіта. – 2003. – № 6. – С. 18–22.
8. Лисенко Н.В. Теорія і практика екологічної освіти: педагог-дошкільник. – К.: 2009. – С. 9
9. Маршицька В. Виховання ціннісного ставлення до природи // Початкова школа. – 2002. – № 2. – С. 26–34
10. Маценко Ж. Основи дбайливого ставлення до природи у молодших школярів // Рідна школа. – 2004. – № 8. – С. 121–124.
11. Радченко Т., Кудлай С. Екологічне навчання і виховання молодих школярів // Поч. школа. – 1997. – № 3. – С. 14–15.

In the article is analysed the actuality of ecological-pegagogical education from the side of the professionally-valued orientations of personality on the stage of her preparation to pedagogical activity in preuniversity educational institution.

Key words: *ecological teaching, ecological values, ecological culture, ecological education, teaching, professionally-valued orientations.*

УДК 37.018.32
ББК 74.200.64

Іванна Кулик

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З ВИХОВАНЦЯМИ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ РОДИННИХ ВЗАЄМИН

У статті розкриваються умови ефективної підготовки вчителів початкових класів до роботи з учнями шкіл-інтернатів з формування культури родинних взаємин.

Ключові слова: *вчитель, підготовка вчителя, школа-інтернат, культура родинних взаємин.*

Постановка проблеми. Потреби суспільства, його духовна та матеріальна сфери зумовлюють надзвичайну актуальність проблеми культури родинних взаємин, оскільки формування ціннісних моральних якостей особистості – гуманізму, колективізму, працелюбства, поваги до старших – відбувається, перш за все у внутрісімейних, родинних взаєминах.

Цього позбавлені діти-сироти і діти, які з тих чи інших причин залишилися без опіки батьків. В умовах школи-інтернату діти не мають змоги набути досвіду сімейних стосунків, багато вихованців зовсім не знають батьківської ласки, уваги, любові. Це призводить до того, що в уявленні дітей-сиріт цінність сім'ї, бажання мати близьких та рідних людей надмірно загострюється. В цьому плані, безперечно, зростає необхідність підготувати високо освічених педагогів до роботи з учнями шкіл-інтернатів з проблем формування культури родинних взаємин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Нами встановлено, що у дослідженнях сучасних зарубіжних та вітчизняних учених проблема формування культури родинних взаємин розглядається переважно у таких аспектах: теоретико-методологічні засади культури родинних взаємин (О. Бодальов, Г. Костюк, В. М'ясищев та ін.); вплив внутрішньо сімейних взаємин на розвиток і формування дитячої особистості (О. Вишневський, В. Кравець, А. Макаренко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін.); соціально-педагогічна діяльність працівників соціальних служб у роботі з сім'ями різних типів (А. Капська, Л. Міщик, І. Пєша та ін.); особливості формування сім'янина в умовах відсутності батьківського піклування в освітніх закладах інтернатного типу (Л. Євграфова, Ж. Тихомирова, Л. Канішевської, Б. Кобзаря, Б. Мельниченка та ін.).

Формулювання цілей статті. Зважаючи на актуальність поставленої проблеми метою статті є розкрити умови ефективної підготовки вчителів початкових класів до роботи з учнями шкіл-інтернатів з формування культури родинних взаємин**.**

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес підготовки вчителя до роботи з учнями молодшого шкільного віку потребує визначення, наукового обгрунтування психолого-педагогічних умов, що впливають на підвищення ефективності виховного процесу в школі-інтернаті з формування культури родинних взаємин.

Умови, як зазначає М. Козій, – це багатопланова і змістовна дефініція, суть якої складають обставини, від яких залежить характер взаємин, зокрема між педагогами, дітьми-родичами, учнями. З одного боку, умови акумулюють у собі вимоги широкого плану – соціальне замовлення суспільства, особливості соціально-економічної та соціокультурної ситуації. З другого, умови мають враховувати внутрішньо-впливові чинники в процесі взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності, специфіку психолого-педагогічної ситуації, певне соціальне середовище [3, с.118–121].

За сприятливих педагогічних умов забезпечується ефективна професійна підготовка вчителя початкових класів до роботи з учнями шкіл-інтернатів у вихованні культури родинних взаємин. З огляду на зміни, що відбуваються в школі-інтернаті, у ставленні суспільства до проблем дитинства та системи педагогічної освіти, підготовка вчителя до роботи з вихованцями у вихованні культури взаємин повинна включати систему цілеспрямованої упорядкованої сукупності методів і засобів організації навчального процесу, ґрунтуватися на цілісному підході до організації педагогічного процесу у навчальних закладах. Існують різні погляди щодо вдосконалення професійної підготовки вчителя.

На думку В. Кравця, В. Семиченко, формування гармонійної особистості можливе лише в цілісному навчально-виховному процесі. Саме тому вирішити завдання, поставлені суспільством перед школою, зможе вчитель, у якого розвинене системне бачення педагогічного процесу як цілісного явища та сформована готовність до його реалізації [4, с.164].

У професійній підготовці вчителя як зазначає І. Зязюн, В. Оржеховська важливу роль відіграє гуманітарна культура, оволодіння якою спонукає до осмислення філософських, моральних основ педагогічної діяльності, що дає змогу моделювати тип особистості педагога відповідно до ціннісних орієнтацій суспільства. Тому основним засобом реалізації культурологічного підходу є гуманізація змісту початкової освіти [1, с.128].

Згідно з позицією теорії соціалізації особистості А. Капська, А. Мудрик, учитель має бути професійно підготовленим до передачі позитивного соціального досвіду людства оптимальними способами [2, с.119].

Наше дослідження ґрунтувалося на перерахованих вище концептуальних позиціях психолого-педагогічної науки щодо побудови процесу професійної підготовки вчителя початкових класів до роботи з учнями початкових класів школи-інтернату. Розробляючи власну методику формування культури родинних взаємин, ми спиралися на методичну систему роботи зі студентами вищого навчального закладу, розроблену І. Сиченіковим і В. Каганом. Вона спрямована на побудову проектів педагогічної діяльності і їх реалізацію в процесі навчання від науки до практики. Основна ідея полягає в тому, що особистість сучасного вчителя формується в цілісному довготривалому процесі, який сприяє розвиткові системного бачення навчально-виховного процесу і готовності його реалізовувати.

Підготовку й підвищення рівня кваліфікації вчителя початкових класів школи-інтернату до роботи з молодшими школярами у вихованні культури родинних взаємин ми розглядаємо, як підсистему цілісної системи професійної підготовки вчителя початкових класів, оскільки вона відповідає таким характеристикам педагогічної системи, як динамічність, постійний розвиток, упорядкований характер змін, структурованість та взаємодія з іншими системами.

У своєму дослідженні ми вживаємо поняття "педагогічна система", структурні та функціональні компоненти якої досліджені Н. Кузьміною з позиції загальної теорії систем**.** Виділяємо такі структурні компоненти підготовки вчителя до роботи з батьками: цілі, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації, суб'єкти педагогічної діяльності.

Функціонування педагогічної системи підпорядковується цілям саморозвитку вчителя, готовності до роботи з учнями у формуванні культури міжособистісних взаємин, змісту навчально-виховної інформації, способам педагогічної комунікації. Учитель є для учнів не лише основним носієм знань щодо цілей, змісту навчально-виховної інформації, засобів взаємодії, власної діяльності. Він – помічник у відкритті нових знань і забезпеченні нерозривності культури поколінь через організацію передачі позитивного соціального і педагогічного досвіду.

Взаємодію "учитель – учні" як процес характеризують взаємини, спільна діяльність, інформаційний зв'язок, взаємовплив, взаєморозуміння. Індивідуально-типологічною основою взаємодії "учитель – учні" є стиль їхнього спілкування, в якому виражені комунікативні особливості, характер стосунків, психологічна індивідуальність кожного.

У взаємодії "учитель – учні" розрізняють такі стилі спілкування: авторитарний, дружній, творчо-продуктивний, загораючий, діловий, вимогливий, дистанційний, позиційний. Стилі спілкування впливають

на взаємини вчителя з вихованцями і поділяються на емоційно-позитивні (солідарність, схвалення, послаблення напруження); ділові (пропозиція, прохання висловити думку, прохання надати інформацію, прохання звернутися) та емоційно-ділові (відхилення, напруження, антагонізм) [8].

Ефективність професійно-педагогічного спілкування вчителя початкових класів з молодшими школярами залежить від рівня сформованості його комунікативної культури, наявності в соціально-психологічній структурі рефлексії – здатності усвідомлювати свої внутрішні психічні стани та сприймання себе іншою людиною; емпатії – здатності співпереживати та співчувати іншій людині; динамізму – здатності до ініційованого й гнучкого впливу на партнера по спілкуванню; емоційної стійкості – здатності володіти собою.

Однією з конкретних психологічних форм здобуття вищої освіти, підвищення професійної кваліфікації є професійна спрямованість і мотивація.

Змістом професійної спрямованості та мотивації у підготовці вчителя початкових класів до роботи з молодшими школярами школи-інтернату у формуванні культури родинних взаємин є:

а) готовність учителя до співпраці з родиною молодшого школяра – навчально-пізнавальні мотиви;

б) усвідомлення суспільних потреб і соціальної значущості ролі сім'ї у вихованні культури взаємин батьків і дітей – соціальні мотиви;

в) набуття високої професійної кваліфікації у сфері роботи з родичами професійні мотиви.

Засвоєння знань та сформованість усіх груп умінь на достатньо високому рівні забезпечує творче конструювання навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ для підготовки вчителя початкових класів до роботи з молодшими школярами у вихованні культури родинних взаємин.

Для системи вищої освіти у структурі професійної загальнопедагогічної підготовки студента-вчителя початкових класів на базі педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника нами розроблено спецкурс "Основи культури родинних взаємин", розрахований на 28 години (20 годин лекційних занять, 8 годин семінарських занять).

У межах вивчення курсу "Основи культури родинних взаємин" істотне значення для підготовки студента-вчителя початкових класів до роботи з вихованцями шкл-інтернатів мали практичні та семінарські заняття. На них моделювалися педагогічні ситуації, що потребували морального вибору, проводилися дискусії, психолого-педагогічні ігри (ділові, рольові, імітаційні), вирішувались етичні завдання. Головна педагогічна мета етичних практикумів: розвиток культури мислення вчителів у сфері педагогічної етики, набуття вмінь приймати моральні рішення, збагачення досвіду практичної взаємодії з родичами молодших школярів, запобігання можливим помилкам у педагогічній діяльності.

Під час проведення етичних практикумів особливе значення для професійного становлення вчителів початкових класів мало вирішення педагогічних ситуацій. Під педагогічною ситуацією ми розуміємо сукупність умов, у яких учитель визначає мету згідно з нормами педагогічної етики і приймає відповідне моральне рішення.

Л. Хоружа виділяє педагогічні ситуації – заплановані і несподівані, в тому числі малопередбачувані, спокійні й конфліктні, а також розглядає поняття "виховна ситуація". Більше уваги ми приділяли конфліктним ситуаціям, оскільки їх вирішення має подвійний ефект: здійснюється позитивний вплив на особистість молодшого школяра і розвиваються, закріплюються вміння та навички моральної поведінки вчителя, трансформуючись у стратегію і тактику його етичної педагогічної дії [7].

У своїй роботі ми застосовували виховні ситуації, що потребували морального вибору, моральної оцінки, емпатії, чуйності, гальмування неетичної дії. Ситуації "морального вибору" сприяли активізації моральної свідомості вчителів, формуванню альтруїстичних емоцій і почуттів. Ситуації "моральної оцінки" стимулювали вчителя початкових класів до прояву гуманних моральних якостей, орієнтували на етичні цінності у взаєминах з родичами молодших школярів. Ситуації "співчуття, емпатії, чуйності" давали змогу визначати ступінь сформованості таких нормативних регуляторів культури міжособистісних взаємин учителя з родичами , як повага, тактовність, щирість, спрямованість на гуманістичну взаємодію. Ситуації "гальмування неетичної дії" ставили майбутнього вчителя перед проблемою морального вибору, навчали тактовно припиняти спілкування з батьками, не образивши їх, виявляти увагу і щирість у конфліктній ситуації.

Важливою характеристикою професійної підготовки вчителя до роботи з молодшими школярами була визначена її етична спрямованість. Найбільш повно це завдання вирішувалося під час семінарсько-практичної навчальної діяльності. У процесі проведення семінарських та практичних занять використовували ділові та рольові педагогічні ігри, спираючись на рекомендації учених В. Кравця, В. Заслуженюка, В. Постового, В. Семиченко [4; 6]. Ділова педагогічна гра є формою спілкування, взаємодії, взаєморозуміння та відтворення етичного змісту професійної діяльності вчителя початкових класів, засобом моделювання культури міжособистісних взаємин, характерних для педагогічної діяльності дорослих і сімейної життєдіяльності молодшого школяра. У грі вдосконалюються морально-етичні якості вчителя, формуються навички педагогічної взаємодії, ціннісні орієнтації і мотиваційні настановлення особистісної і професійної спрямованості. Участь у діловій грі допомагала майбутнім вчителям зрозуміти професійну ситуацію як одне ціле, проаналізувати її склад-

ники та умови функціонування, визначити предмет, мету, засоби розв'язання задачі, передбачати, оцінювати та узагальнювати результати.

Зокрема, у діловій грі "Виховання чуйності" доконечним було зімітувати гуманні взаємини молодшого школяра з родичами. Мета гри полягала в удосконаленні вмінь і навичок майбутніх учителів професійно діагностувати рівень культури родинних взаємин, планувати і проводити заняття з морального виховання молодших школярів. У процесі гри використовувалася педагогічна задача "Завдячуємо синові".

Для розв'язання задачі застосували метод ігрового проектування. Студенти поділялися на групи, кожна з яких розробляла свій варіант заходів із виховання чуйності у взаєминах батьків і сина, підвищення рівня культури взаємин. Ігрові дії регламентувалися системою правил культури спілкування і культури поведінки у взаєминах "батько – син", "мати – син", "син – батьки".

Висновок. Підготовка вчителів початкових класів до роботи з учнями шкіл-інтернатів у вихованні культури родинних взаємин є базовою складовою професійного навчання і підвищення їхньої кваліфікації, передбачає створення комплексу психолого-педагогічних умов підвищення компетентності в науково-методичній та організаційно-змістовій сферах професійної освіти, грунтується на системі професійної підготовки з урахуванням актуальних проблем сім'ї, дитинства, початкової освіти та на відповідних технологіях гуманістичної педагогіки.

1. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчит., аспір., студ. сер. та вищ. навч. закладів / Г. М. Сагач. – К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
2. Капська А.Й. Соціальна робота . – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
3. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови вдосконалення педагогічної практики студентів: метод. посіб. / М. К. Козій – К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 142 с.
4. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: навч. посіб / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1995. – 696 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. фак-тів / О. Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
6. Семиченко В.А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / В. С. Заслуженюк. – К.: Веселка, 1998. – 214 с.
7. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Л. Л. Хоружа. – К.: Ін-т педагогіки АПН України, 2003. – 318 с.
8. Чмут Т.К. Культура спілкування: навч. посіб. для студ. і викл. вищ. навч. Закладів / Т. К. Чмут. – Хмельницький: Хіруп, 1999. – 358 с.

The article describes conditions for effective training of the primary school teachers to work with students of boarding schools in the questions of formation a culture of the family relations.

Key words: *teacher, the training of teacher, boarding school, a culture of the family relations.*

УДК 159.938.373.2
ББК 74.1

Надія Лазарович

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОБДАРОВАНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИК ЇХ ОСОБИСТІСНОГО ВИХОВАННЯ

У статті аналізується проблема розвитку пізнавальної активності дітей в дошкільному віці. Наводяться результати досліджень впровадження системи дослідів у роботі з обдарованими дошкільниками. Обгрунтовано вплив пошуково-дослідної діяльності на розвиток інтелектуальних і творчих здібностей дітей.

Ключові слова: *пізнавальна активність, обдарованість, здібності, пошуково-дослідна діяльність, дослід, експеримент, дошкільний вік.*

Увага до розвитку здібностей та обдарованості є запорукою прогресу економіки, піднесення усіх сфер народного господарства каріни. Адже розв'язання ряду завдань, що стоять перед Україною, перед нашим суспільством, неможливо без організованої реалізації творчого потенціалу людей, без використання резервів їх здібностей та талантів.

Протягом останніх років Міністерством освіти і науки України зроблено вагомі кроки щодо підтримки обдарованої молоді. Ропочалася розробка системи пошуку, відбору, творчого розвитку та психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей. Зокрема з метою виявлення і підтримки обдароної учнівської молоді, примноження інтелектуального потенціалу держави, підготовки наукової зміни. Міністерство освіти і науки України, управління освіти і науки на місцях щорічно проводять Всеукраїнський конкур-захист науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України, в якому беруть участь десятки тисяч юних дослідників. Актуальність і виправдане зацікавлення педагогічної науки саме пошуково-дослідницькою діяльністю і спонукали нас до дослідження її у дошкільному віці.

Отже, **метою** статті є аналіз передумов розвитку пізнавальної активності дітей, з'ясування впливу підібраної системи дослідів на здібності обдарованих дошкільників старшого віку.

В Базовому компоненті дошкільної освіти пізнавальна активність дошкільника характеризується здатністю цікавитися невідомим, виявляти готовність до розв'язання проблемних ситуацій, здійсненням елементарних мислительних дій (аналіз, порівняння, синтез, узагальнення), оволодіння елементарними формами критичного мислення, творчої уяви, спостережливості, допитливості… [2].

На сучасному етапі пізнавальна активність дошкільників оцінюється як ключова в процесі пізнання навколишнього, спонукання дитини на кожному ступені її розвитку до збагачення способів пізнання завдяки створенню мотивації, зацікавленості певним видом діяльності. Зазначимо, що змістовні і динамічні характеристики мотивації пізнавальної діяльності дитини визначаються рівнем розвитку пізнавальної потреби. Наукові дослідження Є.Радіної, А.Лєушиної, О.Сорокіної, П.Саморукової, К.Щербакової, Г.Григоренко, А.Артемової, Т.Ковальчук, З.Плохій, Н.Яришевої, Н.Лисенко та ін., щодо вивчення пізнавальної потреби в онтогенезі дозволяють виділити в періоді дошкільного дитинства три рівні:

1) потреба у враженнях – початковий рівень, що виникає в ранньому віці на базі класичного орієнтовного рефлексу "що таке?";

2) допитливість як прояв інтересу до предметів і явищ навколишнього світу;

3) потреба в пізнанні, яка задовольняється в процесі цілеспрямованої пізнавальної діяльності і опосередковується соціальною і особовозначущою метою [5].

Отож, особливо важливим є не пропустити мотиваційні аспекти особистості у розвитку загального творчого відношення до дійсності, формувати готовність до пізнання, а не тільки озброювати способами, тому їм потрібен кваліфікований супровід, підтримка та особистісно зорієнтований підхід, що декларується сьогодні гуманістичною педагогікою. Основним завданням при цьому має стати розвиток внутрішнього пізнавального та особистісного потенціалу підростаючого покоління [1].

Результати наших дисертаційних досліджень щодо роботи з обдарованими дітьми старшого дошкільного віку свідчать, що цей вік є періодом інтенсивної та самостійної творчості, розвитку інтелектуальних та творчих потенцій, а високий рівень допитливості і емоційності притаманні обдарованій особистості є однією з об'єктивних умов успішного навчання і виховання [5]. Максимально оптимізує діяльність педагога і дитини пошуково-дослідницька діяльність, в основі якої закладена цілісна система взаємодіючих і цілеспрямованих засобів впливу на дошкільника.

Так, у найзагальнішому тлумаченні "експеримент, дослід" є способом реалізації матеріальних дій з об'єктом, задля його дослідження, пізнання зв'язків і властивостей. З огляду на це найважливішою особливістю експерименту виступає надання реальної можливості кожному учасникові процесу управляти досліджуваним об'єктом чи явищем, викликати чи призупиняти його пізнання, змінювати перебіг процесу дослідження в бажаному напрямі [4].

Особливості експериментування з предметами і явищами обумовлене успішним досягненням мети, яку визначає сама дитина. Дошкільники випробовують знані способи, не копіюють зразки, які демонструє педагог. Натомість вони ретельно аналізують свої дії та дії однолітків. Позитивно, що в таких ситуаціях кожен вихованець має змогу активно обговорювати не лише свій підхід, а й позицію іншого. Створюються умови для діалогу задля ухвали правильного рішення і вибору способів дослідження, на противагу механічним відповідям на запитання педагога. Вільне обговорення ініціює та стимулює креативний потенціал, активізує діяльність і творчі здібності, а комбінування, спроби і помилки є обов'язковими і найважливішими в структурі експерименту Це дає стимул до пошуково-пізнавальних дій [4]. Таким чином, у дітей формуються узагальнені уміння досліджувати нові об'єкти з метою виявлення їх прихованих сторін і властивостей.

В психолого-педагогічних дослідженнях (Л.Маневцова, С.Ніколаєва, Н.Лисенко та ін.) пошуково-дослідна діяльність складається з таких компонентів:

- постановка мети, формулювання вихідного припущення на основі раніше набутих знань і життєвого досвіду;
- змістовне планування роботи з предметом дослідження, перехід від гіпотези до певної схеми організації дослідної роботи;
- власне пошуково-дослідна діяльність, збирання емпіричних даних, тобто активність кожної дитини і вихователя;
- аналіз, підведення підсумків [4].

В практиці дошкільного виховання пошуково-дослідницька діяльність реалізуються в навчально-виховній роботі з ознайомлення дітей з навколишнім середовищем, на заняттях з природознавства, зображувальної діяльності і т.п. Щодо розвитку пізнавальних здібностей обдарованих дітей старшого дошкільного віку, то емоційна вразливість і надзвичайно виражена сприйнятливість, інтенсивніший розвиток їх інтелектуальних і творчих здібностей переконує про більш ширше і глибше використання дослідів у роботі з такими дітьми. Особливо це стосується творчого процесу як якісного переходу від вже відомого до невідомого [5], що дозволяє стверджувати про тісний взаємозв'язок його з пізнавальною діяльністю. З одного боку, необхідною умовою творчості виступає пізнання. З іншого – пізнавальна діяльність носить творчий характер, хоча рівень прояву творчості на тих або інших етапах пізнання різний.

Пропонуємо підібрану і апробовану систему дослідів для обдарованих дітей старшого дошкільного віку. Вона дає можливість дитині емпірично зробити перші кроки і власні відкриття у пізнанні довкілля. Виконання майже всіх завдань не вимагає особливих умов, їх можна проводити в груповій кімнаті, на ділянці, на прогулянці, вдома з батьками. Проводити досліди потрібно послідовно (Див. таблиця 1), корисно повертатися до раніше проведених, повторювати їх повністю або частково.

Таблиця 1

Нитка, мотузка, канат	Папір	Вода
Дослід 1. Навіщо в нитці стільки ниток? Дослід 2. Дізнатися по сліду Дослід 3. Чим повільніше, тим надійніше Дослід 4. Загадкова інерція Дослід 5. Нитка-лінійка Дослід 6. Нитка-циркуль Дослід 9. Нитка-пружинка Дослід 10. Закручуєте вздовж – закручується впоперек Дослід 11. Музична нитка Дослід 12. Механічний телефон Дослід 13. Працюємо з виском Дослід 14. Визначення центра ваги¶плоскої дощечки Дослід-фокус. “Чарівний кубик” Природна нитка – павутина Дослід 16. Тканина з паперу Дослід 17. Тканина, що зникає	Дослід 1. Загадки аркуша паперу Дослід 2. Паперова “гармошка” Дослід 3. Від чого залежить міцність паперу? Як зроблено лінійку. Дослід 4. Як виміряти товщину аркуша паперу? Дослід 5. Чи можна самому зробити лінійку з паперу? Дослід 6. Яка площа підошви вашого черевика? Дослід 7. Як падає аркуш паперу? Дослід 8. Що падає швидше – монета чи клаптик паперу? Дослід 9. Парашут із паперу Повітряна куля Дослід 10. Модель повітряної кулі Дослід 11. Округле чи гостре? Дослід 13. “Витівки” статичного тиску Вітер, вітер... Дослід 14. Що може зробити вітер? Труба, що розширюється Дослід 16. Паперовий рупор Дослід 16. Папір управляє вогнем Де тільки не ховається електрика! Дослід 17. Стрибунці-папірці Дослід 18. Папірці, що прилипають Дослід 19. Електричний танок паперових чоловічків Дослід 20. У полоні паперових смужок Дослід 21. Електричні іскри у вашій лабораторії	Дослід 1. Чому лід не тоне? Дослід 2. Чи можна з меншого одержати більше, або Як “розтягнути” воду? Дослід 3. Лід і полум’я Дослід 4. Втрати води під час дихання Дослід 5. Вода з продуктів Дослід 6. Завжди свіжий хліб Чарівний лікар – вода Дослід 7. Як напоїти Іванка чистою водою? Дослід 8. Дистильована вода Дослід 9. Хвиля хвилі не заважатиме? Дослід 10. Склянка “з гаком” (надлишком) Дослід 11. Яка крапля більша – холодна, тепла чи гаряча? Дослід 12. Плівка-невидимка Дослід 13. Останні краплі гасять вогонь Дослід 14. Чому сталева голка не тойе у воді? Дослід 15. Дивні властивості грязі Дослід 16. Що означає мити руки? Дослід 17. Навіщо руки миють милом? Дослід 18. Як швидше вилити воду з пляшки?

Матеріал представлений схематично за основними блоками “Коло”; “Нитка, мотузка, канат”; “Папір”; “Вода”; “Повітряна бульбашка”; “Яйце”; “Свічка”, поділеними за логікою предметного сприймання навколишнього, за взаємозалежністю предметів від фізичних явищ оточуючого світу.

Скажімо, у Блоці “Коло” дитина поступово знайомиться з геометричними властивостями фігури (“як одержати паперовий круг?”; “що таке діаметр”; “Скільки діаметрів може мати круг”;“Як знайти центр круга і кола”,“Змагання олівців”). В подальшому – залежність цих властивостей від моделей предметів, як вони впливають на їх видозмінення (швидкість, гноучкість, розмір і т.п.). Так, наприклад, в цьому ж блоці – “колісна пара”; “самохідна котушка”; “колесо, яке котиться вгору”; “дзиґа”; “Дзига як м’ячик”.

Далі пропонуємо дослід “Невидимі зубчики”.

Завдання: ознайомити з залежністю форми предмета від швидкості обертання, фізичними властивостями людського тіла(ока).

По краю диска вирізати зубчики, диск надягнути на вісь і розкрутити одержану дзигу. При швидкому її обертанні здається, що краї диска суцільні, а зубчиків просто неимає. Вони стають помітними лише при уповільнені обертання дзиги. Висновок: наше око – не тільки складний, але й фантастичний прилад. Він може бачити те чого реально не існує [6].

При цьому дитина має можливість сама в цікавій, майже казковій формі здогадатись про властивості предмета, приналежності досліджуваного предмета до певної природної стихії (дослід “В’язні мильних оболонок” – повітря, “Плавуча свічка” – вогонь і т.п.). Досліди “музична нитка”, “Механічний телефон” та ін. в максимальній наближеності до дитячого сприймання розкривають сутність знайомих повсякденних “розумних” предметів, тим самим допомагають дитині, самоствердитись. Це особливо стосується обдарованих дітей, адже вони за рахунок своєї неординардності відчувають труднощі в спілкуванні з однолітками, в ототожненні себе з оточуючим світом.

Таким чином в процесі роботи з даною системою дослідів, дитина ніби піднімається по сходинках інтелектуальної і творчої активності:

1. сприйняття та засвоєння готової навчальної інформації;
2. відтворення отриманих знань і засвоєння способів діяльності;
3. знайомство з прикладами вирішення наукових проблем;
4. оволодіння первинними методами наукового, самостійного та творчого їх використання в подальшому напрямку особистості [5].

Отже, аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про особливу значущість експериментально-дослідницької діяльності у розвитку пізнавальної активності дитини, а саме вдало підібране, вчасне, вмотивоване керівництво нею сприяє збагаченню сприйнятої інформації, розвитку психічних процесів всіх дітей, не тільки обдарованих дошкільників, що є важливою умовою успішного вирішення розвиваючих завдань. Завдяки цьому уявлення і знання дітей стають повнішими, набирають ознак багатовимірності й поліфункціональності.

Продовження таблиці 1

Повітря	Яйце	Свічка
Дослід 1. Всемогутній невидимка. Дослід 2. "В'язні" мильних оболонок Газ завжди претендує на весь об'єм Дослід 3. Повітряні бульбашки, що затаїлись у цукрі Повітря необхідне для дихання Дослід 4. Скільки повітря ви можете видихнути за один раз? Дослід 5. Як бульбашка перевіряє горизонтальність поверхні? Дослід 6. Коли може тонути у воді повітряна бульбашка? Дослід 7. Колиска для рибки Дослід 8. Скільки запитань про одну бульбашку! Дослід 9. Заспокоїти "синє море" Дослід 10. Повітряна бульбашка – приборкувачка хвиль Мікродослід 11. Чи є тріщина в шкаралупі? Дослід 12. Тепло ваших рук Дослід 13. Гаряча вода виганяє повітря Дослід 14. Виганяння бульбашок з піни Дослід 15. Камінь, що спливає у воді, і мочалка, яка тоне Дослід 16. Повітря – лікар (дослід, який роблять тільки дорослі) Бульки для великих і малих Дослід 17. Ігри з мильними бульками Дослід 18. Стрибки мильної бульки Дослід 19. Бульбашки, що визначають полюси батарейки Дослід 20. Чим менше, тим краще	Дослід 1. "Поєдинки" на варених яйцях Дослід 2. Як визначити, чи свіже яйце? Дослід 3. Як виміряти об'єм яйця? Дослід 4. Як ціле яйце може потрапити у молочну пляшку? Дослід 5. Заморожене яйце Дослід 6. Як розпізнати варені й сирі яйця? Дослід 7. Як крутиться пуста шкаралупа? Дослід 8. Задача Колумба: чи можна поставити куряче яйце вертикально? Дослід 9. Чи легко обчистити зварене яйце від шкаралупи? Дослід 10. Курча є сильнішим від курки? Дослід 11. Яйце в "обіймах" струменя 7 Дослід 12. Керована цівка Дослід 13. Наповнена водою шкаралупа у вільному польоті Рішення, підказане яйцем Дослід 14. Форма яйця – приклад для наслідування Дослід 15. Піщинки, що гальмують рух Дослід 16. На "гойдалці" Дослід 17. "Чародійство" кухонної солі Дослід 18. Сіль у ролі ложки Дослід 19. "Зупинити" білок Дослід 20. Яйце – збирач тепла Улюблене заняття великого фізика – прості досліди Дослід 21. Експеримент Фарадея. Шкаралупа "біжить" за гребінцем Дослід 22. Пустушки, що "розбігаються"	Дослід 1. Полум'я свічки завжди прямоване вертикально вгору? Дослід 2. Плавуча свічка Дослід 3. Полум'я свічки – як прапорець, що тріпотить на вітрі Дослід 4. Де тепліше? Дослід 5. Що таїться в полум'ї? Дослід 6. Як загасити свічку? Дослід 7. Чи допомагає лійка гасити полум'я свічки? Дослід 8. Як залежить висота полум'я свічки від довжини гнота? Дослід 9. Вода піднімається по капілярах Дослід 10. Спостереження за неоднорідністю полум'я Дослід 11. Дослідження полум'я з допомогою картону Дослід 12. Дослідження різних ділянок полум'я з допомогою дроту Дослід 13. Полум'я – художник Дослід 14. Слід погашеного полум'я свічки Дослід 15. Полум'я свічки допомагає виявити вуглекислий газ Дослід 16. Горить – не горить Дослід 17. Полум'я знімає електричні заряди Наукові листи Бенджаміна Франкліна Дослід 18. Чарівне перо

1. Артемова Л.В. Щоб дитина хотіла і вміла вчитися // Дошк. вих. – 2000. – № 5. – С. 6–7.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. ж-лу "Дошкільне виховання", 1999. – 59 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. – К.: Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
4. Лисенко Н.В. Практична екологія для дітей. – Івано-Франківськ: Сіверсія, 2004. – 156 с.
5. Лазарович Н. Обдарованість у дошкільному віці: Навчально-методичний посібник. – Берегово: ВНПЗ Галицька академія, 2009. – 220 с.
6. Шапіро А. Таємниці довкілля, або секрети знайомих предметів. – Київ: Спалах ЛТД, 1996. – 231 с.

The article analyzes the problem of cognitive performance of children at preschool age. The results of research implementation experiences in working with gifted preschool. The influence of search and research activities to develop intellectual and creative abilities of children.

Key words: *cognitive activity, capability, search and research activity, research, experiment, preschool age.*

УДК 372.4
ББК 74

Зоряна Нижникевич

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

У статті розглядається питання формування духовного здоров'я особистості школяра через єдність ідей народної педагогіки та сучасних виховних засобів.

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

Сутність духовно-морального виховання розкриває цілу низку понять і категорій, найважливіші серед яких "духовна спрямованість", "духовність", "духовна культура", "духовне здоров'я" та ін. Духовність є багатомірною системою утворень у свідомості та самосвідомості людини, в яких відображаються її найбільш актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до власного "Я", а також сприйняття навколишньої дійсності. Сучасна педагогічна наука повинна прагнути виховати такого педагога, який би міг знайти правильне рішення в будь-якій ситуації, зуміти підтримати дитину, допомогти, порадити.

Виявлення вагомості значення певних засобів виховання можна спостерігати через реалізацію їх у практичній діяльності. Зокрема, це народно-педагогічний досвід зосереджений у казках, притчах та прислів'ях, практичній діяльності, що передається від матері до дочки, від батька до сина; засоби педагогічної науки зосереджені у певних правилах, нормах, законах тощо. В умовах становлення України як держави вчені визнача-

ють такий рівень патріотичної свідомості, який би сприяв процесу безпосередньої взаємодії людей різних соціальних станів з метою становлення духовного розквіту, матеріального благополуччя держави. Формування такої свідомості проходить складний процес, з раннього дитинства, починаючи із взаємовідносин у сім'ї.

Важливо виокремити деякі форми співпраці виховних осередків. Це, зокрема, єдність мети виховного процесу з життям та цілей сімейного і шкільного виховання; урахування вікових та соціально психологічних особливостей дітей (їх здатність до сприйняття та осмислення доцільності виконання даного доручення, а також посильності у його виконанні); індивідуальний підхід до кожної дитини; постійний контакт учасників виховного процесу; поєднання колективної та індивідуальної роботи, а саме залучення дітей до створення корисних благ для інших, покладання на дитину відповідальності за доручену справу тощо.

Саме відповідальність ми вважаємо тією моральною категорією, яка є невід'ємною у процесі формування ставлення людини до праці. Відповідальність – це цілісна моральна якість людини, в якій інтегровані її духовні, психічні та психофізіологічні функції. Вона розглядається як смислове утворення особистості, як загальний принцип співвіднесення особистісної саморегуляції мотивів, цілей та засобів життєдіяльності. В одних випадках це прийняття необхідності обов'язку з-поміж різних варіантів внутрішньої позиції та поведінки, в інших – підбір та оцінка засобів досягнення цілей, виконання зобов'язань; зміна обсягу відповідальності чи припинення діяльності поведінки, незважаючи на їх успішний хід, а також зміна внутрішньої позиції, смислу, наміру щодо реальних дій. Однак, через низку причин формування відповідального ставлення дітей до праці може бути утрудненим. Часто ними виступають наступні причини: не сприйняття дитиною того, що навчання є її повсякденним обов'язком; батьки не готові (морально чи фізично) допомогти у вирішенні складних питань; батьки та вчителі надто вимогливі до дітей; дитина не навчена до самостійної праці та до самоконтролю; наявність негативного прикладу з боку старших братика чи сестрички, однолітків.

Важливим етапом у становленні педагога – є залучення дитини до діяльності, де б сам учень прагнув реалізувати себе в тому чи іншому виді діяльності, суспільнокористній праці, певному виду мистецтва тощо. У будь-якій педагогічній діяльності необхідною умовою успішного вирішення навчально-виховних та трудових завдань є так званий "педагогічний резонанс", під яким розуміють такий варіант співпраці вихователя та дитини, при якому намагання та дії педагога "підсилюються" за рахунок дій дитини і навпаки: прагнення та зусилля дитини "інтенсифікуються" за рахунок намагань і дій вихователя, бо тільки за цієї умови дитина стає суб'єктом діяльності та самовиховання, а педагог (батьки, вчителі, вихователі) – організатором і керівником навчально-виховного процесу. Серед важливих чинників особливу увагу акцентуємо на соціальному становленні дитини перш за все у сім'ї, а також активне залучення дитини до навчально-трудової діяльності, формуючи при цьому такі важливі якості як відповідальність, сумлінність, любов та повагу як до батьків так і до рідної землі.

Беззаперечно, важливе значення у формуванні морально-зрілої особистості відводиться сім'ї. Однак, будучи невід'ємною частиною суспільства ми не можемо обмежити дитину лиш сімейним світоглядом чи перевести її в поле шкільного світобачення. Сім'я і школа повинні співпрацювати з єдиною метою - виховання повноцінної особистості на моральних принципах суспільства. Сімейні відносини є найбільш тривалі та стійкі і навіть тоді, коли дитина знаходиться за межами сімейного середовища, вона діє за законами та правилами сім'ї, часто не усвідомлюючи цього. Це проявляється в манері поводження дитини на вулиці з однолітками, виконанні нескладних доручень, ставленні до тварин, бажанні допомогти іншим тощо. Важливе місце серед методів впливу на особистість дитини в сім'ї має батьківська любов, взаємовідносини між батьками та їхні моральні орієнтації, психологічний клімат у родині. В сім'ї дитина вперше чує, що є добро і зло, що означає поважати і нехтувати, які наслідки будуть від милосердних вчинків і байдужих. Важливий акцент на даній проблемі робить народна педагогіка: "Не роби іншим того, чого не бажаєш собі", "Поважай батька й неньку і буде тобі скрізь гарненько". Засвоєння дитиною моделей поведінки та взаємовідносин, що існують у сім'ї, здійснюється поступово через "статево-рольову" ідентифікацію: визнання оточуючих з одного боку, та подібність до когось з батьків – з іншого. Орієнтації сім'ї відіграють провідну роль у процесі прийняття переважної більшості рішень. Система ціннісних орієнтації індивідуальна для кожної особистості. У сім'ях, де дотримання моральних та правових цінностей є законом життя батьків, формування їх у дітей відбувається автоматично. Сформованість особистості можна оцінювати за сформованістю її власних ціннісних орієнтацій, наскільки вони характерні для даного періоду життя людини (дитини), відповідають її інтересам, збагачують світогляд, відповідають вимогам соціуму, є стилем життя. Тому важливо, щоб школа та сім'я усвідомлювали необхідність поєднання спільних зусиль на основі яких створюються необхідні умови в процесі виховання дітей.

Важливе значення у виховному процесі має місце заохочення дитини до виконання нею певних доручень. Сам виховний процес та діяльність в цілому вимагають постановки та дотримання певних моральних ідеалів щодо співпраці, атмосфери спілкування, створення оптимальних умов для сприятливого засвоєння та розуміння дитиною, чого саме від неї вимагають вихователі. Доцільно тактовно вчити дітей дотримуватися тих критеріїв яких варто дотримуватися у виконанні певних зобов'язань: подумати чи буде справа корисною

для інших людей; з повагою ставитися до тих, хто працює поряд; якщо вашої допомоги потребують інші – зробити це дуже приязно і ненав'язливо, вміти відповідати як за успіхи так і невдачі; вчитися критично оцінювати власні вчинки; керувати своєю поведінкою та емоціями; вчитися слухати інших.

Проблема морального вчинку завжди займала одне з провідних місць у психолого–педагогічній практиці, бо саме мораль є джерелом регуляції стосунків, оскільки закріплює досягнутий рівень уявлень про морально цінне, а звідси формує у людській свідомості образ належної поведінки. Людина завжди перебуває у взаємодії з іншими людьми, навколишнім середовищем, а результат діяльності залежить не тільки від активної співучасті, а й від тих факторів, які не мали явно вираженого характеру, однак в більшій чи меншій мірі були наявні. Сюди відносимо різноманітні ситуації, завдання, досвід учасників виховного процесу, здатність аналізувати вчинки та адекватно ставитися до власної поведінки, вибору мотивів що спонукають до дії. Важливе значення також мають фактори, що стосуються здоров'я та бажання співпрацювати.

Наприклад, І.Бех акцентує увагу на такій якості, як людяність. "Людяність, стверджує він – це джерело, мета і критерій істинності гуманістичного світогляду. Йдеться про особистісну якість людини, що має проявлятися у відповідальності за себе перед своєю совістю, у прагненні допомогти, а не нашкодити іншій людині, у свідомому виконанні обов'язку збереження людського життя і природи, яка залучається людством у свою життєдіяльність" [1, с.21]. Саме моральні відносини конкретизують наявний рівень людяності життя.

Важливим аспектом у вихованні є наявні комунікативні здібності як вихователя так і дитини. Через вміння спілкуватися та правильне тлумачення того, чого ми очікуємо від виховання – буде формуватися правильне сприйняття дитиною поставлених перед нею завдань та світогляд дитини в цілому. Вчені виокремлюють наступні складові комунікативних здібностей: орієнтування у різноманітних ситуаціях що засновані на знаннях і життєвому досвіді; взаємодія з оточенням завдяки розумінню себе й інших у міжособистісних відносинах; володіння ситуацією; готовність та уміння співпрацювати з людьми, особливо з дітьми; наявність знань, умінь і навичок конструктивного спілкування.

Ще одна вагома складова виховного процесу – це вимогливість та послідовність у виховній практиці. Зокрема, народна педагогіка акцентує увагу на вимогливості, як одному з аспектів виховання. У вимогливості проявляється ставлення особистості до інших людей через призму ідеалів, правил ставлення до самого себе. Недарма вимогливим у народі називають того вихователя, котрий прагне навчити дитину творити добро, мріяти і втілювати свої мрії в реальність; вчить бачити себе і свої вчинки очима інших людей; та в будь-якій ситуації знайти справжнє рішення; вчителя, котрий не буде байдуже спостерігати як дитина губиться у власних вчинках, а порадить і допоможе, стане другом. Звернення до серця і розуму дитини, а не намагання повчати та вказувати їй, розпоряджатися нею, є найкращим психологічно довершеним інструментом, котрий завжди спрацьовує, викликає відгук дитячої душі, бажання стати кращим. Таким чином відбувається не лише взаємодія вчителя та вихованця, а й поєднання їхніх прагнень, зусиль у спільну дію, виникає об'єднуючий мотив, який забезпечує гуманні стосунки вихователя і дитини, їх суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію. В. Сухомлинський зазначає, що треба вміти відчувати поряд із собою людину, уміти розуміти її душу, бачити в її очах складний духовний світ – радість, горе, біду, нещастя. Думати і відчувати, як твої вчинки можуть відбитися на душевному стані іншої людини [2]. Любов і суворість в правильному співвідношенні - вагомі дійові чинники виховної діяльності як в сім'ї так і в шкільній практиці. Дитина, дивлячись на батьків, стає їхнім відображенням у словах та діях. І, як засвідчує практика, можна змінити окремі погляди та переконання людей дорослого віку, все ж основний "багаж моральності" закладається в дитинстві, бо "Яблуко від яблуньки не далеко падає", "Який кущ - така й хворостина, який батько – така й дитина", "Яке дерево – такі його квіти, які батьки – такі й діти", "З кривого дерева й тінь крива", "Який явір – такий тин, який батько – такий син".

У виховному процесі батьки прагнутимуть до оволодіння певними методичними засобами виховання, а школа – до укріплення та взаємодії з батьками в плані виховного, трудового, психологічного, духовного, морального розвитку. Підбираючи різноманітні виховні засоби вихователю легше та цікавіше працювати з дитиною. Важливим елементом у народно-педагогічній практиці вчителю є використання різноманітних ігор, руханок, забав, пісень, елементів народного танцю, прийомів козацьких тренувань, гуцульських коломийок, прислів'їв, порівнянь, казок. В казках народ завжди ставить інтереси працьовитих людей вище ані ж тих, що марнують час, недбало ставляться до себе та інших людей, зокрема у казках "Дідова дочка і бабина дочка", "Хлібороб", "Як чоловік кішку вчив працювати", "Дідова дочка і золота яблуня", "Як циган молотив" та ін.

Доречним буде використання у виховній роботі з дітьми прикладів з народних пісень. Наприклад: "Два півники", "Грицю, Грицю до роботи", "Я в матері одна була", "Чи не той то Омелько", "Господиня" та ряд інших. Зокрема, в пісні про Омелька співається:

Він нажав пів снопа, Він нажав пів снопа, Та й хвалиться, що копа.	Він нажав цілий сніп, Він нажав цілий сніп, Та й говорить – десять кіп…	І далі: А як сяде за обід, А як сяде за обід, Із Омелька ллється піт.

Варто зазначити, що система трудового виховання дітей дещо відрізняється в сільських та міських сім'ях, охоплює різноманітні сфери життя дитини. В селах до праці дітей залучають з раннього дитинства.

Вони допомагають пасти худобу, забавляють молодших дітей, допомагають батькові й матері по господарстві; у гірських місцевостях одержують знання зі скотарства, залучаються до роботи по догляду за отарою, на пасіці, збиранні ягід та грибів. Зміст і характер праці в родині завжди відповідає потребам і умовам соціально-економічного життя сім'ї, а трудове виховання здійснюється через безпосереднє залучення дітей до праці батьків. При цьому зберігається наступність виховного процесу зумовлена віковими можливостями дітей.

Багато педагогів, а саме О.Духнович, В.Сухомлинський, М.Стельмахович, виокремлюють працю як один з важливих засобів формування особистості та вважають за необхідне поєднувати навчання школярів з сільськогосподарською працею, навчати в школах мистецтву вишивки, різьби по дереву, малювання, ковальства, виготовлення різноманітних знарядь праці тощо. Народна педагогіка прагне дати підростаючому поколінню всебічну трудову підготовку; чітко виокремлює, що дитині посильне, не боїться того, що праця втомлює, знає, що вона не можлива без терпіння, старань, можливих розчарувань, що не все вдається відразу. Завдяки праці людина пізнає навколишній світ. До організації праці вона висуває конкретні вимоги: подбати про вдалий початок роботи ("Добрий початок – половина справи"), працювати енергійно ("Робить, як мокре горить"), бути витриманим, наполегливим і організованим, не боятися труднощів ("Вовків боятися – в ліс не ходити"), доводити справу до кінця ("Кінець – справі вінець").

Аналізуючи дитячі твори-роздуми сам вчитель має змогу вдосконалювати навчально-виховний процес завдяки методичним розробкам, проведенні роз'яснювальних бесід, рекомендацій для прочитання учнями літератури, відвідування музеїв та театрів. Однак, дуже важливо заохотити дітей до співпраці та розуміння даної проблеми, щоб не звучали з дитячих вуст "Це треба написати...", а, навпаки – "Давайте, я це зроблю!".

З такою ж метою варто актуалізувати питання на тему народних звичаїв, сімейного виховання, ставлення до природи, історії тощо. Наприклад: "Батько і мати обереги сімейного щастя", "Вода – енергія життя", "Я частина цієї землі", "Великдень у моїй родині", "Піст – час духовного очищення", "Що для мене значить слово "Вітчизна", "У рідній стороні і сльози солодкі", "Пісня моєї бабусі" та ін.

Важливим елементом родинного виховання є пісня, яка супроводжує людину ще з колиски. Пісні складали в процесі праці, виховання дитини, готуванні їжі, догляді за господарством тощо. Учасником кожної дитячої пісеньки (чи то жартівливої чи колискової) є певний персонаж-звірятко, що закликають котика працювати - дитину колисати, дрова рубати, копати грядку, ловити рибку, піч топити, вчитися шити, молотити. Цілком логічно перед дитиною постає висновок, що коли на світі працюють всі – значить праця є невід'ємною часткою життя. Формуючи духовну культуру дитини невичерпним джерелом є залучення дітей до прочитання цікавих книг про історію, звичаї, культуру, рідну землю, природу тощо.

Для прикладу наведемо твори дітей, тематика яких була запропонована вчителями, де діти щиро висловлюють свої міркування.

Пісня – душа народу

З давніх-давен люди створювали різноманітні пісні. Пісні славилися своїм повчанням. Без пісні не обходилися жодні заходи: чи то на полі робота, чи далека дорога на заробітки, а тим паче – вечорниці, весілля чи похорони. Піснею люди навчилися висловлювати і смуток, і радість, і любов. З піснею народжується дитина, в пісні зростає: "Ой, спи, дитя, колишу тя…" Пісня вчить працювати, а працюючи – радіти життю:

"Вийшли в поле косарі
косить сіно на зорі.
Хоч не рано почали –
Та багато утяли…"

Пісня завжди допомагала переборювати тяжкі хвилини у житті, наприклад, розлуку з коханим, хворобу, похід до війська. Вона вела у бій за рідну неньку Україну.

Багато є пісень, які ми сьогодні співаємо, і не знаємо справжнього автора. Вони просто стали народними. Безліч віршів відомих поетів покладено на музику: "Ой ти, дівчино, з горіха зерня…" І. Франка, "Думи мої, думи мої" Т. Шевченка.

Завжди те, що наболіло у серці – виливалося сумними чи радісними рядками у пісні… (Мирослава Н., 6 клас).

Книга – скарб людини

Книжка – то є скарб людини:
Там вчимося ми дружити,
Там добру вчимось, любові –
З нею ми вчимося жити.
Там читаємо про Бога,
Рідну землю – Україну,
І як треба шанувати
Нашу мову солов'їну.
Там про небо, і про море,
Степ, ліси, лани і гори…
І про все, що схочеш знати –
В книзі зможеш відшукати! (Соломія Н., 5 клас).

Повернення до духовного коріння народу та світової педагогічної думки ставить у центрі нашої уваги особистість дитини, її здатність до розвитку та саморозвитку, особистість, яка формується лише в тісному взаємозв'язку з іншими людьми. Якщо ми собі уявимо людину, яка не спілкується з іншими людьми, не чекає нічого від інших, не мріє дати щось цьому світові – це буде людина, яка втратила свою індивідуальність, духовність, власне "Я".

Отже, вирішальний вплив на формуванні духовного здоров'я особистості має такий виховний процес, коли виховні впливи з боку дорослих та активність дитини переслідують єдину ціль – формування високоморальної особистості, виховання працелюбності, стриманості, вимогливості, старанності, відповідальності. Мистецтво виховання полягає не лише в умінні бачити і передбачати різноманітні складні ситуації, які виникають у роботі з дітьми, а й навчити дитину самостійно орієнтуватися в життєвих обставинах і вже змалку привчити її приймати хоча б найпростіші, але самостійні рішення і саме таким чином у дитини розвивається власний світогляд та складається внутрішня потреба у відповідальній поведінці.

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. Посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. БоришевськийМ.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / За заг. ред.. О. В. Сухомлинської, ред.. П. Р. Ігнатенка, Р. П. Скульського, упор.О. М. Павліченка. – К., 1997. – С. 21–25.
3. Савчин М.В. В.О. Сухомлинський про психологію відповідальності дитини // Василь Сухомлинський і сучасність: Науково-методичний збірник / Упорядник і відповідальний редактор – М. Я. Антонець. – Київ, 1994. – Випуск І. – С. 97–100.
4. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: Монографія. – К.: Вища школа, 1992. – 135 с.

The given article deals with the question of spiritual formation of schoolchildren through the unity of ideas of folk pedagogy and modern upbringing means.

Key words: *spiritual, personality, moral pedagogy.*

УДК 373.2
ББК 74.100

Марія Олійник, Христина Микитейчук

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розкрито підходи до визначення поняття методичної роботи, проаналізовано мету, завдання, принципи, функції й напрями організації методичної роботи в дошкільному закладі; звернена увага на різноманітності організаційних форм методичної роботи та критерії оцінювання їх ефективності в сучасних умовах.

Ключові слова: *методична робота, мета, завдання, принципи, функції, форми організації методичної роботи в ДНЗ, система методичної роботи, критерії оцінювання ефективності методичної роботи.*

На сучасному етапі розвитку суспільства, системи освіти та психолого-педагогічної науки вимоги до здійснення контролю освітнього процесу відчутно зросли. Оптимізації управління ДНЗ виступає важливою умовою реформування системи дошкільної освіти. Важливе місце в цьому процесі займає проблема підвищення ефективності методичної роботи в дошкільних освітніх установах, спрямована на зміну професійної свідомості педагогічних кадрів. Головна її мета – надання допомоги всім, хто стає на шлях впровадження інновацій у своєму навчальному закладі.

Постановка на перший план проблем якості професійної освіти вимагає зміни структури якості управління, впровадження інноваційних підходів, підвищення рівня кваліфікації педагогічних працівників. У реальній педагогічній практиці перехід в інноваційний режим здійснюється недостатньо професійно, суперечливо, частіше в умовах відсутності системної підготовки вихователів до такої діяльності, яку необхідно проводити через серію наукових, методичних заходів.

Сьогодні методична служба в дошкільних освітніх установах опинилася в складній ситуації. Протягом довгих років вона виступала як "транслятор" інструкцій, наказів, розпоряджень, директив, методик, забезпечуючи обов'язковий характер їх впровадження. До теперішнього часу ефективність діяльності ДНЗ забезпечувалася відділами народної освіти методом спостереження за кількістю проведених заходів, а не їх якісними показниками; методисти часто залучалися до здійснення контролюючої функції, ніж дублювали обов'язки інспекторської служби. Багато методистыв і зараз не мають спеціальної освіти, ними часто працюють педагоги, що пройшли природний шлях власної професіоналізації. Відсутність наукової бази методичних і методологічних знань з сучасної психолого-педагогічної підготовки вихователів не дозволяє методичним службам здійснювати швидке освоєння нових інноваційних технологій у сфері освіти.

Реальний зміст методичної роботи в багатьох дошкільних освітніх установах не завжди відповідає рівню досягнень педагогічної науки, педагогічного досвіду. В них відсутній диференційований підхід до педагогічної та інноваційної діяльності; нерідко вибір форм методичної роботи орієнтується на усталені роками власні традиції, що сьогодні вже не дозволяє досягти бажаних показників; аналіз педагогічної документації - дискретний, бесіди з вихователями швидше носять процесуальний характер, ніж системний і цілеспрямований.

Саме тому в момент бурхливого інноваційного сплеску в освіті методична служба виявилася нездатною швидко реагувати на мінливу ситуацію і, як наслідок – зіткнулася з труднощами у використанні нових технологій, методик, прийомів і форм навчання, реалізації програм нового покоління.

Незважаючи на це, за останні роки відповідно до вимог часу методична робота в деяких дошкільних освітніх установах все ж зазнає суттєвих змін: оновлюються її завдання, зміст, функції, форми організації діяльності. Переходячи в режим інноваційного розвитку, дошкільні освітні установи прагнуть визначити специфіку своєї роботи, включаються в пошук нового змісту освіти, осмислюють науково-методичні засади освітнього процесу, працюють над створенням методичних посібників, намагаються оновити застарілу систему роботи з кадрами, підвищити рівень методичної допомоги, удосконалити систему роботи методичних об'єднань, освоїти нові форми методичної роботи.

Методична робота повинна сприяти інтенсивному розвитку різних граней професійного досвіду, а її основне завдання полягає у створенні таких умов, в яких педагоги могли реалізовувати свій інноваційний потенціал, який забезпечує постійний пошук нових, більш результативних методів виховання та навчання, За допомогою яких відбувається передача дітям оновленого змісту освіти. Діяльність дошкільного освітнього закладу знаходиться в прямій залежності від кадрового потенціалу, тому що педагог займає ключову позицію у виховно-освітньому процесі, від його кваліфікації, особистісних якостей і професіоналізму залежить вирішення багатьох проблем.

За даними соціологічних досліджень 20% своїх знань педагоги отримують через курси підвищення кваліфікації, різні семінари і т.ін. Решта 80% знань і, що найголовніше, досвід вони отримують через неформальне навчання на своєму робочому місці, а також при взаємодії з іншими людьми та організаціями (наради, методичні об'єднання, конференції, міжособисте фахово орієнтоване спілкування).

Як дієвий фактор і потужний потенціал підвищення фахової підготовки педагога, методична робота стала предметом низки науково-педагогічних досліджень, кількість яких останніми роками помітно зростає. Різні аспекти методичної діяльності освітніх установ відображені у працях О.К.Александрової, Т.І.Бесіди, О.В.Блікової, І.І.Бугуєвої, Г.І.Горської, Е.Б.Евладової, І.В.Жуковського, А.Н.Зевіної, Л.Г.Логинової, М.М.Поташник, П.І.Третьякова, Т.І.Шамової та ін.

У роботах Л.І.Дуніної, С.Г.Молчанова, М.М.Поташника, П.І.Третьякова та ін. методична робота розглядається як спеціальний комплекс практичних заходів, що базується на досягненнях науки, передового педагогічного досвіду і спрямованих на підвищення компетентності та професійної майстерності кожного педагога, колективу в цілому, а в кінцевому підсумку – на підвищення якості й ефективності освітнього процесу [11; 12].

О.А.Александрова визначає методичну роботу як систематичну, цілеспрямовану, колективну та індивідуальну діяльність педагогічних кадрів з підвищення науково-теоретичного рівня, методичної підготовки та професійної майстерності [1, с.11–13].

Під методичною роботою в сучасному дошкільному навчальному закладі К.Ю.Біла, розуміє цілісну, засновану на досягненнях науки і передового педагогічного досвіду систему взаємопов'язаних заходів, спрямованих на підвищення професійної майстерності кожного педагога, на розвиток творчого потенціалу всього педагогічного колективу, підвищення якості та ефективності навчально-виховного процесу [3].

С.Ф.Багаудінова розглядає методичну роботу як аспект управління і як діяльність, спрямовану на забезпечення якості освітнього процесу ДНЗ. У якості загальних завдань методичної роботи вона виділяє управління освітнім процесом, організацію підвищення кваліфікації педагогів, організацію роботи з батьками [2, с.82].

Таким чином, з одного боку, методичну роботу трактують як аспект управління та процес підвищення кваліфікації педагогів з власне методичних питань, з іншого боку - під методичною роботою розуміють будь-які види діяльності з підвищення кваліфікації педагогів в умовах освітнього закладу, що сприяють підвищенню якості організації педагогічного процесу, тобто під методичною роботою сьогодні розуміється будь-яка діяльність, спрямована на успішну організацію освітнього процесу.

Безпосередньою метою методичної роботи в дошкільному навчальному закладі є надання дієвої допомоги педагогам у поліпшенні організації навчання та виховання дітей, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду підвищення і теоретичного рівня і педагогічної кваліфікації педагогів.

Основні завдання методичної роботи пов'язані з прогнозуванням, плануванням і організацією підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також надання їм організаційно-методичної допомоги в системі безперервної освіти.

Вихідними у досягненні цілей та реалізації завдань методичної роботи вчені С.В.Кульневич, В.Н.Іванченко, В.М.Лізінський, А.А.Петренко виділяють принципи: насиченості змісту діяльності методичної роботи реальними проблемами дитячого життя; динамічності, гнучкості й мобільності системи методичної роботи; творчої свободи в пошуку і застосуванні інноваційних форм, прийомів, методів педагогічної діяльності; оптимального поєднання форм колективної та індивідуальної методичної роботи; оперативного і перспективного розвитку методичної роботи у відповідь на запити й потреби педагогічних і дитячих колективів; гуманізації форм і методів організаційно-методичної роботи; відповідності методичної продукції суб'єктивних та об'єктивних потреб в ній; доступності методичної продукції для всіх педагогічних працівників.

Сенс системи методичної роботи визначається набором функцій, тобто широкого або вузького кола обов'язків, видів і напрямів діяльності, які дійсно можуть забезпечуватися методистами. Серед функцій методичної роботи В.Н.Іванченко, С.В.Кульневич виділяють: інформаційно-організаторську, організаційно-педагогічну, інформаційно-пропагандистську, видавничу, діагностично-аналітичну, психолого-педагогічну, прогностичну, конструктивну, інноваційну, координаційну.

Від пріоритету вибраних функцій залежить побудова та організація методичної роботи конкретної установи. Методична робота не може здійснюватися у всіх освітніх установах за одним сценарієм, їх індивідуальність передбачає реалізацію різних функцій в залежності від потреб педагогічної практики. Аналізуючи методичну роботу в дошкільному навчальному закладі з позиції функціональних особливостей в системі управління, по відношенню до конкретного вихователя, можна сформулювати її в більш загальному вигляді – формування і розвиток індивідуально неповторної і ефективної системи педагогічної діяльності конкретного педагога [5].

Знання основних функцій методичної роботи необхідне для правильного планування та організації діяльності, яка передбачає перехід від функції простого інформування до наукового забезпечення інноваційних процесів, діагностики та аналізу їх ефективності, компетентної допомоги педагогам і керівникам у впровадженні нововведень.

Найбільш повно сутність методичної роботи розкривається через її зміст. У зміст методичної роботи входять різні напрями діяльності, які визначаються відповідно до цілей та зумовлюються завданнями розвитку й характером планованих змін, новацій. Серед таких напрямів Н.З.Голіцина виділяє: надання допомоги педагогам всіх категорій дошкільної установи; здійснення контролю за виховно-освітньою роботою; організація і проведення педрад; вивчення, узагальнення, розповсюдження та впровадження передового педагогічного досвіду; створення умов для здійснення виховно-освітнього процесу; забезпечення взаємодії дитячого садка і сім'ї [5, с.3].

У змісті методичної роботи в дошкільному навчальному закладі Р.В.Карпова розглядає технологічний напрям (діяльність з феноменального й нормативного опису педагогічної праці); педагогічний (робота з професійною свідомістю педагогів, спрямована на осмислення ними необхідності переходу на нові педагогічні технології; оволодіння педагогами тими методами і засобами, які дозволяють зняти професійні труднощі; трансляція педагогам технологічно оформленого досвіду їх колег); науковий (створення нових авторських розробок, що вимагає методологічних вмінь відбирати відповідний навчальний матеріал, структурувати його); управлінський (організаційна робота з проведення педагогічних читань, конференцій з обміну досвідом роботи, ресурсне забезпечення навчально-виховного процесу, інформаційне забезпечення педагогів і керівників, контроль за відповідністю діяльності всього педагогічного колективу) [10].

Складність і різноманіття функцій і завдань методичної роботи в освітній установі, різнобічний, постійно оновлюваний характер її змісту припускають різноманітність форм роботи, які або сприяють успішній реалізації програми інноваційної діяльності установи, або прирікають її на невдачу.

Серед найбільш поширених форм методичної роботи в дошкільних освітніх установах сьогодні є: самостійне читання і колективне обговорення наукової, методичної та педагогічної літератури у формі диспутів, читацьких конференцій; огляди наукової, методичної, педагогічної літератури; складання рекомендаційних списків літератури, бібліографічних карток, анотацій; книжкові виставки; доповіді, лекції на наукові, методичні, педагогічні теми; педагогічні консультації; співбесіди на наукові, методичні, педагогічні теми; методичні семінари; творчі звіти; аналіз підсумків освітньої діяльності, складання пропозицій щодо поліпшення роботи; колективна робота над єдиними педагогічними темами; педагогічні читання; науково-практичні конференції; шефство над молодими; відкриті заняття; педагогічні виставки; різноманітні види спільної практичної роботи (підбір практичногоматеріалу, виготовлення наочних посібників, обладнання навчальних кабінетів; практикуми з придбання різних необхідних для роботи навичок і вмінь.

Оновлення змісту методичної роботи в наші дні відбувається за рахунок впровадження різних організаційно-діяльнісних та організаційно-розумових форм навчання, спрямованих не стільки на збільшення знань, умінь, скільки на формування нового якісного стану професійної компетентності педагога, його інтелектуальної культури та культури саморозвитку. Для цього пропонується використовувати різні варіанти ділових ігор: дослідницькі, дидактичні, рефлексивно-оцінні, діагностичні, мотиваційно-спонукальні, психологічні, продуктивні, проблемно-діяльні, метафоричні ігри. До нових форм методичної роботи К.Ю.Біла, Л.М.Волобуєва, Н.С.Голіцина, П.М.Лосєв відносять рольові ігри, мозкові атаки, навчальні семінари на основі відкритих заходів. Розмаїтість форм методичної роботи значуще не тільки з позиції їх поліфункціональності, а перш за все, з точки зору їх оптимального поєднання між собою. Різні форми методичної роботи можуть бути однаково ефективними, якщо враховуються освітні ситуації, в яких вони реалізуються, конкретні умови, диференціація за напрямками змісту діяльності, проблеми, виявлені в процесі діагностики рівня професійної підготовки педагогічних кадрів.

Істинна оцінка ефективності методичної роботи дається за кінцевим результатом, а не за кількістю використовуваних форм роботи.

Важливо відзначити, що в даний час потрібно говорити про систему методичної роботи, модернізації її завдань, зміст, що передбачає дотримання як загальних, так і специфічних умов.

До загальних умов можна віднести вибудовування системи методичної роботи за трьома основними аспектами.

1. По відношенню до конкретного педагога, де головним завданням є формування індивідуальної, авторської, високоефективної системи педагогічної діяльності вихователя. Тому методична робота в дитячому саду повинна бути націлена на збагачення знань вихователя, розвитку в нього мотивів інноваційної діяльності, розвиток педагогічної техніки.

2. По відношенню до педагогічного колективу дитячого садка методична робота вирішує задачі формування колективу однодумців. Вона спрямована на вироблення педагогічного кредо, традицій колективу, на організацію діагностики і самодіагностики, контроль і аналіз навчально-виховного процесу, на виявлення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

3. По відношенню до загальної системи безперервної освіти методична робота в дитячому садку передбачає творче осмислення нормативно-правових документів, впровадження досягнень науки і передової практики.

Вибудовувати систему методичної роботи необхідно на основі аналізу загальних досягнень ДНЗ: результатів навчально-виховного процесу, рівня педагогічної компетентності, зрілості і згуртованості педагогічного колективу, конкретних інтересів, здібностей і запитів вихователів. Щоб оцінити систему методичної роботи в дошкільному закладі, необхідно виділити критерії оцінки. Їх кількість може бути різною і залежати від конкретного дитячого саду, але найбільш загальні з них необхідно знати і враховувати.

Є.Ю. Аншукова, К.Ю. Біла, Н.А. Кузнєцова, П.М. Лосєв, Д.Е. Яковлєв, аналізуючи ефективність методичної роботи, сформулювали наступні критерії її оцінки:

- результативність (результат розвитку дітей, досягнення оптимального рівня для кожної дитини, або наближення до нього за відведений час без перевантаження дітей);
- раціональне використання часу (співвідношення зростання майстерності вихователів, витрат, часу і зусиль на методичну роботу, самоосвіта);
- задоволення вихователів своєю працею (поліпшення психологічного мікроклімату, ріст творчої, інноваційної активності педагогів);
- взаємозв'язок методичної роботи установи з державною системою підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [3;4;5;8].

Загалом, результативність методичної роботи можна розглядати тільки у зв'язку зі змінами, динамікою досягнень усього педагогічного процесу в установі.

Отже, організацію методичної роботи в дошкільному навчальному закладі розуміємо як сукупність певних дій, заходів, спрямованих на всебічне підвищення соціально-педагогічної компетенції вихователів, на розвиток творчого, інноваційного потенціалу педагогічного колективу.

Методична робота повинна бути максимально гнучкою, що сприяє розвитку творчості, ініціативи, підвищення якості освітнього процесу. Це забезпечується пошуком нового змісту, форм і методів роботи з педагогічним колективом і їх впровадженням у педагогічний процес. Застосування методів роботи в постійно мінливих ситуаціях вимагає їх коригувань та модифікації. Розмаїтість форм методичної роботи визначається, перш за все, складністю поставлених перед нею цілей, конкретними умовами, в яких перебувають дошкільні навчальні заклади. При виборі форм, методів і засобів організації і проведення методичної роботи необхідно орієнтуватися на їх оптимальне поєднання, а не на механічне застосування в кожній педагогічній ситуації.

1. Александрова О.А. Методическая работа в школе: Организация и определение. – М., 1988. – 215 с.
2. Багаудинова С.Ф. Особенности методической работы в современном ДОУ // Управление ДОУ. – 2004. – № 3. – С. 82.
3. Белая К.Ю. 200 ответов на вопросы заведующей детским садом. – М.: АСТ, 1997. – 393 с.
4. Белая К.Ю. Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция. – М.: СФЕРА, 2005. – 63 с.
5. Голицына Н.З. Система методической работы с кадрами в дошкольном образовательном учреждение. – М.: Скрипторий, 2003. – 198 с.
6. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / Упоряд. К. Л. Крутій, Н. В. Погрібняк. – 4-те вид., доп. – Запоріжжя: ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2005. – 335 с.
7. Корепанова М.В. Контроль функционирования и развития ДОЗ / М. В. Корепанова, И. А. Липчанская. – М.: СФЕРА, 2005. – 77 с.
8. Крутій К.Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільних навчальних закладах. – Запоріжжя: ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2006. – 172 с.
9. Моисеев А.М. Нововведение во внутришкольном управлении / А. М. Моисеев, А. Е. Капто, А. В. Лоресов, О. Г. Хомерики. – М., 1998.
10. Непершина О.В. Современные подходы к инспектированию дошкольных образовательных учреждений: Учебно-методическое пособие. – Балашов: Николаев, 2004. – 48 с.
11. Поташник М.М. Управление развитием школы. – М., 1995. – 75 с.
12. Третьяков П.И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / П. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – М., 2001. – 100 с.

In the article the approaches to the definition of technical work, analyzed the purpose, objectives, principles, functions and areas of technical work in a preschool institution, the attention to the diversity of organizational forms of guidance and criteria for evaluating their effectiveness in current conditions.

***Key words*:** *methodological work, goals, objectives, principles, functions, forms of organization of methodological work, system of methodical work, criteria of evaluating the technical work.*

УДК 371.134+373.311.31:745(477.43/44) (045)
ББК 85.12 (4Укр)+74.580.206

Василь Осадчий

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСЕРЕДКАМИ ТРАДИЦІЙНИХ НАРОДНИХ РЕМЕСЕЛ ПОДІЛЬСЬКОГО РЕГІОНУ

В статті на основі аналізу педагогічних джерел, розкривається система професійної підготовки майбутніх педагогів до ознайомлення підростаючого покоління з осередками традиційних народних ремесел подільського регіону.

Ключові слова: *Поділля, українські народні ремесла, осередки традиційних подільських ремесел, етнорегіональна культура, професійна підготовка педагогів.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. Значення народних ремесел у нашому житті було і залишається важливим. Саме завдяки народним ремеслам і промислам ми можемо вивчати культуру, традиції, побут нашого народу, його історію, національне становлення тощо. Завдяки цьому мистецтву Україна відома у світі. Українські народні промисли розвиваються протягом не одного тисячоліття і за весь цей період вони набувають рис національної самобутності, вбирають в себе лише найкраще, що є в нашій нації.

Сам процес організації ознайомлення дітей з витворами народних ремесел вимагає дуже ретельного та науково і методично виваженого підходу. Дуже важливим є у цьому питанні не перебільшити вплив на дитину, щоб не відбити у неї бажання долучитися до культурної спадщини свого народу. На жаль, у вітчизняній педагогічній літературі приділяється недостатньо уваги використанню творів народних ремесел в роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Аналіз досліджень. Актуальність теми обумовлена ще й тим, що не існує певного уніфікованого підходу до організації навчання й виховання з використанням творів народного декоративно-прикладного мистецтва. Існуючі методики відображають певні авторські позиції, думки та досвід. Хоча сама проблема не є новою, ми можемо назвати мало дослідників, які б досягли ґрунтовних результатів у цій галузі педагогічної науки. А саме, Т.Андрухович, Е.Гульянц, Н.Кириченко, Т.Науменко, Л.Сірченко та інші.

Щодо дослідників, які вивчали особливості навчання дітей молодшого шкільного віку витворам народних ремесел Подільського регіону, то ми навряд чи зможемо назвати певні відомі прізвища. Проблема досліджувалася лише частково вчителями початкових класів шкіл Поділля і не була відображена у будь-яких ґрунтовних наукових дослідженнях.

Багато хто з науковців та практиків розглядав проблему у загальному її контексті, тобто, враховуючи загальні особливості розвитку дітей у період навчання та виховання у молодшій школі. Ми ж вважаємо за потрібне деталізувати згадану вище проблему і спробувати визначити особливості її вирішення під час навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку.

Мета даної статті – проаналізувати особливості підготовки вчителя до використання творів народних ремесел під час ознайомлення з ними дітей молодшого шкільного віку; проаналізувати особливості підготовки вчителя з даного питання.

Основна частина. Питання використання творів подільських народних ремесел у процесі навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку є досить своєрідним. Особливості вікового періоду розвитку дітей вимагають вироблення авторських методик поєднання вивчення творів народних промислів та загального розвитку і виховання у молодшій школі. Важливим аспектом є приділення рівнозначної уваги вивченню всіх видів народних промислів, на які багате подільське мистецтво. Сучасний вчитель повинен знати, які існують види народних ремесел, бути обізнаним в їхній історії. Також необхідно чітко усвідомлювати роль такого мистецтва у роботі молодшої школи, і зокрема, його місце у вихованні дітей відповідного віку.

Подільські народні промисли складають вагому частину загальноукраїнського декоративно-прикладного мистецтва. Останнє називається таким чином тому, що його твори були чи є предметами повсякденного вжитку, проте від таких предметів ці твори відрізняються своєю оригінальністю та яскравим художнім оздобленням.

В енциклопедичному словнику ми знаходимо наступне визначення декоративно-прикладного мистецтва: “Декоративно-прикладне мистецтво – галузь декоративного мистецтва: створення художніх виробів, що мають практичне призначення у суспільному і приватному побуті і художня обробка утилітарних предметів… Декоративно-прикладне мистецтво, що виникло у глибокій давнині, стало одним з важливіших галузей народної творчості, його історія пов’язана з художнім ремеслом, художньою промисловістю, з діяльністю професійних художників і народних майстрів, з початком 20-го століття також з художнім конструюванням” [1, 370].

Декоративно-прикладне мистецтво має в своїй основі народний фактор. Основою його є ремесло, тобто “дрібне ручне виготовлення готових виробів при відсутності внутрівиробничого поділу праці” [2, 18]. Отже, сьогодні ми можемо говорити про такі види народного промислу чи декоративно-прикладного мистецтва, що можуть стати в нагоді під час виховної діяльності у молодшій школі: ювелірне карбування, гравіювання, кераміка та гончарство, художнє скло, вишивання та гаптування на тканинах, мереживо, художня обробка дерева та рогу, художній розпис. Ці види декоративно-прикладного мистецтва є історично створеними українськими і поширено розвивалися на Поділлі.

Що стосується історично створених видів декоративно-прикладного мистецтва на Поділлі, то слід зауважити, що їхній розвиток пройшов багатовіковий шлях, і саме мистецтво поступово перетворювалося з прикладного, що має вжитковий напрям, на більш декоративне. Ця тенденція була підтримана народом, що хотів яскравіше виразити свої прогресивні вподобання та ідеї. Твори подільських народних промислів з простих предметів стають більш гуманістично спрямованими, поєднують в собі здобутки ренесансу, бароко, рококо та інші мистецькі форми.

Твори подільського декоративно-прикладного мистецтва доступні до сприймання у молодшому шкільному віці і є невичерпним джерелом виховання почуття прекрасного і використання його мотивів, композиції та кольорів у декоративному малюванні та аплікації. Ми зупинимося лише на деяких видах народних ремесел, які нам необхідно у першу чергу використовувати під час роботи з молодшими школярами. Безперечно, решта видів також є важливими, але ми вважаємо, що дітям буде цікавіше не лише почути про певний вид подільського народного мистецтва, але й спробувати відтворити деякі вироби, а обов'язок вчителя – сприяти розвитку бажання дітей робити предмети власними руками і заохочувати до праці і часом до самостійної творчої діяльності.

Одним з поширених і доступних для дітей видів подільського декоративного мистецтва є вишивка. Народні умільці створюють у вишивках прекрасні орнаменти за допомогою різної техніки.

Характерним для кольорового поєднання у вишивках є тональний перехід одного кольору в інший, але є й твори, що вишиті лише двома традиційними кольорами – червоним та чорним. Та яке б не було кольорове вирішення візерунка у вишивках, вони завжди урочисті, яскраві і життєрадісні. Вишиті сорочки, кептарики, рушники набувають особливої святковості та декоративності.

Поширеним видом подільського декоративного мистецтва є кераміка. Подільські майстри кераміки виробляють різноманітні предмети побуту – посуд, декоративні вази, куманці, іграшки тощо. значна частина цих виробів розписана рослинним орнаментом. Найбільш доступною для дітей молодшого шкільного віку є кераміка чемеровецьких та староушицьких майстрів. Характерний рослинний орнамент цих творів: квіти, листя, колоски, виноград, завитки, а також такі елементи, як крапки, дуги, мазки. Підсилюється декоративність орнаменту завдяки обвідній лінії, якою майстри оздоблюють елементи візерунка. Для виробів села Летава характерні такі кольори: коричневий (світлий і темний), бежевий, зелений, темно-червоний. Проста композиція зрозуміла школярам. Значна частина візерунків кераміки може бути повністю або частково перенесена у дитячі малюнки, тому що техніка виконання, кольорові поєднання і простота композиції зрозуміла дітям і доступна для виконання.

Подільський декоративний розпис дає багатий матеріал для занять з малювання та аплікації. Різноманітні рослинні мотиви майстерно відтворюються в орнаментах, якими оздоблюються речі домашнього вжитку – меблі, посуд. У декоративному розписі використовуються і зображення птахів та тварин. Центрами подільського декоративного розпису по праву вважають село Самчики на Хмельниччині та Чернелівці на Вінниччині.

Багато майстрів декоративного розпису створюють неповторні композиції на папері. Відповідно оформлені, такі роботи можуть чудово прикрасити інтер'єр сучасного закладу освіти. Яскраві, святкові кольорові поєднання роблять ці розписи особливо привабливими. Всі рослинні форми у візерунках народних майстрів відтворюються площинно, узагальнено. У них відсутні деталі, подробиці, є лише найбільш характерні, важливі ознаки предмета, і в той же час вони достатньо виразні.

Багатство та неповторність виробів декоративно-прикладного мистецтва обумовлюють широке застосування їх у процесі виховання та навчання молодших школярів. Вчитель організовує діяльність дітей, збагачує їх потрібними знаннями, використовуючи при цьому різні методи і прийоми. Діти захоплюються красою предметів, зроблених руками народних умільців. Вони розуміють, що все намальоване у декоративному візерунку взяте з життя. Вчитель може використати для розгляду такі предмети декоративного мистецтва, які доступні дітям і орнамент яких може бути використаний для повного або часткового відтворення у дитячих роботах. Це предмети різних видів сучасного подільського декоративного мистецтва. Можуть бути використані зразки подільської вишивки, килими, кераміка, декоративний розпис.

Цінність іграшок полягає у тому, що в їхніх зовнішніх та функціональних ознаках зосереджені й зумисне виділені такі ознаки (колір, форма, фактура матеріалу тощо), пізнання яких украй необхідне школярам. Тут мають неабияке значення: матеріал, з якого виготовлені іграшки; розмір (самої іграшки або її деталей); художньо-образне вирішення (умовне чи деталізоване); завершеність іграшки (готова, збірно-розбірна тощо); особливості функціонування тощо.

Писанка – то мініатюрний символ життя; у ній від давніх-давен зашифровано світову добу, спрямовуючи потужну космічну силу на людину й на все, що її оточує. Писанковими орнаментами – справжніми шедеврами декоративного мистецтва – можна пояснювати велич світу, пробудження природи, взаємозв'язок Землі з небесними світилами, ріст рослин та рух тварин, любов до рідних і близьких, до всіх людей.

У молодшій школі доцільно ознайомлювати дітей з низкою орнаментів, які найбільш поширені у сучасному подільському писанкарстві.

Успішність виконання дітьми художніх виробів залежить від обсягу повідомлених знань про звичаї, вірування подолян, про значення писанкарства як виду декоративного мистецтва, а також від ставлення самих школярів до народних традицій розписування писанок. Ознайомлюючи дітей з окремими видами декоративного мистецтва, з метою збагачення уяви можна показувати і більш складні предмети, ніж пропоновані для виконання.

Знайомлячись з творами народних майстрів, дитина переймається повагою до цих людей. Виникає бажання пробувати навчатись, наслідувати. Так обирається якийсь з видів народних ремесел.

Дітей приваблює можливість самовираження. Останнє має вихід у виготовленні виробів з соломки, з лози, з глини, з дерева тощо. Навіть спостереження як підготовча робота привчає дітей аналізувати натуру, відшуковувати непомітні особливості, певні естетичні якості. Це вміння небуденно бачити світ – один з компонентів естетичної оцінки дійсності.

Ясна річ, здійснювати естетичне виховання через твори народних ремесел Поділля можна лише за умови, коли вчитель добре знає своїх вихованців, їхні інтереси і можливості. Урізноманітнюючи форми організації діяльності дітей і подання знань, він має шукати нові прийоми, бути дітям товаришем і співучасником, варіювати форми організації занять. Тобто постійно і цілеспрямовано йти до самовдосконалення.

Успішність виготовлення дітьми художніх виробів на заняттях із образотворчої діяльності залежить від обсягу повідомлюваних знань про звичаї та вірування подолян, про значення писанкарства як виду декоративно-прикладного мистецтва, від ставлення дітей до традицій. У деяких школах Дунаєвецького району застосовується методика ознайомлення дітей з культурою та традиціями Поділля з використанням вишивок. Також там проводиться відповідна підготовча робота: розказують про рідний край, про виникнення народних ремесел, організовують відвідини краєзнавчого музею, зустрічі з майстрами вишивки, які розказують про значення узорів на предметах. Потім школярі малюють візерунки, які вони хотіли б вишити чи мати на своєму одязі, із дотриманням вимог композиції подільської вишивки.

Творча діяльність дітей з писанкарства полягає у малюванні на вощеному папері та аплікації. За допомогою останніх ми організовуємо практичну, творчу діяльність дітей із застосування набутих знань. Ми пропонуємо дітям уважно розглянути зразки писанок, виділяємо окремі елементи композиції, з'ясовуємо, який знак для чого використовується на писанці, що він означає, як його малювати. Далі діти самі створюють власні зразки писанкового розпису із власними орнаментами, але із застосуванням вивчених раніше знаків, видів композиції тощо. Для цього ми застосовуємо роботу з папером.

Щоб декоративно-прикладне мистецтво стало дієвим засобом естетичного виховання, необхідно дотримуватися ряду педагогічних умов. Це, зокрема, доступність дитячому сприйманню добраного матеріалу, наявність у групі естетичного середовища для розвитку пізнавально-творчої активності школярів; сприятливий мікроклімат спілкування між педагогами та дітьми на заняттях і поза ними; доступність і педагогічна доцільність пропонованих завдань; варіативність прийомів і форм організації діяльності дітей; використання новітніх навчально-виховних технологій.

Основною формою організації естетичної діяльності молодших школярів є заняття, які можуть проводитися фронтально, індивідуально і з підгрупою дітей. Наприклад, педагог комплектує творчі динамічні групи різного кількісного складу – по 3, 4, 5 і більше дітей. Якщо когось із дітей не зацікавлює завдання, адресоване всій групі, тактовний педагог з'ясовує його інтереси і, враховуючи можливості кожного, пропонує іншу тему або погоджується із задумом вихованця й дає змогу реалізувати його. Як форма активізації діяльності дітей використовуються комплексні заняття, на яких поєднуються музика, співи, малювання, ліплення чи аплікація і читання. Це дає можливість використати міжпредметні зв'язки та поглибити пізнавальний інтерес дітей. Вони реально побачать і усвідомлять, що у житті ніщо не відбувається окремо, що краса нашого життя – це естетичне й органічне поєднання всього доброго, що людство здобуло протягом свого розвитку. Так, саме писанкарство ніколи б не сприймалося яскраво без супроводження пояснення озвучуванням народних пісень, оповідань про Великдень. Слухаючи це діти й поводять себе спокійніше під час заняття й більш самостійно працюють, а найголовніше – працюють творчо, з натхненням, намагаючись повторити всю магію подільського візерунка чи розпису.

У практичній діяльності ми повинні проявити максимум взаєморозуміння інтересів школярів, надати їм широке поле для прояву фантазії, втілення у життя різноманітних ідей, нехай іноді й абсурдних. Якщо ми будемо наполягати на виконанні якогось певного завдання всіма дітьми однаково, не враховуючи їхньої позиції, то ефективного результату ми не доб'ємося ніколи. Якщо ж наші діти, прослухавши, побачивши, доторкнувшись до певних творів декоративно-прикладного мистецтва, захочуть зробити власні композиції, це неодмінно треба вітати, бо у цьому проявляється їхня творчість. Треба побачити серед сум'яття дитячих форм та результатів дійсно ту духовність, той образ, який бачить сама дитина.

Звичайно, вчитель готується до заняття, підбирає види діяльності, методи та прийоми взаємодії з дітьми, обмірковує можливі ситуації. Проте, варіанти завдань йому часто-густо підказує саме життя. Єдиною умовою, яку ми виділяємо у своїй методиці, є те, що весь матеріал повинен бути цікавим, легким для сприйняття дітьми і необтяжливий у їхній практичній діяльності. На жаль, сьогодні існує тенденція до ігнорування

педагогами збільшення навантаження на дитину. А про це потрібно пам'ятати в першу чергу, бо втомлена дитина не здатна не те що на якусь творчу діяльність, але й на сприйняття інформації.

Висновки. Отже, головною метою педагогічного процесу має стати розвиток засобами мистецтва не лише естетичних смаків, а й природних позитивних нахилів дітей, їхніх інтересів, здібностей, обдарувань, творчого мислення. Переорієнтація виховного процесу на особистість дитини зумовлює необхідність дотримання певних принципів в організації естетичного виховання, зокрема здійснення його на національному ґрунті.

Важливим є обізнаність вчителя у видах народних ремесел. Слід знати, що існують писанкарство, кераміка, різьблення, гаптування, вишивка, гончарство та інші види.

Серед головних особливостей підготовки вчителя до ознайомлення дітей молодшого шкільного віку з роботами подільських народних майстрів ми можемо назвати наступні: здійснення особистісно зорієнтованого підходу, підбір індивідуальних завдань. що розвивають інтерес та формують позитивну мотивацію до навчання, вивчення передового досвіду вчителів-практиків та наукових положень щодо організації навчання та виховання засобами народних ремесел у молодшій школі, застосування міжпредметних зв'язків та планування навчання у малих групах під час підготовки до занять та організація інтегрованих занять як засобу стимулювання творчої діяльності молодших школярів.

1. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.: ил.
2. Антонович Є.А., Захарчук-Чугай Р.В., Станкевич М.Є. Декоративно-прикладе мистецтво. – Львів: Світ, 1993. – 272 с.
3. Маршак Б.М. Білоруський візерунок у декоративній роботі молодшого школяра. – Луцьк: Вид-во Луцького державного педагогічного інституту, 1986. – 164 с.
4. Сірченко Л. Матеріали та обладнання для образотворчості: вимоги і поради. – К.: Новий Світ, 2005. – 124 с.
5. Тищенко О.Р. Декоративно-прикладне мистецтво східних слов'ян і давньоруської народності. – К., 1985. – 276 с.

On the basis of the analysis of pedagogical sources, the system of professional preparation of the future pedagogues to the growing generation's acquaintance with the centres of traditional folk handicrafts of Podillia region has been revealed.

Key words: *Podillia, Ukrainian folk handicrafts, centres of traditional (Podillia handicrafts, ethno-regional culture, professional preparation pedagogues).*

УДК 37.041.001.76 : 796.011.3 (045)
ББК 74.580.267

Олена Павлушкіна

УДОСКОНАЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З МЕТОДИКИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗА ВИМОГАМИ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ

В статті розглядається актуальність та значення самостійної роботи студентів за вимогами кредитно-трансферної системи в курсі методики фізичного виховання, проаналізовано сучасні дослідження з означеної проблеми, розкривається система використання видів самостійної роботи під час вивчення методики фізичного виховання.

Ключові слова: *самостійна робота, види самостійної роботи, кредитно-трансферна система навчання, студент, методика фізичного виховання.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальною проблемою сучасного суспільства є розвиток креативної особистості, яка спроможна діяти по-новому, бути оригінальною і нестандартною, оперативно приймати нешаблонні рішення, діяти самостійно. У сучасних умовах самостійність стає професійно необхідною якістю особистості педагога. Отже, і підготовка майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі має орієнтуватися на формування у студентів цієї якості, а не лише на репродуктивну виконавську діяльність з оволодінням певною сумою знань і вмінь [5, с.155]. У процесі самостійної роботи у студентів розвиваються уявлення про узагальнені способи прийняття рішень, вони вчаться усвідомлено здійснювати розумові операції, у них формується самостійність мислення. У сучасній вітчизняній дидактиці самостійна робота студентів розглядається, з одного боку, як вид навчальної праці, який здійснюється без безпосереднього втручання викладача, але під його керівництвом, а з іншого - як засіб залучення студентів до самостійного оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності й розвитку інтелектуальних потенційних можливостей кожної особистості, але цього можна досягти лише тоді, коли вона організується і реалізується у навчально-виховному процесі як цілісна система, що пронизує всі етапи навчання студентів у вищому закладі освіти.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз останніх досліджень (Белкіна В.Н., Бондар В.І., Курлянд З.Н., Масюкова Н.А., Москаленко П.Г. та ін.) [1, 5] виявив протиріччя між ускладненим соціальним замовленням, пов'язаним з професійною підготовкою та усталеною практикою, що виявляє орієнтацію переважно на репродуктивний характер виконання професійних функцій. Розв'язання даної проблеми започатковано у доведенні того, що саме самостійна діяльність, яка активізує розвиток професійних якостей особистості, виступає гарантом формування потреби постійного пошуку, накопичення знань, розуміння їх сенсу та значення, самостійного використання, що необхідно для постійного професійного зростання особистості з урахуванням вимог сучасності. У зв'язку з цим виникла потреба переорієнтації навчально-виховного процесу

таким чином, щоб професійне становлення майбутніх фахівців було насамперед націлене на розвиток умінь самостійної роботи.

Водночас, результат досліджень сучасних науковців переконливо свідчать, що високий рівень професійної майстерності та творчого підходу досягається лише за умов, коли виникає і реалізується потреба професійного саморозвитку і самовдосконалення, а також коли виявляється позитивне мотиваційно-ціннісне ставлення до себе, як суб'єкта професійної діяльності. Останнє знаходить свій прояв у безпосередньому здійсненні заходів щодо організації самостійної роботи тих, хто навчається.

У наукових роботах В.К. Буряка, Б.Г. Єсипової, А.М. Івасишина, В.В. Луценко, П.І. Підкасистого, Н.О. Шишкіної [2, с.50] та інших, досліджувались сутність поняття самостійної роботи, принципи її організації, розглядались різні класифікації, вивчались методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, розроблялись методики планування, організації та контролю самостійної роботи. Проблему організації самостійної роботи студентів досліджували М.Г. Гарунов, О.В. Євдокимов, С.Г. Заскалєта, І.А. Шайдур та інші [3, с.13]. У роботах К.Б. Бабенко, О.Г. Мороза, В.С. Тесленка та інших відображені особливості організації самостійної роботи студентів на молодших курсах. Управлінням самостійної роботи студентів у позааудиторний час займалися Л.В. Клименко, В.П. Шпак та інші. Навчання студентів вмінню планувати свою пізнавальну діяльність досліджували А.А. Лошак, О.М. Козак, М.П. Красницький та інші. Системний підхід в організації самостійної роботи студентів досліджувався в роботах Г.М. Гнитецької, Л.І. Заякиної та інших [4, с.217].

Метою даної статті є визначення актуальності, значення самостійної роботи студентів, аналіз сучасних досліджень з даної проблеми, опис системи використання видів самостійної роботи студентів з методики фізичного виховання за вимогами кредитно-трансферної системи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Навчальний процес у вищій школі відповідно до Болонського процесу, що поступово впроваджується у вищу освіту України, має бути спрямований на підготовку освіченого фахівця, який уміє ініціативно, творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх у діяльності.

Успіх підготовки фахівців залежить від багатьох факторів, одним з яких є самостійна робота студентів. В процесі впровадження кредитно-трансферної системи навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ), значна частина навчального матеріалу вноситься на самостійне опрацювання студентами. Тому основним завданням викладача у вищій школі стає не репродуктивне викладання набору готових знань, а організація активної самостійної роботи студентів.

Нині зростає рівень інтелектуальних запитів студентів і водночас з'являються нові технології навчання, з якими має бути обізнаний кожний майбутній фахівець. Молодому спеціалісту, який не навчався у ВНЗ самостійно здобувати знання, буде не просто розвинути в собі ці якості в професійній діяльності.

Щоб виконати завдання, які постали перед вищою школою, потрібно вдосконалювати навчально-виховний процес, розробляти нові методи і форми взаємодії викладача і студента, стимулювати самостійну навчальну діяльність молоді, оскільки саме життя довело, що тільки ті знання, які людина набула самостійно, завдяки власному досвіду, думці й діям, стають справді її здобутком. Тому у вищих навчальних закладах останнім часом спостерігається тенденція до збільшення годин на самостійну роботу. Оволодіння уміннями та навичками самостійної діяльності є найважливішою умовою здійснення безперервної освіти. Реалізація цієї мети тісно пов'язана з посиленням ролі самостійної роботи в навчальному процесі. Сучасні програми Міністерства освіти і науки України для педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів відводять на самостійну роботу студентів під керівництвом викладача від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального часу. Це є свідченням того, що самостійна робота – важливий резерв підвищення ефективності підготовки спеціалістів. Однак аналіз психолого-педагогічних досліджень, а також методичної літератури і результатів наукових досліджень дозволяє зробити висновок про недостатню готовність більшої частини студентів (близько 50%) до нових для них форм самостійної роботи у вищому навчальному закладі, що виявляється у відсутності необхідних навичок та вмінь, а також необхідної мотивації та уваги до цієї роботи. Істотні можливості щодо підвищення мотивації надає кредитно- трансферна система. Мотивація студентів до навчальної діяльності буде підвищуватись за таких умов, якщо лекції та самостійна робота не дублюють одне одного.

У зв'язку з посиленням ролі самостійної роботи у навчально-пізнавальному процесі актуальною стала проблема раціональної організації самостійної роботи з урахуванням готовності до неї студентів

Незважаючи на значну кількість досліджень, які присвячені самостійній роботі, проблема організації студентів педагогічних спеціальностей у вищих навчальних закладах в умовах особистісно-орієнтованого навчання майже не розглядалась. Так, у теорії і практиці мають місце великі розходження, пов'язані з трактуванням ключового поняття – "самостійна робота студентів". Не розкриті достатньою мірою зв'язки і відношення між метою організації самостійної роботи студентів вищого навчального закладу і способами її реалізації, не виявлені теоретичні передумови організації самостійної роботи студентів, орієнтованої на їхні індивідуальні особливості, не розроблені практичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів, у яких урахувалися б нові ціннісні орієнтації і підходи.

Зміст самостійної роботи студентів у курсі методики фізичного виховання визначається робочою навчальною програмою даної дисципліни.

Курс методики фізичного виховання вивчається за вимогами кредитно-трансферної системи протягом одного семестру на 2 освітньо-кваліфікаційному рівні (бакалавр), дисципліна розрахована на 36 годин, з них на самостійну роботу відводиться 30 годин. Курс охоплює 4 змістових модуля: "Загальні основи теорії і методики фізичного виховання" (6 годин), "Особливості методики використання засобів фізичного виховання" (10 годин), "Основні форми роботи з фізичного виховання у дошкільному навчальному закладі" (14 годин), "Організація фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі" (6 годин).

Самостійна робота з методики фізичного виховання охоплює три етапи. Перший етап заключається у підготовці студентів до виконання завдання, яка спрямоване на теоретичне, психологічне, організаційно-методичне і матеріально-технічне забезпечення самостійної роботи. Теоретична готовність студента виявляється в його інтелектуальній підготовці, тобто у здатності застосовувати свої знання з методики фізичного виховання для виконання завдання. Практична підготовка полягає у здатності оптимально планувати самостійну роботу, вміло використовувати конспект лекцій, підручники, посібники, комп'ютер, розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікацію та інше). Психологічна готовність студента передбачає передусім наявність у нього мотивів до виконання конкретного завдання. Для того, щоб поставлене перед студентом завдання стало мотивом його розумової, практичної діяльності, воно повинно бути ним сприйняте. Внутрішнє сприйняття завдання починається з актуалізації мотиву, що спонукає студента до виконання поставленого завдання, а відповідно до організації своєї самостійної роботи.

Успіх підготовчого етапу залежить і від організаційного, методичного, матеріально-технічного забезпечення самостійної роботи студента (забезпеченість літературою, методичними рекомендаціями, наочними посібниками, інформаційно-комп'ютерною базою тощо).

Другий етап полягає у безпосередньому виконання навчального завдання. Це найважливіший і найвідповідальніший етап самостійної роботи студента. Оскільки навчальне завдання найчастіше постає у навчально-пізнавальній формі, то в процесі його виконання беруть участь усі психічні процеси, які забезпечують пізнавальну активність: відчуття, сприйняття, уява, пам'ять, мислення, увага та інші. На ефективність виконання завдання впливають такі особисті якості студента, як цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність тощо.

Третій етап заключається в аналізі виконаного завдання. Під час аналізу студент оцінює (методом самоконтролю, іноді взаємоконтролю) якість і час виконання завдання, ефективність використаних у процесі самостійної роботи методів і засобів.

Ми переконались в тому, що на ефективність самостійної роботи студента значною мірою впливає керівництво нею викладача, яке охоплює: планування самостійної роботи студентів, формування в них потреб і мотивів до активної, творчої самостійної роботи; навчання студентів основам самостійної роботи; контроль за виконанням навчальних завдань.

Наші дослідження довели, що організація самостійної роботи студентів має бути підпорядкована певним вимогам: розвиток мотиваційної установки у студентів, систематичність і безперервність, послідовність у роботі, правильне планування самостійної роботи, використання відповідних методів, способів і прийомів роботи, керівництво з боку викладача.

У процесі роботи над першим модулем "Загальні основи теорії та методики фізичного виховання " студентам були запропоновані наступні види самостійної роботи: виконати аналіз понятійного апарату методики фізичного виховання як науки, проаналізувати курсову або дипломну роботу з курсу та визначити логіку педагогічного дослідження, розробити таблицю, в якій продемонструвати різноманітність підходів до визначення завдань фізичного виховання дітей дошкільного віку, підготувати повідомлення про наукові дослідження у галузі фізичного виховання О.Л.Богініч, Є.С.Вільчковського, М.М. Єфименка, Г.В.Біленької, спроектувати науково-дослідний апарат до дослідження з проблеми "Розвиток фізичних якостей у дітей старшого дошкільного віку засобами рухливих ігор" тощо. Студенти за бажанням обирали завдання для самостійної творчої роботи.

У процесі вивчення другого модуля "Особливості методики використання засобів фізичного виховання" майбутнім педагогам пропонувались такі завдання для самостійного опрацювання: виконати порівняльний аналіз програм навчання та виховання дітей дошкільного віку "Дитина в дошкільні роки", "Я у Світі", представити матеріал у вигляді таблиці, скласти глосарій з модуля, написати реферативні повідомлення, скласти комплекси загальнорозвиткових вправ з нестандартними предметами для дітей різного дошкільного віку, скласти рекомендації педагогам щодо навчання дошкільнят основним рухам і т.п.

Під час роботи над третім модулем "Основні форми роботи з фізичного виховання у дошкільному навчальному закладі" студенти обирали наступні види самостійної роботи: підготувати зміст консультацій для батьків "Як провести ранкову гімнастику вдома", написати реферативне повідомлення на тему "Вплив гімнастики пробудження на організм дитини", скласти тези та основні методичні правила проведення гімнастики пробудження, скласти поради батькам щодо організації та проведення горизонтального пластичного балету у домашніх умовах тощо.

Засвоюючи матеріал четвертого модуля "Організація фізичного виховання дітей дошкільного віку", студентам були запропоновані наступні завдання для самостійного опрацювання: скласти анотацію на статтю О. Богініч "Оздоровча педагогіка" (вдосконалення малих форм активного відпочинку), скласти анкету для батьків на тему "Фізкультура вдома", виготовити радіогазету з проблеми "Загартування влітку", скласти практичні рекомендації для батьків щодо проведення дихальної гімнастики, скласти програму проведення Дня здоров'я, спроектувати проведення батьківських зборів на тему "Руховий режим у сім'ї".

Нами розроблені методичні рекомендації до виконання кожного виду самостійної роботи. Наприклад, під час складання анотації на статтю О. Богініч "Оздоровча педагогіка" ми пропонуємо працювати студентам за такими алгоритмами: автор, назва статті, короткий зміст статті, для кого вона адресована, джерело, власні судження щодо змісту матеріалу.

Результати нашого дослідження довели, що самостійна робота сприяє формуванню у студентів інтелектуальних якостей, необхідних майбутньому спеціалістові. Вона виховує у студентів стійкі навички постійного поповнення своїх знань, самоосвіти, сприяє розвитку працелюбності, організаційності й ініціативи, випробовує його сили, перевіряє волю, дисциплінованість тощо.

Під час самостійної роботи студенти мають змогу краще використати свої індивідуальні здібності. Вони вивчають, конспектують літературні джерела, за потреби повторно перечитують їх окремі розділи, абзаци, звертаються до відповідних довідників і словників. Все це сприяє глибокому осмисленню навчального матеріалу, виробляє в студентів цілеспрямованість у здобутті знань, самостійність мислення. Самостійна робота здійснює і виховний вплив на студентів, сприяючи формуванню і розвитку необхідних моральних якостей.

Висновки. На підставі літературних джерел та практики у вищому навчальному закладі освіти самостійна робота – навчальна діяльність студента, спрямована на вивчення і оволодіння матеріалом навчального предмета без безпосередньої участі викладача. Головним завданням самостійної роботи є підвищення якості знань, умінь та навичок з предмета "Методика фізичного виховання ", розвиток самостійності. Дії викладача спрямовують студентів до організації і раціонального, ефективного здійснення активної, самостійної, свідомої і результативної пізнавальної діяльності. Під час організації самостійної роботи студентів на прикладі дисципліни "Методика фізичного виховання" необхідна зміна ролі студента в навчальному процесі, перетворення його на активний, діяльний суб'єкт, а також перехід до демократичного стилю управління навчальним процесом, де сама особистість викладача виступає стимулом до формуванню інтересу до знань у студента. Запровадження у педагогічний процес запропонованої системи організації самостійної роботи студентів під час вивчення предмету "Методика фізичного виховання" у вищому навчальному закладі є ефективним за таких педагогічних умов: включення у навчальний процес завдань, що модулюють майбутню професійну діяльність студентів; постійне підвищення рівня самостійності студентів шляхом включення у навчальний процес завдань підвищеної складності; своєчасний контроль з боку викладача, поступове виховання потреби та навичок самоконтролю; різноманітність у формах та методах проведення занять; створення позитивного мікроклімату на заняттях, атмосфери співробітництва між студентами та викладачем.

1. Белкін Є. Педагогічні основи організації самостійної роботи студентів у ВНЗ: Навч. посібник / Є. Белкін; під заг. ред. Є. Белкіна. – О.: Знання, 1989. – 165 с.
2. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів: / Володимир Буряк // Вища школа. – 2001. – № 4–5. – С. 48–52.
3. Гарунов М.Г. Дидактичні основи організації самостійної роботи студентів на практичних заняттях: / М. Г. Гарунов. – М.: МВСО СРСР, 1991. – 16 с.
4. Козаков, В. Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення : Навч. посібник / Володимир Козаков; за заг. ред. В. А. Козакова. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
5. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред.. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 399 с.

The topicality and the meaning of students' independent work according to the demands of the credit-transfer system have been studied in the article, modern researches on the problem mentioned have been analysed, the system of usage of some kinds of independent work during study methodics of physical training has been revealed.

Key words: *independent work, system of usage of some kinds of individual work, student, credit-transfer system of education, methodics of physical training.*

УДК 37.013.73
ББК 74.100.251

Тетяна Потапчук

НАЦІОНАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Стаття присвячена формуванню національної самосвідомості в контексті професійного становлення, тому що розвиток національної самосвідомості відбувається завдяки знанням і вивченням особливостей своєї групи, усвідомлення себе як її члена на основі ідентифікації характеристик. Для становлення національної самосвідомості важливим є насамперед саморозуміння, саморозкриття, ствердження системи цінностей, поглядів, переконань.

Ключові слова: *ідентичність, національна самосвідомість, майбутній педагог.*

Актуальність дослідження. Тривалий період українці не мали своєї держави, адже тільки власна держава може надати нації сприятливі умови, повну можливість виявити свою волю. Але, на превеликий жаль, завдяки тільки своїй волі та цілеспрямованості щастя людина не досягне. Воно тільки спонтанно з'явиться як продукт її цивілізованих, достойних вчинків та зусиль. Г.С.Сковорода радить шукати себе, "заглиблюючись у "печеру власного серця", бо там відчується голос, який приносить радість, там знайдеш друга всередині себе, там знайдеш силу волі" [6, с.137]. Тому, щоб стати щасливим, успішним громадянином України варто поглиблювати самопізнання, формувати почуття ідентичності як компонентів національної самосвідомості. Водночас особистість як унікальна цілісність, яка прагне досягнути професійного росту, сама творить своє життя та несе відповідальність за свій вибір відповідно до сподівань спільноти до якої належить. Отже, для саморозвитку особистості надзвичайно важливим є національна самосвідомість.

Тому актуальною на сьогодні є проблема формування національної самосвідомості в контексті професійного становлення, оскільки, як доводять результати досліджень, ефективність підготовки фахівця, який би відповідав сучасним вимогам, залежить насамперед від його професійної спрямованості.

Постановка проблеми. На сучасному етапі аспекти проблеми формування національної свідомості досліджують учені різних галузей науки. Нашу увагу привернули дослідження сучасних педагогів та психологів, що вивчають широкий спектр підходів проблематики національної свідомості. У працях І.Д.Беха, Б.Кобзаря, М.У.Пірена, В.П.Струманського, Б.Т.Чижевського, У.К.Матюші та інших аналізується поняття "національна свідомість".

Дослідження змісту поняття "національна свідомість" Ю.В.Брамлеєва, Й.С.Вироста, І.А.Снєжкової присвячені виявленню змістового компоненту національної свідомості.

В.Г.Кузь, Ю.Д.Руденко називають поняття "національна свідомість" основним компонентом духовного світу особистості, який несе в собі усвідомлення кожною людиною себе як представника певної нації, носія національної культури, історії [4, с.38].

Л.Г.Кандиба під "національною свідомістю" розуміє себе представником певного народу, носієм його культури, знавцем минулого і сучасного, діяльність якого спрямована в майбутнє [2].

В.І.Скутіна розуміє зміст поняття "національна свідомість" як усвідомлення народом власної гідності, традиційних цінностей культури, невід'ємного права бути суб'єктом історії, місця в системі духовного, економічного та політичного життя народів світу [7, с.96].

П.М.Щербань "національною свідомістю" вважає те, без чого не може існувати жодна нація, народ. Це та риса, яку постійно треба виховувати [9].

К.І.Чорна вважає, що поняття "національна свідомість" вбирає в себе: любов до Батьківщини, до історичного самобутнього образу свого народу; віру в його духовну силу й покликання, вміння осмислити історію, культуру, мистецтво, звичаї, обряди, символіку свого народу, нації, рідного краю і оволодіння рідною мовою [8, с.96].

Враховуючи багаточисельність варіантів сутності поняття "національна свідомість", ми на підставі вивчення, аналізу й узагальнення теоретичних засад та практики національного виховання зробили спробу дати своє визначення. Під "національною свідомістю" ми розуміємо усвідомлення людиною своєї причетності до свого етносу, усвідомлення себе частиною нації, усвідомлення себе громадянином своєї держави.

Аналіз досліджень свідчить, що національна свідомість є складним соціально-психічним утворенням особистості, що є самоусвідомленням причетності до нації, готовністю сумлінно й творчо працювати на благо Вітчизни, зміцнювати єдність свого народу, Українську державу, спонукаючи до національної самореалізації.

Варто зазначити, що від рівня сформованості національної самосвідомості залежать громадська і соціальна активність та результативність їхньої діяльності. Потрібно коригувати стратегію життя разом із зміцненням вольової і збагаченням інтелектуальної сфери, переструктуруванням ціннісної системи. Тому розвиток національної самосвідомості відбувається завдяки знанням і вивченням особливостей своєї групи, усвідомлення себе як її члена на основі ідентифікації характеристик.

Постають такі завдання, як установлення зв'язку між високим рівнем розвитку особистісної рефлексії та національної ідентичності, здійснення аналізу впливу самовизначення, саморозвитку особистості майбутнього спеціаліста на розвиток національної самосвідомості.

Так, І.С.Кон вважає, що усвідомлення самого себе містить у собі "Я" (Я-концепцію) як об'єкт сприйняття і внутрішнього почуття і рефлексуюче "Я". На його думку, кожен може сам установлювати собі цілі, пов'язані з різними компонентами "Я-концепції" та оцінювати успішність життєвих проявів щодо цих цілей. Ціннісні орієнтації, мотиваційна сфера є основою оцінки особистістю власних успіхів чи негараздів [3].

Як відомо, індивід оцінює успішність своїх дій через призму своєї ідентичності. Індивід отримує задоволення не від того, що він просто щось робить добре, а від того, що він обрав конкретну справу і саме її робить добре. Тому успішний спеціаліст – це фахівець, який упевнений у своїй меті та прямує впевненим кроком до неї, має змогу реалізувати наміри, які зводяться до більш досконалої самореалізації. Зосереджуючи увагу на собі, своїй самодостатності, студенти здійснюють самооцінку, усвідомлюють прагнення зменшити

виявлені розбіжності між своєю поведінкою та уявним ідеалом. Таким чином, самопізнання може стати основою самовиховання, становлення ідентичності. Формування ідентичності характеризується динамізмом уявлень про себе, що є основою постійного розширення самосвідомості та самопізнання. У процесі становлення ідентичності важливим є не стільки конкретний індивідуальний досвід, скільки саме здатність сприймати різні ситуації як окремі ланки єдиного, безупинного у своїй наступності досвіду. Усі образи, які істотні для розуміння внутрішнього світу студента, тісно пов'язані з його минулим досвідом у взаємодії з іншими людьми. Через осмислення майбутнім фахівцем принципів співвідношення своїх цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень він усвідомлює у собі ставлення до виникаючих спонукань, імпульсів та потягів, співвідносить їх зі своїми можливостями, світобаченням, а також вимогами, які йдуть ззовні, власними уявленнями про належне та з вірогідністю успіху мотивованої дії або вчинку.

Зазвичай значимі події у соціальній сфері можуть сприяти інтенсифікації етнічної ідентичності студентів. Усвідомлення приналежності, з одного боку, до етнічної спільності, а з іншого до держави, доповнюють і підсилюють одне одного. Відповідно у майбутнього спеціаліста цілеспрямовано формується позитивна етнічна ідентичність, певне ставлення до природно-культурного генофонду. Водночас поняття національного менталітету, як зазначає І.С.Кон, включає індивідуальні відмінності людини, які доповнюються відмінностями соціальними, зумовленими культурними традиціями і поєднують самосвідомість і духовність народу [3].

Так, К.Роджерс стверджує, що "структура власного Я" є організованою конфігурацією усвідомлення себе, яка скомпонована з таких елементів: сприймання власних рис і здібностей; сприймання і поняття про самого себе щодо інших та оточення; до оцінки якостей, які сприйняті як нерозривні з переживаннями та об'єктами; цілі та ідеї, які є сприйняті позитивно або негативно. Це і є організована картина, що існує у свідомості як "фігура" або як "поле" самого себе, тобто у відношенні разом з позитивними або негативними цінностями, які сполучені з тими якостями і відношеннями так, як вони сприймаються та існують у минулому, теперішньому і майбутньому [1].

Таким чином, справжнє розуміння та визнання особистістю національної ідеї – необхідна передумова для позитивного національного виховання майбутнього спеціаліста. Адже певні особливості національного характеру оцінюються як позитивні або як негативні. Майбутні фахівці повинні чітко усвідомлювати, що поведінка залежить від особливостей менталітету. У своїй професійній діяльності майбутнім педагогам слід керуватися насамперед загальнолюдськими цінностями та знати, що в українців є такі риси характеру, прояв яких у певних ситуаціях є небажаним для успіху національного зростання. Відповідно новий тип поведінки студентів передбачає творче використання національних особливостей у професійній діяльності.

Разом з тим на становлення самосвідомості впливає відповідальність особистості за впорядкування власних життєвих подій у єдину послідовність, що залежить від життєвої концепції людини. Для становлення національної самосвідомості важливим є насамперед саморозуміння, саморозкриття, ствердження системи цінностей, поглядів, переконань. Тому необхідне переосмислення національного досвіду, нове бачення тих подій життя, тих національних рис характеру, які з певних причин не усвідомлювались українцями. Для цього необхідна рефлексія важливих моментів у розвитку нації, відновлення національного менталітету, побудова і вибір цілей і тактик поведінки, переосмислення життєвих стратегій на основі рефлексії досвіду життя нації.

Знання, розуміння й дотримання національних традицій та звичаїв є свідченням високої професійної і духовної культури.

Український національний досвід свідчить про те, що ситуація неспроможності емоційно-позитивно оцінити своє життя та усвідомити себе як українця сприяла розвитку низької мотивації досягнення. Особливо яскраво це проявлялося, коли йшлося про національні інтереси. Тому прагнення до самоідентифікації з українською нацією є неодмінною передумовою успішної самореалізації студентів у професійній діяльності.

Слід зазначити, що ідентичність є динамічним утворенням: процес її становлення поглиблюється у студентів, коли виникає підвищена зацікавленість до власних особистісних якостей і самооцінки. Зовнішні обставини можуть спонукати до переосмислення ролі етнічної приналежності в її житті.

О.В.Матвієнко зазначав, що "національні цінності фіксуються як в моралі та ідеології, так і є суттю самої природи людини" [5].

Духовно-моральні засади беруть витоки з глибинних, підсвідомих структур людської психіки. Саморозвиток до рівня вищої духовності можливий лише тоді, коли людина усвідомлює таку потребу. Ключовими чинниками у формуванні цих засад є патріотизм, любов до свого народу, толерантність, моральна стійкість і людяність у розвитку духовності своєї нації. Рефлексивно-гуманістичне взаєморозуміння членів спільноти істотно розширюють рефлексивні можливості кожного, сприяють розвитку фундаментальної людської здатності – самостійно будувати й перетворювати власну життєдіяльність, бути суб'єктом свого розвитку.

Висновки. Отже, важливим чинником у формуванні національної самосвідомості є розуміння майбутніми педагогами свого обов'язку перед іншими і дотримання відповідних норм співжиття з ними; внутрішня гідність – дбати не тільки про себе, а про свого ближнього, свою державу, дедалі більше вдосконалюватись. Важливою, на нашу думку, є моральна рефлексія, тому що деформована мораль паралізує людську волю, ви-

никає байдужість до всього, що виходить за межі вузькоегоїстичних потреб – до потреб інших людей, долі своєї країни, життя в цілому. Почуття відповідальності залишається важливим компонентом національної самосвідомості майбутніх фахівців, і сьогодні тлумачення її змісту в контексті накопиченого людством практичного й духовного досвіду залишається одним із напрямів професійного становлення майбутніх педагогів гуманітарної сфери. Адже національна моральна свідомість студентів – це система моральних принципів, поглядів, цінностей, норм і правил поведінки, які співвідносяться з національним уявленням про добро й зло, належне й справедливе та пов'язані із сумлінням нації. Разом з тим пізнавальна функція національної самосвідомості не є самодостатньою. На наш погляд, необхідно, щоб морально-етичні цінності, які є основою національної самосвідомості, були підпорядковані меті формування професійної орієнтації, віддзеркалювали певну життєву позицію, яка базувалась би на загальнонаціональних традиціях та інноваціях.

1. Глива Є. Вступ до психотерапії: Навчальний посібник / Є. Глива. – Острог-Київ, 2004. – 530 с.
2. Кандиба Л.І. Формуємо національну свідомість / Л. І. Кандиба // Рідна школа, 1996. – № 10. – С. 23–24.
3. Кон И.С. Социология личности / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1967. – 383 с.
4. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. Основи національного виховання / В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчук. – Умань, 1993. – 108 с.
5. Матвієнко О.В. Психологічні аспекти взаємодії в метасистемі "люди-об'єкти-середовище" при здійсненні інформаційної діяльності / О. В. Матвієнко // Управління сучасним менеджментом. – 2001. – № 4–6 (2). – С. 60–66.
6. Сковорода Г. Повне зібрання творів / Г.Сковорода. – Т.2. – Київ, 1973. – С. 137.
7. Скутіна В.І. Ціннісні аспекти формування національної самосвідомості старшокласників / В. І. Скутіна // Педагогіка і психологія, 1997. – № 2. – С. 95–102.
8. Чорна К.І. Основні пріоритети у вихованні національної свідомості і громадянської культури старшокласників / К. І. Чорна // Педагогіка і психологія, 1991. – № 1. – С.105–131.
9. Щербань М.П. Нація в небезпеці / М. П. Щербань // Рідна школа, 1996. – № 3. – С. 20–23.

The article is devoted to the formation of national identity in the context of professional formation, so that the development of national identity is due to his knowledge and study features, group awareness as a member on the basis of the identification characteristics. For the formation of national identity is important first of self-understanding, samorozkrittâ, establishing the system of values, attitudes, and beliefs.

Key words: *identity, national self-awareness, future teacher.*

УДК 371.15
ББК 74.03

Любов Прокопів, Вікторія Стинська

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПІДЛІТКА

У статті автори вивчають і аналізують найбільш важливі аспекти естетичної культури підлтіків, проводять дослідження пріоритетних цінностей та вияв питомої ваги матеріальних цінностей у сукупності з загальними. Результати опитування, проведеного науковцями, дало можливість побачити зв'язок між особистісно-орієнтованою цінністю освіти та соціумом.

Ключові слова*: естетична культура, цінності, підлітки, матеріальні і духовні блага, духовність.*

Сьогоднішнє суспільство вимагає суттєвих змін у системі освіти і виховання. Провідну роль у цьому процесі відіграє загальноосвітня школа, зокрема її основна ланка, у якій закладаються основи інтелектуально розвиненої, естетично і духовно багатої особистості.

Естетичне виховання, як невід'ємний напрям національного виховання дітей і молоді, належним чином представлене в сучасних освітніх документах. У Національній доктрині важливою складовою виховання визначається успадкування молодим поколінням духовних надбань українського народу, "забезпечення високої художньо-естетичної культури, розвиток естетичних потреб і почуттів" [2, с. 4].

Актуальним завданням науки і практики у цьому контексті є визначення основних підходів до естетичного виховання підлітків – визначення ціннісних орієнтацій молодих людей, які будуть не лише яскравими виразниками нашої культури, а й духовності і естетичної привабливості. У цьому контексті варто ще раз звернутися до найбільш важливих аспектів формування естетичної культури, бо входження кожної людини в нове соціокультурне, політичне середовище неможливе без вирішення згаданої проблеми.

Вивченню питань естетичного виховання присвячені наукові дослідження О. Комаровської, Л. Масол, С. Ничкало, О. Оніщенко, Г. Падалки, В. Рагозіної, В.Разумного та ін. Н. Антонова, І. Барвінок, К. Горбунова, С. Грибкова, Н. Путіловська, Г. Фролова науково обґрунтували цільовий та змістовий компоненти естетичного виховання.

Однак недостатньо досліджені питання формування естетичної культури підлітків, які на сучасному етапі особливо актуалізуються.

Метою статті є виявлення пріоритетних аспектів формування естетичної культури сучасного підлітка.

Рівень естетичного розвитку сучасної людини значно знизився, що негативно позначається на моральній позиції особистості. Ця позиція починає складатися ще в шкільному віці і є фундаментом для подальшого розвитку особистості. За переконаннями науковців (В. Кремінь, О. Поліщук та ін.) сьогодні в Україні спостерігається девальвація розуміння краси, якій сприяє у першу чергу соціальна диференціація суспільства, що здійснюється в освіті, на-

вчанні, культурі тощо. Чи є можливим у епоху технологізації формування естетичної культури підлітка? Проаналізуємо це детальніше.

Підліток початку XXI ст. принципово відрізняється від підлітка минулого століття. Це інформаційно насичена особистість, яка існує у світі аудіовізуальних засобів інформації у світі "віртуальної реальності". Така технологізація породжує небезпеку духовно-естетичного вакууму. Це значною мірою активізує проблему естетичного виховання, потребує принципово іншого підходу під час її вивчення, врахування здобутків і прорахунків.

Головним у змісті й формуванні естетичної культури підлітка на сьогодні є закладання фундаменту всебічного, гармонійного розвитку особистості з високоморальною громадянською позицією, з глибоким розумінням нею традицій і соціально-культурних – цінностей свого народу, здатної бути спадкоємцем і продовжувачем прогресивних національних традицій.

Проаналізуємо сутнісні поняття проблеми. Естетична культура як зазначено в "Українському педагогічному словнику" – предметне втілення естетичної свідомості (ідеалів, смаків, поглядів тощо) в матеріальному середовищі, побуті та праці, громадській діяльності і міжособистісному спілкуванні. Завдяки естетичній культурі особистість здатна сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини" [1, с.119].

"Естетична культура" є формування в учнів системи естетичних цінностей як інтегральної основи світогляду, розвиток мистецьких умінь та компетентності, здатність до художньо-творчої самореалізації, виховання потреби в духовному самовдосконаленні

Формуючи естетичну культуру сучасного підлітка на його шляху певні труднощі, пов'язані із самою природою впливу мистецтва .

На жаль, у даний час відбувається на противагу естетичній культурі важливими вартостями сучасного соціуму є гроші, престиж, і влада, які стають домінуючими спонукальними мотивами і цілями в житті кожного, адже традиційне розуміння культури повільно втрачає своє змістове значення.

Підлітків необхідно навчити орієнтуватися у великому розмаїтті мистецтва, світу музики, кіно- і телепрограм, розуміти цей світ як цілісний.

Шукання і творення краси, прихильність до неї, потреба естетичних переживань є вродженими, тобто такими ж давніми, як і сама людина. За образним висловлюванням В.Сухомлинського, з того часу, коли людина стала людиною, з тієї миті, коли вона задивилася на квітку і вечірню зорю, вона осягла красу як стрижневу мету естетичного виховання. Людина й стала "людиною тому побачила глибину блакитного неба, мерехтіння зірок, рожевий розлив вечірньої зорі, прозорий серпанок степових просторів, червоний захід сонця перед вітряним днем, тремтіння марева над горизонтом..." – тобто все те, що творить красу [5, с. 409].

Ефективність і успіх виховання як процесу цілеспрямованого, систематичного впливу на вихованця залежать від того, наскільки зміст, форми, засоби і методи виховної діяльності узгоджуються з віковими особливостями тих, кого виховують.

Саме у підлітковий період формуються передумови естетичного ставлення до дійсності й до самих себе та естетичні потреби.

Тому саме в цей час так необхідним є забезпечення органічного включення в систему педагогічних дій естетичного фактору виховання чинника пробудження в учнів радісного, духовно-емоційного, ігрового ставлення до процесу пізнання і засвоєння нового світу знань.

Серед джерел формування естетичної культури варто виділити красу найближчого оточення. "Коли дитину оточує краса, – зазначала педагог, – для неї цілком зрозуміла і приваблива, вона впливає на її настрій, спонукає до доброго поводжена" [3, с.67].

Ще одним джерелом естетичних впливів на підлітка є "природа". Незважаючи на техногенний вплив сучасні підлітки повинні багато вільного часу проводити на природі. Це "За всякої доби року, в дітях має розвинутися почуття природи, вона буде для них утіхою на все життя" [3, с.67–68].

Не менш значущим джерелом формування естетичної культури сучасного підлітка є праця – яка має моральний, естетичний і психологічний вплив на дитину: вона має бути цікавою, керуватися дитячою творчою думкою, не повинна бути одноманітною і механічною, довготривалою.

Ще одним важливим аспектом формування естетичної культури підлітків, як зазначав М.Стельмахович, є розуміння краси в навколишній дійсності, природі, трудовій діяльності як у школі, так і за її межами; елементарне тлумачення змісту творів мистецтва; емоційне сприймання різних видовищ (теле-, кінофільмів, вистав, концертів), архітектури, пам'ятників культури, вияв дбайливого ставлення до них; розвиток нахилів до художньої творчості, творчої фантазії, гумору [4, с.118].

Серед особливостей естетичної культури підлітків, можна виокремити й такі:

- у підлітків превалює мотивація позитивної або негативної оцінки на основі яскравого забарвлення, кольорів, які створюють оптимістичний, мажорний настрій, ототожнюють естетичну і моральну оцінки, не відрізняють прекрасного від позитивного взагалі;

- у підлітків розвивається здатність розуміти красу: збільшується кількість об'єктів, що розглядаються як прекрасне, змінюється уявлення про те, чому вони красиві, глибшою і обґрунтованішою стає естетична оцінка побаченого і почутого, щоправда, випадків розуміння моральної краси, як і раніше, небагато;

- поняття учнів про красу стають більш узагальнені, моральна й естетична оцінки в цьому віці часто ототожнюються, і дуже часто причиною цього є дії вчителя: будь-яке моральне позитивне явище ним оцінюється як красиве;

- інтереси і смаки учнів помітно стабілізуються, вони намагаються обґрунтовувати своє ставлення і до кінофільмів, і до творів художньої та музичної літератури, і до картин.

Водночас і в цьому віці переважає моральна мотивація: фільми й вистави подобаються тому, що в них діють мужні, спритні, добрі люди; учні зауважують гарні костюми тощо, вміють мислити образами.

Вивчення особливостей естетичної культури підлітків дають змогу констатувати, що загальний рівень їх естетичного розвитку є невисокий, а причиною є не вік, а низька обізнаність із ними педагогів і батьків, як наслідок - невміння визначити найоптимальніші шляхи і засоби естетичного виховання дітей цієї вікової категорії.

З метою комплексного різностороннього вивчення проблеми формування естетичної культури підлітків ми провели у школах м. Івано-Франківська (всього охоплено близько 100 підлітків) анкетування, яке показало, що підлітків мало цікавлять загалом проблеми естетики. Хоча бажання бути елітарним, мати високий рівень естетичної культури було притаманне 30% опитаних респондентів. Найжахливішим став той факт, що у підлітковому віці переважали агресивні настрої і небажання естетичного зростання, музично-розважальному телебаченню, що користується значною популярністю серед учнів середнього та старшого шкільного віку.

Сьогоднішні підлітки (близько 80% опитуваних) не мають ніяких. Такі цифри вказують на потребу не лише цілеспрямованого впливу, але й вивчення специфіки впливу естетики на формування особистості.

Це засвідчує про нагальну потребу до переорієнтації всієї виховної системи. Загалом на вирішення сьогодні чекають такі аспекти естетичного виховання підлітків, як: відсутність загальної системи формування естетичної культури підлітків, недостатній рівень урочної і позакласної виховної роботи у напрямку естетичного виховання.

Ще однією проблемою, що потребує негайного вирішення є негативний вплив телебачення, зростанні апатичності до прекрасного. Паралельно величезною є потреба в зростанні естетичної культури. Сьогодні серед переваг виховання підлітків є інтернет технології навчання і виховання, збільшення ролі засобів масової інформації.

Вплив на естетичне виховання підлітка ефективно здійснюється тоді, коли він включається комплекс усієї навчальне-виховної роботи і здійснюється з допомогою цілеспрямованого педагогічного керівництва. На основі теоретичного аналізу нами виділено такі важливі аспекти естетичного виховання підлітків, використання яких сприятиме покращенню естетичному вихованню сучасного підлітка: індивідуальні заняття, творчі заняття з предметів художнього та ін. циклів, преса, телебачення, кіно тощо.

Підтвердженням цього є описане вище анкетування серед підлітків. Воно показало, що лише 3% опитаних вважають потребу у високому рівні естетичної культури для власного становлення. Це і є доказом того, що сьогодні перед усією освітою так гостро стоїть проблема формування естетичної культури, адже молодь обирає орієнтацію не на власні сили, таланти, здібності.

Отже, розуміння проблеми привело нас до узагальнення, що процес усвідомленого формування естетичної культури складається в ідеалі з таких складових:

1. Вплив суб'єкта виховання на середовище в якому виховується підліток з метою забезпечення позитивних впливів і усунення або нейтралізації негативних.

2. Пряма дія на свідомість вихованця з метою позитивної перебудови подальшої досконалості свідомості, а через неї і практичної поведінки (це найбільш важке завдання, що припускає опору саме на моральні засоби);

3. Організація діяльності вихованця так, щоб в цій діяльності він змінював і удосконалював самого себе.

Вихідною ланкою для формування і розвитку естетично культури підлітків є недостатня розвиненість художньо-образного мислення, брак цілісного сприйняття предметів і явищ, несформованість естетичних потреб, досвіду і знань для того, щоб самостійно оцінити красу в житті, у побуті й мистецтві.

Якими б песимістичними не були прогнози про пріоритет матеріального над естетичним та моральним, підлітки намагаються розвивати у собі естетичні почуття, формувати естетичну культуру.

Дана стаття не претендує на повне і всебічне розкриття всіх аспектів проблеми. Ми лише намагалися простежити певні тенденції у декількох шкіл м. Івано-Франківська. Однак закликаємо всіх до роздуму. Тому перспективними напрямами подальших наукових студій вважаємо: виявлення загальних тенденцій формування естетичної культури не лише у ліцеях, гімназіях, філософсько-педагогічний аспект вивчення естетичних цінностей тощо.

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с., с. 119].

2. Національна доктрина розвитку освіти : Затверджена Указом Президента України від 27 квітня 2002 р., № 347 // Освіта. – 2002. – 24 квіт. – 1 травня (№ 26). – С. 2–4.

3. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Ф. Русова. – Львів - Краків - Париж: Просвіта, 1993. – 127 с.

4. Стельмахович М.Г. Теорія і практика українського національного виховання: [посібник для вчителів поч. класів та студ. пед. факультетів] / М. Г. Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1996. – 180 с.

5. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори в п'яти томах. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 149–416.

In the article authors study and analyse the most essential aspects of aesthetically beautiful culture of teenagers, conduct research of priority values and display of specific gravity of financial values in an aggregate with general. Results of questioning, conducted research workers, enabled to see connection between the personality oriented value of education and соціумом.

***Key words**: aesthetically beautiful culture, values, teenagers, material and spiritual welfares, spirituality.*

УДК 371.13: 172.3
ББК 74.05

Катерина Романюк

ЕТНОПЕДАГОГІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті визначено актуальність проблеми формування етнопедагогічної толерантності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Уточнено зміст понять "етнопедагогічна компетентність", "етнопедагогічна толерантність", "етнічна самоідентифікація".

***Ключові слова:** толерантність, етнопедагогічна толерантність, етнокультурна компетентність, етнічна самоідентифікація, міжкультурна взаємодія, полікультурне виховання, майбутні педагоги.*

Актуальність проблеми. Прискорений розвиток суспільства, а отже і системи освіти потребує висококваліфікованих спеціалістів у сфері педагогічної освіти. Актуальною залишається проблема використання у підготовці майбутнього учителя не лише зарубіжних педагогічних технологій, а й усього потенціалу культури власного народу. Універсальність етнопедагогічної спадщини полягає у тому, що вона є ефективною при вихованні як наймолодших дошкільників, так і підготовці майбутніх вихователів. Проблема підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів, здатних реалізувати принцип народності у вихованні, є надзвичайно гострою. Це пов'язано з тим, що всесвітня глобалізація та інтеграція, зіткнення культур, створюють перешкоди для культурної та етнічної самоідентифікації особистості. Крім того, полікультурність усіх сфер нашого суспільства потребує готовності майбутнього педагога до взаємодії та співпраці з представниками інших етносів чи національностей. Ця співпраця буде ефективною лише при толерантній взаємодії вихователя та вихованців.

Проблема виховання толерантної особистості є чи не найважливішою у системі освіти України. Світова громадськість уже визнала толерантність однією з головних загальнолюдських цінностей, а Декларація принципів толерантності, прийнята ЮНЕСКО, стала поштовхом для гуманізації системи освіти та навчально-виховного процесу. За Декларацією, процес виховання толерантності передбачає підвищення рівня педагогічної підготовки, навчальних планів, змісту занять, удосконалення навчальних матеріалів, застосовуючи нові освітні технології, задля виховання чуйних і відповідальних громадян, здатних сприймати як свою власну культуру, так і культуру інших [4, с.12]. Система освіти є чи не найважливішим чинником формування культури народу багатонаціональної держави. Кожна з етнічних груп прагне зберегти свою мову, духовну та культурну спадщину, звичаї та традиції, що є основою для формування національної ідентичності й самосвідомості. Чим вища національна самосвідомість, тим більше людина любить свій народ, шанує та поважає культуру інших народів.

Стан розробки проблеми у психолого-педагогічній науці. У сучасних наукових дослідженнях йдеться про те, що приклад педагога несе в собі надзвичайний виховний вплив у процесі формування особистості. Лише педагог своєю толерантною поведінкою може сприяти формуванню такої ж поведінки у дітей. Дослідженням толерантності у діяльності педагога займаються такі сучасні вчені, як Л. Ачасова, Л. Костікова, Г. Дмитрієв, О. Корнєв, О. Грива, Г. Зарицька, О. Дубасенюк, В. Бакальчук, Н. Якса. Вищеозначена проблема є невіддільною від досліджень, що стосуються національної та етнічної самоідентифікації. Фундаментальний внесок у розробку цієї проблеми здійснили психологи Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, а також сучасні педагоги Т. Стефаненко, К. Крутій, В. Дороз. Упровадження етнопедагогічних принципів у процес підготовки майбутніх вихователів досліджують О. Ковальчук, Н. Лисенко, М. Стельмахович, А. Богуш; формування етнокультурної компетентності особистості – Л. Ніколаєва, В. Зарицька та ін.

Мета статті – довести необхідність формування етнопедагогічної толерантності у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах полікультурної освіти України.

Необхідно зауважити, що з цивілізаційним поступом еволюціонували і чимало моральних норм та цінностей. Одним із понять, розуміння яких змінилось, знаходиться і поняття "толерантність", значення якого помітно розширювалось упродовж кількох останніх десятиліть. Якщо раніше толерантність розуміли як терпимість до інокультур, іновірувань, протилежних думок чи переконань, іншими словами – "мовчазну згоду", то у XXI столітті толерантність стала чи не найважливішою загальнолюдською цінністю, а Генеральний директор ЮНЕСКО сформулював визначення толерантності, як не просто переконання, а обґрунтованої позиції людини, що дозволяє шляхом діалогу та поваги досягти взаєморозуміння, визначити етичні норми, прийнятні для усіх і кожного [11, с.8]. Як одна з основних моральних якостей особистості, толерантність повинна виховуватись, починаючи вже з раннього дошкільного віку. На ранньому моральному вихованні наголошують такі видатні психологи, як О. Кульчицька, Л. Шибицька, В. Котирло, котрі відзначають, що моральні інстанції формуються навіть у наймолодших дошкільнят.

Важливо зазначити, що толерантність педагога є визначальним чинником при формуванні толерантності у дітей, адже приклад педагога з давніх давен був одним з основних виховних впливів. У новій Базовій програмі дошкільних закладів України під назвою "Я у світі" знаходимо рекомендації, адресовані до дітям – членам дитячого колективу: "Толерантно ставитись до висловлювань іншого, не насаджувати власну думку, рахуватися з чужим вибором, розуміти та приймати точку зору іншого". Паралельно, однією з рекомендацій педагогам, є рекомендація толерантно ставитись до інтересів кожної дитини у процесі формування дитячого колективу та створювати умови для включення в нього дітей з різних етнічних і релігійних груп . Як бачимо, толерантні поведінкові взаємини як зі сторони педагога, так і дітей, є обов'язковими для реалізації ефективного навчально-виховного процесу у дошкільному навчальному закладі [3, с.335–336]. Отож, толерантність є необхідною рисою кожної людини, а для педагога необхідним є не лише виявляти толерантні поведінкові відносини, а й вміти виховувати толерантність у дітей. Л. Ачасова наголошує, що педагог власним прикладом толерантної поведінки буде сприяти залученню дітей до культури миру, сприяти їх конструктивній і позитивній взаємодії у полікультурному та поліетнічному середовищі [2, с.25]. Н. Якса переконує в тому, що педагог є носієм культурних надбань і традицій, тому він передусім повинен бути готовим до міжкультурної взаємодії. Дослідниця наголошує, що майбутніх педагогів слід навчати міжнаціональному спілкуванню, толерантності, вмінню бути відкритими до інокультур і різноманітних світоглядних моделей, адже це дозволить через культуру інших усвідомити культуру власного народу [13, с.102].

Подібні тези про підготовку педагогів до толерантної взаємодії висловлює О. Дубасенюк, акцентуючи на формуванні у студентів здібностей до культурної емпатії, тобто здатності зрозуміти представника іншого етносу чи національності, його ментальності та світогляду. На думку вченої, це набагато спростить міжкультурну взаємодію та усуне конфронтацію у міжнаціональному спілкуванні. Автором виокремлено критерії модернізації змісту педагогічної освіти:

- прогностичність (виокремлення оперативних і стратегічних цілей, що будуть передбачати зміни в педагогічній освіті паралельно зі змінами в суспільстві);
- розвиток міжкультурних традицій, збереження цінностей світової та національної культури;
- зміцнення взаємозв'язку між процесом навчання і науково-дослідної роботи, сприяючи адаптивності результатів в умовах полікультурного середовища;
- розвиток різних видів толерантної взаємодії між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу [5, с.65].

Сучасні дослідники вважають, що в дошкільному соціумі етнічні особливості дітей зазвичай не мають чіткого вираження. Так, К. Крутій стверджує, що діти, котрі виховуються в одному соціальному середовищі, не мають яскраво виражених національних особливостей, тому педагогам ДНЗ так важливо враховувати особливості їхнього мислення, пам'яті, світосприйняття. Вчена підкреслює важливість духовної спадщини кожного народу, її виховну цінність. Долучити дитину до культури можна за умов, коли вона буде тісно вплітатися у повсякденне життя групи, буде пов'язана з інтересами та бажаннями дітей, їх мотивами та очікуваннями. Сприяти цьому процесу повинен особистісно орієнтований підхід педагога до кожної дитини, створення умов не лише для її вільної самостійної діяльності, але й суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя й дітей [8, с.6–7].

Отож, роль педагога у процесі виховання толерантності у дітей є надзвичайно важливою, тому при підготовці вихователів дошкільних закладів необхідно теоретично та практично збагатити їх навичками толерантної взаємодії з майбутніми фахівцями, а також плекати у них вміння конструктивно взаємодіяти з дітьми в умовах полікультурного простору України.

Окремої уваги заслуговує поняття ідентифікації себе як представника того чи іншого етносу (національності). Відсутність етнічної самоідентифікації створює перешкоди при взаємодії з представниками інокультур та намаганні їх зрозуміти, оскільки цей процес носить двосторонній взаємообумовлений характер – пізнання інших дозволяє нам краще пізнати нас самих, тобто прагнення пізнати культурну спадщину інших, зумовить пізнання наших самобутніх етнічних і культурних особливостей. Г. Абібуллаєва наголошує, що найповніше власна культура усвідомлюється тільки при взаємодії, діалогу різних культур, коли стають видимими і зрозумілими особливості кожної окремої культури [1, с.77]. Л. Гончаренко вважає соціально-культурну ідентифікацію дитини умовою розуміння полікультурного середовища, оволодіння знаннями, необхідними для успішного життя у поліетнічному світі [9, с.46]. Виникнення та утвердження етноідентичності, за Т. Мацейків, зумовлене прагненням захистити себе і своє ставлення до світу, своє життя, самобутність, а також є основою прийняття індивідом норм і правил поведінки своєї етнічної спільноти [10, с.18–19].

Усвідомлення власної етноідентичності є обов'язковим компонентом етнокультурної компетентності як здатності особистості на основі розуміння власної культури реалізовувати діалог з представниками інокультур. В. Зарицька акцентує увагу на культурній інтеграції, яка відбувається під час взаємодії особистості з представниками інших національностей чи етносів, а обов'язковою умовою успішності такої інтеграції є етнокультурна компетентність, що має бути присутня у всіх учасників діалогу [7, с.35]. Дослідниця пропонує формувати етнокультурну компетентність у дітей шляхом відвідування музеїв, організацією культурно-мистецьких заходів, перегляду фільмів про інші держави, їх культуру та побут. Л. Ніколаєва, в свою чергу, наголо-

шує, що володіти етнокультурною компетентністю – значить признавати етнокультурний плюралізм, мати достовірні знання про етнічні спільноти, їх культуру. Крім того, етнокультурна компетентність передбачає не лише наявність знань про культурне надбання інших етносів, а й поєднання їх з толерантними поведінковими відносинами, налаштування на міжетнічне взаєморозуміння та взаємодію [12, с.91]. Водночас у наукових дослідженнях педагогів знаходимо поняття етнопедагогічної компетентності, яке розуміють, як "досконале знання рідної мови, історії, краєзнавства, етнографії, народної педагогіки, різних видів мистецтва, набутих в процесі навчання, що дає змогу успішно вирішувати проблеми, які виникли в даній галузі" [6, с.100–101]. Припускаємо, що таке визначення можна доповнити ще наявністю у особистості знань про культурне надбання інших етносів, що перебувають в межах однієї держави, прагнення до діалогу та взаємодії з представниками інокультур.

На нашу думку, реалізація етнопедагогічної компетентності у діяльності майбутнього педагога без толерантності, як однієї з основних моральних якостей особистості, є неможливою, оскільки етнопедагогічна компетентність виступатиме, як пасивне знання особистості. Тому вважаємо обов'язковим формування у майбутніх педагогів дошкільних закладів етнопедагогічної толерантності – особистісної якості, яка базується на етнічній самоідентифікації та знаннях про культурну спадщину власного етносу; знаннях про світову національну різноманітність та етнічну різноманітність своєї держави; прагненні до міжкультурного діалогу та взаємодії на основі поваги, розуміння, рефлексії; бажанні особистості внести власний вклад у світове культурне надбання та своїм життям сприяти формуванню культури миру.

Отож, етнопедагогічна толерантність слугує необхідною умовою формування культури міжетнічних взаємин дітей дошкільного віку в полікультурній Україні. Важливим аспектом професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів вважаємо формування в них системи знань, умінь і навичок моделювання етновиховного простору ДНЗ з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, в тому числі за національними ознаками, а також етнокультурної компетенції та етнопедагогічної толерантності.

1. Абібуллаєва Г.С. Деякі аспекти полікультурної освіти / Г. С. Абібуллаєва // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2006. – № 1 (50). – С. 75–84.
2. Ачасова Л.Ю. Толерантность в деятельности современного педагога / Л. Ю. Ачасова// Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 11. – С. 23–27).
3. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі"/ Наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
4. Декларація принципів толерантності, схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на 28-й сесії в Парижі 16 листопада 1995 року. – 14 с.
5. Дубасенюк О.А. Підготовка майбутніх учителів до толерантної взаємодії в умовах полікультурного середовища / О. А. Дубасенюк // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Жиомир, 2007. – Випуск 35. – С. 62–65.
6. Етнопедагогічний контекст професійної підготовки студентів у вишах Прикарпатського регіону: навчально-методичний посібник / За ред. проф. Н. В. Лисенко. – Київ-Івано-Франківськ, 2009. – 344 с.
7. Зарицька В.Г. Формування полукультурної компетентності учнів і вчителя як компонента культури міжнаціональних відносин / В. Г. Зарицька. // Постметодика. – 2008. – № 2 (79). – С. 33–38.
8. Крутій К.П. Технологія формування полікультурної особистості (конспекти занять з українського народознавства з дітьми старшого дошкільного віку) / К. П. Крутій, Н. І. Котій. – Запоріжжя: ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2010. – 220 с. – (Бібліотека вихователя дошкільного навчального закладу). – Бібліогр.: с.15.
9. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Міжкультурний діалог у сучасній освіті" 11 листопада 2008 р. – К.: Видавець СПД Цудзинович Т.І., 2009. – 96 с.
10. Мацейків Т.І. Етнокультурна ідентифікація особистості / Т. І. Мацейків // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – 2001. – № 1 (30). – С. 17–23.
11. Мацуура К. Назустріч Міжнародному Дню толерантності / Коїчіро Мацуура // Педагогіка толерантності. – 2008. – № 3 (45). – С. 7–8.
12. Николаева Л.В. Межкультурная коммуникация и толерантность / Л. В. Николаева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 2. – С. 88–92.
13. Якса Н.В. Толерантність в системі ціннісно-цільових пріоритетів педагогічної освіти: полікультурний аспект / Н. В. Якса // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2007. – Випуск 34. – С. 102–105.

The article highlights the actuality of forming ethno-pedagogical tolerance of future pedagogues in preschool educational institutions. The author analyzes the content of notions "ethno-pedagogical competence", "ethno-pedagogical tolerance", ethnic self-determination".

Key words: *tolerance, ethno-pedagogical tolerance, ethno-cultural competence, ethnic self-determination, inter-ethnic relations, multicultural education, future pedagogues.*

УДК 372.4
ББК 74.202.21

Галина Русин

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВЗАЄМИН З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті автор досліджує взаємини вчителя з учнями початкової школи в навчально-виховному процесі. Увага зосереджується на аспектах, які впливають на підготовку майбутнього педагога до взаємин "учитель–учень".

Ключові слова: *культура вчителя, педагогічні здібності, педагогічна майстерність, культурний підхід вчителя.*

Нове розуміння ролі вчителя, діяльність котрого стає засобом, джерелом міжсуб'єктної взаємодії "особистість-учитель – особистість-учень", зумовлює потребу конкретизувати теоретико-методологічне підґрунтя його професійної підготовки для роботи в початковій школі. Усталена модель освіти еволюціонувала в деяких аспектах, однак, у своїх основних характеристиках залишилася загалом незмінною, що констатується в більшості досліджень І. Зязюн, С. Максименко, О. Сухомлинська, А. Хуторський та інших, присвячених проблемам галузі. Трактують сучасну ситуацію як період зміни освітньої парадигми, що сформувалась та вступила в суперечність з новими соціальними, культурними й антропологічними реаліями постіндустріального суспільства.

Як самостійне педагогічне явище, взаємини вчителів та учнів уперше на теоретико-методологічному рівні дослідив О. Гордін [1]. Він акцентує на впливі учителя (суб'єкта) та учня як об'єкта педагогічного процесу. Значний теоретичний доробок щодо вивчення проблеми зробили В. Моляко, І. Подласий, В. Бондар, О. Пєхота, М. Євтух, І. Бех, О. Вишневський, Н. Волкова та інші.

Питання взаємин учителя та учня охоплює такі важливі напрями, як ставлення з повагою до особистості дитини, урахування її інтересів, потреб; організацію життя і діяльності на основі створення умов для прояву ініціативи, самостійності, творчості; терпимість до суджень вихованців, визнання за ними права висловлювати свої думки. Стосунки педагог повинен будувати на ґрунті довіри й розуміння, поваги, взаємної підтримки, вимогливості. Адже їхні взаємини на уроках і в позаурочний час безпосередньо впливають на весь навчальний процес, визначають його успіх.

Мета статті – розкрити основні аспекти, які впливають на підготовку майбутнього вчителя до взаємин з учнями початкової школи в навчально-виховному процесі.

Слід зазначити, що в процесі викладання таких класичних предметів, як педагогічна майстерність, методика виховної роботи, теорія виховання та інших, наголошуємо на тому, що вчитель виступає носієм тієї чи іншої галузі наукових знань, і в навчально-виховному процесі виступає просвітителем. Саме він визначає характер цілей і завдань педагогічної діяльності. Це система його ціннісних орієнтацій, мотивів і стилів індивідуальної діяльності та спілкування. У структуру особистості вчителя входять такі якості, як спрямованість і мотивація (соціальна, пізнавальна, професійна, що утримують педагога в цій професії). Але у взаєминах із школярами педагог також залишається морально-особистісним носієм совісті, честі, добра і справедливості, вихователем підростаючого покоління. Учитель – головна сторона педагогічного процесу. Його переконання, почуття, учинки безпосередньо впливають на моральні стосунки, що складаються. У силу свого професійного обов'язку вчитель зацікавлений у цих взаєминах і, як правило, свідомо сприяє вирішенню.

Коли розглядати культуру взаємодії вчителя й учня, то на перше місце виходить культура вчителя як суб'єкта цієї взаємодії, котрий організовує, спрямовує й контролює такий процес. І головним з позиції оцінки культури такої взаємодії буде те, наскільки вона стає сферою справжнього культурного існування її основних фігур – учителя та учня. Перший вступає у безкорисливе, нефункціональне спілкування з учнем, спрямоване на утвердження його творчої свободи й гідності. Основним у спілкуванні бачиться суб'єкт з його потребами, інтересами, проблемами. Антиподом культури взаємодії будуть прояви амбітності, егоцентризму, проблемоцентризму, корисливості у ставленні вчителя до учня.

Отже, культура взаємодії вчителя з учнем визначається вмінням будувати взаємини суб'єкта із суб'єктом. Тут суб'єкти є постійним рухом, становленням, розвитком, зняттям усіх меж і постійним накладанням нових.

Питання про те, які риси особистості повинен мати вчитель, налаштований на творчий розвиток дітей, продовжує залишатись актуальним. Особистість педагога – це стрижневий, системоутворювальний блок його професійної компетентності. Особистість визначають і педагогічні здібності, які забезпечують успішне виконання поставлених завдань.

Останнім часом прийнято виділяти дві великі групи педагогічних здібностей: **перцептивні,** власне людинознавчі, пов'язані з розумінням іншої людини, та **управлінські,** що лежать в основі впливу на неї.

Показовою тут є концепція педагогічної майстерності відомого українського педагога І. Зязюна. Дослідник розглядає дану категорію як поєднання загальнонеобхідного для професії педагога та індивідуального, що зосередились в одній конкретній особистості вчителя.

У структурі педагогічної майстерності вчений виділяє чотири блоки характеристик:

- гуманістична спрямованість;
- професійні знання;
- педагогічні здібності;
- педагогічна техніка.

Гуманістична спрямованість – це орієнтація людини на іншого на суб'єкта, який має право на самовираження, свободу поведінки й самореалізацію.

Професійні знання – знання з предмета й методики його викладання, вільне володіння професійно необхідним змістом і способами передавання його навчальній аудиторії.

Педагогічні здібності вчителя передбачають наявність працездатності й показників емоційної стабільності людини, динамічність особистості, її високорозвинений потенціал, креативність, що дає змогу працю-

вати швидко й продуктивно з інформацією як об'єктивного, так і суб'єктивного змісту, здатність до позитивного прогнозування, перцептивних здібностей і комунікативних умінь (уміння планувати й розгортати план спілкування, мовленнєві здібності).

Педагогічна техніка – це система відпрацьованих професійних навичок і вмінь: інтелектуальних, поведінкових і комунікативних, завдяки яким учитель-професіонал виконує необхідну роботу швидко, чітко й максимально результативно, витрачаючи на це мінімум часу та зусиль [8].

Автор наголошує на важливості наявності в учителя перцептивних здібностей, що являє собою основну вимогу до особистості педагога, без яких неможлива успішна педагогічна діяльність. Головні з них – любов до дітей і праці, наявність спеціальних знань, культури і техніки, високорозвиненого інтелекту, високого рівня моральності й загальної культури вчителя. Водночас, на думку вченого, педагог повинен володіти такими якостями, як комунікабельність, артистичність, естетичний смак, доброзичливий характер.

У ході діяльності всі фактори – чи то головні, чи другорядні – в процесі інтегруються в єдину систему педагогічної майстерності, що становить індивідуальний стиль. Кожен хороший учитель є своєрідною та унікальною особистістю.

Педагогічні здібності розуміють як певне поєднання психологічних та особистісних якостей педагога, що забезпечують досягнення високих результатів у навчанні і вихованні дітей. Дослідження психологів (Ф. Гоноболіна, Н. Кузьміної, Н. Левітова, Г. Страхова, С. Кондратьєвої та інших) педагогічні здібності характеризують як розумову, так і емоційно-вольову сторону особистості. Усі ці якості взаємопов'язані і створюють єдине ціле.

Поряд із спрямованістю особистості, її інтересами та емоційно-вольовими якостями здібності розглядаються як передумови успішної діяльності. Кожен з компонентів при їх актуалізації виступає й передумовою ефективної педагогічної діяльності [5, 79–80].

Останніми роками дедалі частіше проводяться спеціальні експериментальні дослідження, присвячені окремим педагогічним здібностям у професійній діяльності педагога. Так, наприклад, вивчались перцептивні здібності – розуміння школяра вчителем (С. Кондратьєва, В. Роздобутько).

Комунікативні здібності – це здібності до спілкування з дітьми, уміння знайти правильний підхід до них, встановити з ними правильні взаємини, наявність педагогічного такту (Я. Страхов, Н. Кузьміна).

Отже, педагогічні здібності проявляються у визначенні педагогічних цілей, засобів і результатів міжособистісних стосунків учителя та учнів.

У праці Феофана Прокоповича "Учення про творчу особистість і вчинок" знаходимо, як автор визначає мету промовця – це "уміння переконувати мовою". Він наголошує, що через мову одна людина "входить" в іншу, здійснює в ній великі зрушення, перебудовує психіку в цілому, а найбільше – її мотиваційну основу. Таким чином слово виступає живим осередком психічного життя особи, більше того, її активним самодіяльним началом. Цьому слугує і структура промов: оратор повинен викласти свої думки у відповідному порядку, оформити їх добре підібраними словами, реченнями і фразами, обов'язково все це запам'ятати і, нарешті, виголосити, пристосовуючи до промови жести й рухи [9, 120].

В. Роменець трактує висловлену думку так: особистісні здібності оратора повинні мати найвищий рівень обдарованості, таланту – це спроможність задовольняти як різних людей, так і учених. І саме людина, "наділена найвищим ступенем таланту, спроможна захопити у свою орбіту все людство. Мірою таланту є число тих людей, на кого він впливає, і це не тільки кількісна характеристика, бо кількість іманентно переходить у якість" [9, 827].

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що оратор, а в нашому випадку – учитель, повинен мати вроджені, генетично закладені задатки, які в процесі роботи мають удосконалюватись, перерости в талант. І тільки тоді він буде професіоналом, зможе зібрати навколо себе велику кількість своїх учнів.

Автори також обговорюють і те, щоб викликати в інших людей зацікавлення. Будь-які почуття потрібні в першу чергу йому (учителеві), він мусить пережити їх сам, і тільки в такому випадку ці емоцію впливатимуть на інших (тобто на учнів), "щоб заразити цими емоціями інших". Дослідники ставлять питання: а як людина сама в собі може викликати почуття, щоб "заразити" ними інших? У цьому допомагає психологічне поняття – фантазія, уява. Опираючись на здатність фантазії, потрібно зримо уявляти ті речі, яких ти не бачиш, що можуть стати збудниками емоцій. Розглядають це питання зі сторони спілкування між людьми та значення (чи ролі) емоцій у такому спілкуванні, що створюють моральні настановлення [4, 830].

Ми говоримо завжди про те, що в ранньому шкільному віці в дітей широко розкривається дитяча уява, фантазія. На уроках використовують вчителі такий метод, як "пропонують початок твору, а діти придумують його завершення", що їх зацікавлює. І то зв'язано з тим, що дитяча уява ще недостатньо заангажована, не має певних рамок.

Також автори звертаються до психології почуття любові, вважаючи даний аспект першим і основним. Ф. Прокопович розглядає не тільки поняття любові, але і її зміст – доброзичливість, співучасть у щасті й горі, такі чесноти, як справедливість, розсудливість, знання, побожність, ласкавість, злагода, подібність характерів, прагнень тощо. У любові виявляються близькі стосунки старших із молодшими, повага молодших до старших. У ній передбачаються чесність, довір'я, простота. Вона має в собі красу, споріднення та любов… [9, 291].

Автори В. Роменець та Ф. Прокопович трактують любов як багатогранну та багато формну частину особистості, що лежить в основі емоційної бази між людських взаємин. Водночас у своїй праці наголошують на тому, що в оцінюванні людини, дописуються перебільшення, гіперболізація, що це не зашкодить, а привертатиме до неї більшу увагу [4, 831].

Тому тільки той учитель, який з любов'ю підходить до своєї праці, зможе навчити учнів любити вчитися та отримувати нову інформацію, уміло використовувати в подальшому житті.

Дослідники розглядають культурологічний підхід, який дає змогу мислителеві органічно поєднати багато рис людської психіки в теоретико-практичну цілісність, що так чи інакше сприяє становленню психологічного знання. Саме тому виникає потреба в переході від художнього погляду до абстрактно-наукового, філософського, і в цьому перебігу екстраполяцій криються великі можливості творчого пошуку. …Там, де вичерпується філософський підхід, на зміну йому приходить поетичний, спостереження за реальною поведінкою людини – в її індивідуальній неповторній чи в освячених **тривалою історією народу звичаях** [4, 832].

Звичайно, урахувати всі аспекти впливу на взаємин між учителем та учнями в навчально-виховному процесі не так просто. Однак знання основних елементів, які впливають на це, дасть змогу молодим педагогам зрозуміти як запобігти тим незручностям, непорозумінням, не допускаючи критичних ситуацій, що трапляються в початковій школі щодня.

1. Бойко А. Гуманізація початкової школи – основа розбудови цілісної системи національної освіти / А. Бойко // Початкова школа. – 1993. – № 12. – С. 3–4.
2. Педагогіка / За ред. А. Бойко. – Полтава, 2002. – 372 с.
3. Савченко О. Дидактика початкової школи / О. Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 324 с.
4. Роменець В.А. Історія психології: XVII століття. Епоха Просвітництва: Навч. посібник / В. А. Роменець. – К.: Либідь, 2006. – 950 с.
5. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості / Роман Скульський. – К.: Вища школа, 1992. – 124 с.
6. Скульський Р.П. Цінності освіти і виховання: Наук.-метод. збірник / За ред. О. Сухомлинської. – К., 1997.
7. Вишневський О. Сучасне українська виховання. Педагогічні нариси / Омельян Вишневський. – Львів, 1996. – 236 с.
8. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І. А. Зязюна. – К., 1997. – 245 с.
9. Прокопович Ф. Філософські твори: у 3 т. / Ф. Прокопович. – К., 1979–1981. Т. 1. – 420 с.

The author of this article explores the relationship between teacher and pupils in the educational process of the primary schools. Attention focuses on aspects that affect on the preparation of future teachers for the relationship "teacher-student".

Key words: *teacher`s culture, teaching skills, teaching mastership, teacher`s cultural approach.*

УДК 78.07:372.874
ББК 74.100.541.3.

Ольга Савчук

ТВОРЧІСТЬ МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ДОШКІЛЬНЯТ

У статі розглядаються індивідуальні особливості та професійні здібності, необхідні для творчої самореалізації педагога. Окреслено структуру особистісних та професійних якостей музичного керівника, що забезпечують ефективність розвитку творчої спрямованості дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *творчість, індивідуальні якості та професійні здібності творчого музичного керівника, емоційна виразність, акторські навики, гальмівні чинники педагогічної творчості.*

Розвиток суспільства та устрою життя країни зумовив попит на креативних, конкурентноспроможних особистостей. Освіта, починаючи з найнижчої її ланки, безумовно, не могла залишитись осторонь. Зміни освітньої парадигми обумовили пріоритетність розвитку самостійної, творчо спрямованої особистості. Основним завданням дошкільного закладу стала реалізація дитячої активності, самостійності, творчої ініціативи, розвиток прагнення на власний розсуд обирати шляхи та засоби досягнення цілей, намірів, реалізувати власні потреби й інтереси. Ці якості якнайкраще формуються в процесі музичного виховання, оскільки основним стимулом дитячої творчості є емоційне насичення заняття, яскраві позитивні враження. Музична діяльність здатна наситити дитину емоціями, вона створює широкі можливості для творчого самовираження дитини, віддзеркалює її внутрішні переживання, прагнення, стимулює фантазію. Від того, наскільки музичному керівнику вдасться розбудити інтерес дитини до музичної творчості, її ініціативу, активізувати творчий процес, творчу уяву, розкрити її творчі нахили, залежатиме рівень розвитку дитячої творчої спрямованості.

Питання розвитку дитячої творчості не нове і досить широко висвітлене у працях О.Абдуліної, О.Апраксіної, Б.Асаф'єва, Н.Ветлугіної, В.Медушевського, Е.Назайкінського, В.Петрушина, А.Сохор, К.Тарасової, Г.Ципіна та ін. Багато уваги приділяється і розгляду проблеми розвитку творчої особистості під впливом музики (О.Апраксіна, Б.Асаф'єв, Н.Ветлугіна, Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, Е.Назайкінський, В.Петрушин, М.Румер, Б.Теплов, В.Шацька та ін.).

Проте реалії життя показують, що виховання і навчання в сучасних освітніх закладах, і в дошкільних зокрема, орієнтують не на формування у дитини механізму саморозвитку, а на виховання особи, здатної фун-

кціонувати у заданих дорослими умовах. Це стосується і музичних занять, які апріорі передбачають розвиток творчих начал особистості, і це неабияк гальмує розвиток творчої спрямованості дошкільника.

Успішне розв'язання означеної проблеми, передовсім, потребує творчої спрямованості самих музичних керівників, творчого використання ними найновіших досягнень психолого-педагогічної науки та досвіду педагогів-новаторів, розвинутих професійних якостей та музично-творчих здібностей.

Рівень оволодіння педагогом творчою майстерністю безпосередньо залежить від його індивідуальних особливостей та професійно-специфічних здібностей. Музичний керівник повинен бути творчою особистістю з високим рівнем розвитку мотивів, умінь, психолого-педагогічних та предметних знань, умінь та навичок, генерувати нові ідеї, які дозволять знаходити і застосовувати оригінальні рішення, новаторські форми і методи й тим самим вдосконалювати виконання своїх професійних функцій. Творчому педагогові також притаманні такі якості, як ініціативність, самостійність, здатність до подолання інерції мислення, відчуття нового і прагнення до його пізнання, цілеспрямованість, широта асоціацій, спостережливість, розвинена професійна пам'ять [5].

Систему необхідних для творчої самореалізації особистості якостей запропонував В.Андрєєв. Серед інших особливо значущими, на нашу думку, є *індивідуальні якості*, які зумовлюють її працездатність, темп діяльності, і значною мірою визначаються темпераментом, а також домінуючими мотивами, інтелектуальними, моральними, естетичними, світоглядними особливостями; *естетичні якості* – здатність керуватися принципами краси в оцінці предметів, процесів та явищ навколишньої дійсності; *здібності до самоуправління*; *здатність керувати своїм емоційним станом*, легко актуалізувати творчу готовність, долати труднощі, адже пригнічений емоційний стан нерідко стає вагомою перешкодою для творчої діяльності, а без вольових якостей людина втрачає здатність долати перешкоди у творчому процесі. Особливо важливою для творчої особистості педагога є його *професійно-педагогічна спрямованість*, яка зумовлює його мотиваційно-творчу активність. Ця якість виявляється у постійній допитливості вчителя, його творчих інтересах, почуттях, захопленнях, прагненнях до творчих здобутків, лідерства, високої оцінки його праці, самоосвіти, самовиховання та саморозвитку [1, с.74–75].

Робота музичного керівника – процес постійної творчості, що має справу з розвитком творчої особистості в період сенситивний до формування творчих начал. Враховуючи те, що його особистість є еталоном, джерелом інформації, мотивом (заохочення, схвалення, зауваження) активізації творчої діяльності дошкільників, сучасна педагогіка висуває низку вимог до його особистих якостей. Зокрема, йому має бути притаманна доброзичливість та чуйність, знання і відчуття потреб та інтересів дітей, розуміння психологічних особливостей дітей, високий рівень інтелектуального розвитку, широке коло інтересів та умінь, живий і активний характер, оптимізм та життєлюбство, почуття гумору без схильності до сарказму, добре здоров'я і життєстійкість, творчі здібності, гнучкість, готовність до перегляду своїх поглядів та постійне самовдосконалення.

Водночас уміння створити творчу атмосферу, вдало застосувати ті чи інші інноваційні технології під час заняття залежать від сформованості його професійних якостей. Досліджуючи означену проблему, О.Мазаненко згрупувала їх у таку структуру:

- *мотиваційно-ціннісні* (схильність, інтерес, позитивне ставлення до музично-педагогічної професійної діяльності, зацікавленість процесом, а не результатом музичної освіти);
- *емоційно-вольові* (здатність до естетичного переживання, розвинутий естетичний смак, вміння керувати своїми емоціями та впливати на емоційні стани дітей; здатність до відтворення власних емоцій через засоби музичної виразності і здатність донести настрій музичного твору за допомогою власних навичок музично-виконавської майстерності; музична та педагогічна перцепція; вольові риси – наполегливість, впевненість, цілеспрямованість, самоволодіння);
- *орієнтаційні* (організаційні, комунікативні, педагогічні та музичні здібності, прагнення до демократичного стилю спілкування, особистісні характеристики, які забезпечують ефективну професійну взаємодію з дітьми);
- *операційні* (професійні психолого-педагогічні та музичні знання, навички, досвідченість щодо психології дітей дошкільного віку, їх музично-творчих здібностей; артистичність, вміння включатися в музично-ігрове навчання);
- *оціночні* (адекватні рівні самооцінки та домагань, вміння діагностувати й оцінювати творчі здібності дітей та динаміку їх досягнень у музичній діяльності, педагогічне і музичне уявлення) [2, с.10].

З усіх вище названих особливостей найбільш ефективним засобом впливу на розвиток творчого спрямування дітей у дошкільному віці, на нашу думку, є *емоційність* педагога. Л.Виготський писав: "Апарат емоцій є ніби спеціальним приладом та тонкою зброєю, через яку найлегше вплинути на всі елементи виховного процесу" [4, с.52].

Для музичного керівника надзвичайно важливо вміти бути виразним у своїх проявах, вміти знаходити адекватну зовнішню форму власного вираження відчуттів та емоцій. Емоційне начало має органічно поєднатися з аналітичними здібностями. Як зазначав К.Станіславський, "в основі всякого творчого процесу закладено захоплення, що, звичайно, не виключає величезної роботи розуму". Підтверджуючи цю думку

А.Макаренко стверджує: “Не може бути добрим вихователь, що не володіє мімікою, який не може надати своєму обличчю необхідного виразу або стримати свій настрій. … Вихователь себе зобов’язаний так вести, щоб кожен рух його виховував” [4, с.53].

На необхідність наявності акторських навиків у педагогів вказували і такі дослідники,як Ю.Азаров, Ю.Алієв, О.Апраксіна, Г.Журавський, Е.Ільїна, Д.Кабалевський, А.Ковальов, Г.Урбанович та ін.

Порівнюючи діяльність вчителя музики з художньо-творчою діяльністю актора та режисера, який також розробляє драматургію педагогічного впливу на аудиторію і є своєрідним “транслятором” виховних ідей та установок, П.Сікур виділяє уміння, необхідні педагогу для ефективного емоційного впливу на вихованців, а саме:

- вміти виразно та натхненно виконувати музику;
- вміти яскраво та образно коментувати музичний твір після прослуховування чи виконання;
- вміти створювати творчу атмосферу;
- володіти прийомами психологічного впливу не лише на розумові здібності дітей, а й на їх почуття [4, с.53].

Окрім вище названих якостей, процес розвитку дитячої творчості вимагає від музичного керівника значних особистих зусиль, подолання власної інертності і пасивності, яка часто виникає під впливом життєвих обставин та умов праці, у яких часто опиняється педагог і які шкодять розвитку педагогічної творчості. До гальмівних факторів, зокрема, належать: регламентація дій музичного керівника з боку адміністрації закладу, відсутність необхідного обладнання, належних умов для організації творчої діяльності, суб’єктивізм в оцінюванні праці музичного керівника з боку керівництва та деяких інших.

Таким чином, в залежності від того, наскільки музичний керівник зуміє абстрагуватись від зовнішніх негативних чинників та акумулювати власні творчі потенції, в кінцевому результаті, і залежатиме ефективність розвитку творчого спрямування дошкільників.

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань, 1988.
2. Мазаненко О.М. Формування психологічної готовності музичних керівників до роботи з музично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку: автореферат дис. … канд. псих. наук: 19.00.07. – Івано-Франківськ, 2007. – 22 с.
3. Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя / Т. Сидоренко // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 55–57.
4. Сікур П. Актерское майстерство учителя музыки / П. Сікур // Відкритий урок. – 2009. – № 6. – С. 52–54.
5. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості: монографія / Р. П. Скульський. – К.: Вища школа, 1992. – 135 с.

The individual peculiarities and professional specific values, which are necessary for pedagogy’s creative self-realization are delivered in the article and the structure of personal and professional values of musical teacher, which secure the efficiency of creative direction development of preschool children is characterized.

Key words: *creation, individual peculiarities and professional specific values of musical teacher, emotional expressiveness, actor skills, hind race directions of pedagogical creation.*

УДК 373.21+37.06:005.336.2(045)
ББК 74.1+74.6

Олена Сас

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ 6–7-РІЧНОГО ВІКУ

Автор в статті подає аналіз сучасних наукових досліджень щодо означеної проблеми, інтерпретує погляди науковців з даного питання, аналізує нормативні документи, наголошує на соціально-педагогічному аспекті формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку.

Ключові слова: *життєва компетентність, діти 6–7-річного віку.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства система освіти має забезпечити формування мобільної особистості, здатної до співжиття у соціумі. З огляду на це пріоритетними постають соціальні та педагогічні проблеми формування життєвої компетентності особистості.

Аналіз наукових досліджень. Теоретичний фундамент для вивчення проблеми формування життєвої компетентності розроблений науковцями (О. Г. Злобіна, М. Д. Степаненко, В. О. Тихонович та ін.) у філософсько-соціологічних джерелах. Психологічну основу цієї проблеми складають праці з психології особистості (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, В. Н. М’ясищев, та ін.). В соціально-педагогічному аспекті дане питання розкривають І. Г. Єрмаков, В. І. Ляшенко, Т. М. Титаренко, І. П. Ящук та ін. На нашу думку, особливу увагу при розкритті проблеми формування життєвої компетентності слід звертати на перехідні вікові періоди в житті особистості, так звані кризи. Межа, що розділяє дошкільне і шкільне дитинство означена у вітчизняній психології кризою семи років (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. Л. Кононко). Саме на цих етапах становлення особистості питання життєвої компетентності стає актуальним.

У сучасних умовах набуття особистісно життєвої компетентності стає об’єктивним запитом як індивідуального, так і соціального життя. Це знайшло своє втілення і в нормативній базі освіти, адже поняття “життєва компетентність” є ключовим у Базовому компоненті дошкільної освіти [1] та в Національній доктрині розвитку освіти в Україні XXI ст. [10].

У Законі "Про дошкільну освіту" зазначено, що кожна дитина повинна здобути дошкільну освіту [4, с.5]. Зміст дошкільної освіти визначається Базовим компонентом, який передбачає формування основ соціальної адаптації та життєвої компетентності дитини. На основі цього можна стверджувати, що дитина 6–7-річного віку має бути життєво компетентною.

Введення категорії "життєва компетентность" в обіг дошкільної освіти зумовлено оновленням змісту та принципів першої освітньої ланки. Сучасні переорієнтації у галузі дошкільної освіти зумовлені переходом на особистісно орієнтовану модель, що в свою чергу веде до зміни провідних положень, за якими здійснюється педагогічний процес. У цьому контексті особливого значення набуває врахування соціальних запитів та педагогічних принципів, в основі яких демократичний, гуманістичний, діяльнісний підходи до розвитку особистості дитини.

Оскільки Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Базовий компонент дошкільної освіти та Закон України "Про дошкільну освіту" визначили пріоритет особистісної орієнтації в освіті, то проблема розвитку дитини як суб'єкта власного життя набула особливого значення. Це ще раз підкреслює необхідність формування її життєвої компетентності.

Мета статті: полягає у розкритті соціально-педагогічного аспекту процесу формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку.

Виклад основного матеріалу. Проблема життєвої компетентності розглядається у різних аспектах. М.Д. Степаненко [11] розглядає життєву компетентність з філософських позицій. Він розробив теоретичну модель життєвої компетентності особистості та дійшов висновків, що життєва компетентність особистості є багатоаспектним утворенням, у якому доцільно виокремлення таких основних вимірів: метаантропологічного (фіксує здатність особистості до індивідуального відтворення основних атрибутів людського життя у процесі самого життя, до продуктивного вирішення життєвих завдань, що визначаються специфікою людського способу буття у світі), індивідуально-особистісного (фіксує спроможність людини бути особистістю і жити як особистість, тобто бути здатною до самовизначення і самоздійснення, відшукання і реалізації свого покликання і призначення, здійснення вчинку на особисту відповідальність), ситуативного (фіксує здатність особистості адекватно реагувати на обставини життя і знаходити адекватні рішення у конкретних життєвих ситуаціях), соціального (фіксує здатність особистості до продуктивного вирішення життєвих завдань, що визначаються специфікою соціального способу буття людини як у цілому, так і в його історичній і соціокультурній конкретності).

На думку І. Г. Єрмакова, життєва компетентність – це передусім здатність особистості вирішувати проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві і соціальні ролі, які ґрунтуються на життєтворчих знаннях, уміннях і навичках, життєвих досягненнях [3, с.263]. Він зазначає, що життєва компетентність передбачає здатність особистості не лише до необхідних вчинків за певних обставин, які створені або нав'язані людині культурними та суспільно-історичними умовами її життєдіяльності, а вона зумовлює спроможність особистості визначати, наближати та здійснювати життєві події, які не могли б відбутися без її активного втручання.

Важливою для нашого дослідження є думка Д. О. Леонтьєва, який наголошує, що основна спрямованість життєтворчості не в тому, щоб дати людині конкретні життєві орієнтири, а в тому, щоб навчити її шукати або формувати ці життєві орієнтири самостійно [8].

З точки зору П. П. Горностая, життєва компетентність виступає як здатність людини розв'язувати життєві проблеми. В його дослідженнях звертається увага на рольову поведінку людини в процесі взаємодії з іншими та на рольову компетентність як складову життєвої компетентності [2, с.116]. Він зазначає, що рольова компетентність значною мірою сприяє творчому проектуванню та здійсненню людиною свого життєвого проекту, тому розглядає цей феномен як важливу умову життєтворчості людини.

З позицій рольового аспекту життєву компетентність розглядає Н. М. Лавриченко [7, с.263]. Науковець підкреслює, що індивідуальну життєву компетентність особистості можна розглядати і як готовність до виконання набору соціальних ролей, оволодіння соціальними інструментаріями та технологіями життя (функціональний аспект), і як здатність до самоототожнення, самоідентифікації, знаходження себе в цих сферах життєвої активності (ціннісно-сутнісний аспект).

В. І. Ляшенко у своєму дослідженні наголошує, що життєва компетентність як сукупність певного досвіду – це динамічне трансформоване явище, яке розвивається, змінюється, ускладнюється. Досить ґрунтовно він описує основні підходи щодо визначення сутності цього поняття: соціальний, психологічний, педагогічний [9, с.17]. Соціальний підхід, на його думку, характеризує життєву компетентність як дотримання існуючих у суспільстві норм, прав та цінностей; психологічний підхід – як здатність до самореалізації найважливіших фізичних та духовних якостей; педагогічний підхід – як оволодіння духовно-практичним досвідом.

Крім того, М. Д. Степаненко [11] підкреслює, що поняття життєдіяльності є важливим знаряддям для розкриття соціальних параметрів життєвої компетентності особистості. На його думку, життєдіяльність охоплює увесь плин життя особистості у соціальному контексті, розкриває соціальну, просторово-часову організацію особистісного життя.

Як уже зазначалося вище, більшість авторів визначають життєву компетентність як сукупність знань, умінь та навичок. В основному поняття "компетентність" асоціюється з сукупністю знань, а не умінням використовувати ці знання на практиці, хоча саме це положення має бути вихідним при визначенні цього терміна. На сьогоднішній день, як зауважує О. Л. Кононко, на зміну кількісному має виступити якісний вимір розвитку дитини [5, с.7]. Тобто насамперед слід звертати увагу на те, як дитина оволодіває знаннями та уміннями, в який спосіб вона їх використовує в різних життєвих ситуаціях, яким є вектор її віддачі в процесі діяльності. В основу має лягти процес діяльності, який характеризує дитину як особистість, а не результат, що визначає дитину як суб'єкта цієї діяльності.

У психологічних дослідженнях доведено, що віковий період 6–7-років є перехідним етапом від дошкілля до початкового навчання. Вся база знань, умінь та навичок, які дитина засвоїла, досвід якого вона набула в дошкільному віці, індивідуальні задатки та особливості, що становлять основу її особистості, є вихідною точкою при визначенні особливостей розвитку дітей 6–7-річного віку. Дошкільний вік закономірно вважається початковим етапом у формуванні суб'єкта діяльності, спілкування й пізнання (Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн). У дитини формується узагальнена концепція людини, первинна картина світосприйняття, відбувається освоєння життєвого простору і засвоєння знань про світ, формуються основи соціальної компетентності, ставлення до тих, хто оточує, і до себе (А. М. Богуш, О. Л. Кононко, Т. І. Піманська та ін.). Дошкільне дитинство справедливо трактується як період оволодіння соціальним простором людських стосунків шляхом спілкування з близькими дорослими, а також завдяки іграм та реальним стосункам з однолітками (Р. В. Овчарова).

В. С. Мухіна доводить, що важливість періоду дошкільного дитинства полягає в підготовці більш загальних, вихідних людських знань і вмінь, психічних якостей і властивостей особистості, які потрібні кожній людині для життя в суспільстві. До них належать оволодіння мовою, використання предметів добробуту, розвиток орієнтування в просторі й часі, розвиток сприймання, мислення, уяви тощо, формування основ взаємин з іншими людьми, початкове залучення до творів літератури і мистецтва. У цей період закладаються основи соціального, емоційного, вольового, пізнавального розвитку, відбувається процес "вростання" у світ людської культури, актуалізація власних потенцій, формується здатність дитини усвідомлювати себе, навколишній світ і взаємодіяти з ним. Як і кожний віковий етап, дошкільний період характеризується зміною соціальної ситуації розвитку, яку утворюють єдині й неповторні, специфічні для цього віку стосунки між дитиною й середовищем, що визначають об'єктивне місце дитини в системі соціальних відносин та відповідні очікування та вимоги, які висуваються перед нею суспільством; особливості розуміння і ставлення дитини до займаної нею соціальної позиції та своїх стосунків з тими, хто її оточує (Л. І. Божович, Л. С. Виготський).

С. Є.Кулачківська та Л. Г. Подоляк у статті "Навіщо дошкільняті перехідний вік" [6] відмічають, що психологічна криза, яку діти переживають у 6–7 років – це закономірне явище, яке свідчить про їх готовність "увійти" в нову соціальну ситуацію розвитку.

Бурхливий темп соціальних змін вимагає від дитини сформованості необхідних якостей особистості, які б орієнтували її у суспільному житті та сприяли налагодженню міжрольових взаємин. Адже в умовах шкільного навчання дитина має не лише успішно навчатися, а й уміти спілкуватися з учителем і товаришами, враховувати їхню думку, узгоджувати свої вчинки з нормами поведінки, прийнятими в колективі. Виконуючи соціальну роль учня, вона контактує з ровесниками і дорослими, вступає в комунікативну діяльність.

Як стверджує Д. Б. Ельконін [12], відповідальність періоду дошкільного дитинства перед наступним шкільним етапом розвитку полягає в тому, що впродовж нього відбувається інтенсивна орієнтація дитини в соціальних відносинах між людьми, трудових функціях людей та суспільних мотивах, у їх діяльності. Тому істотного значення у роботі з дітьми шостого та сьомого років життя починає набувати їх компетентність, яка формується в процесі взаємин з батьками, вихователями, співжиття з іншими дітьми.

Зважаючи на позицію соціалізації, Н. М. Лавриченко робить висновки, що на етапі переходу від дошкільного до шкільного дитинства педагогічними завданнями виступають: утвердження, коригування та розвиток базової системи життєвих відносин та орієнтацій, чуттєвості, соціальних інстинктів та пристрастей, утвердження соціальної форми сприйняття, переживання, усвідомлення і задоволення потреб та інтересів [7, с.87]. Адже в нових умовах життєдіяльності важливим постає уміння особистості швидко реагувати на зміни, які відбуваються в суспільстві, готовність діяти у відповідності до нових вимог у певних ситуаціях, тобто бути життєво компетентною.

Висновки. З цього приводу важливо відзначити, що діти 6–7-річного віку насамперед повинні бути готовими до нових умов життя, де навчання посідає значне місце, але не виключає дитину з системи соціальних зв'язків. Непідготовленість дитини до виконання хоча б однієї з соціальних ролей може призвести до серйозної дезадаптації і до проблем соціалізації дитини в умовах шкільного середовища. В даному випадку обов'язком соціального педагога є навчити дитину компетентно діяти і поводитись у різних життєвих ситуаціях та в соціальних ролях. Саме ці позиції визначають соціально-педагогічний аспект порушеної проблеми.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–9.
2. Горностай П.П. Рольова компетентність і адаптивність особистості. Гімназія на зламі століть : практ.-зорієнт. посіб. / П. П. Горностай. – К., 1999. – С. 116–123.
3. Єрмаков І.Г. Життєтворчі компетенції особистості : практ.-зорієнт. посіб. / [І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков]. – Донецьк : Каштан, 2007. – 242 с.
4. Закон України "Про дошкільну освіту" // Орієнтир. – 2001. – № 31. – С. 1–8.
5. Кононко О. Орієнтир сьогодення – компетентна особистість / Олена Кононко // Дошкільне виховання. – 2005. – № 7. – С. 7–10.
6. Кулачківська С. Навіщо дошкільняті перехідний вік / Світлана Кулачківська, Людмила Подоляк // Дошкільне виховання. – 2001. – № 5. – С. 6–7.
7. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси / Н. М. Лавриченко. – К. : ВІРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
8. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д. А. Леонтьев // 1 Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии : материалы сообщений / [под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда.]. – М. : Смысл, 2001. – С. 100–109.
9. Ляшенко В.І Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Ляшенко Валерій Іванович. – Херсон, 2004. – 237 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 16 с.
11. Степаненко М.Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри : дис. … канд. філос. наук : 09.00.03 / Степаненко Михайло Дмитрович. – Харків, 2006. – 205 с.
12. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с. : ил.

Author of the article presents an analysis of contemporary research on the abovementioned problems, interpreting views of scientists on the subject, examines the regulations, stresses the social and pedagogical aspects of life competency 6–7-years- old children.
Key words: *life competence, 6-7-years-old children.*

УДК 74.200.53
ББК 165.742

Анатолій Слюзко

МОРАЛЬНА СВІДОМІСТЬ ЯК КЛЮЧОВЕ ПОНЯТТЯ БІОЕТИКИ

У статті досліджуються теоретичні засади розвитку моральної свідомості як регулятора біоетичної поведінки людини.

Ключові слова: *біоетика, біосфера, етика, етична культура, мораль, моральність, моральна поведінка.*

Актуальність проблеми. Найважливішою темою сьогодення є збереження природи та людини. Питання сутності людського життя, взаємовідносини з рослинами, з тваринами, з природою загалом тисячоліттями хвилювало людство. З кожним витоком розвитку суспільства ці "вічні" проблеми набували конкретнішого звучання, і кожна епоха давала їм своє філософське обґрунтування. В середині XX ст. фантастичні успіхи новітніх біотехнологій загострили моральні проблеми пов'язані зі ставленням до життя людини, тварин, природи, до живого взагалі. Безмежні технологічні можливості людини, яка використовує методи генної інженерії, клонування, її втручання в людське життя на рівні запліднення і аж до фізичної смерті вимагають нової визначеності суспільства в плані ставлення до людини як природної і соціокультурної цінності і в плані ставлення до життя як такого. Ознакою світоглядно-теоретичних спроб осмислити окреслену ситуацію стало постійне оперування останніми роками таким поняттям як біоетика.

Аналіз сучасних досліджень. Біоетика як система поглядів, уявлень, норм і оцінок, що регулює поведінку людей з позицій збереження життя на Землі, відіграє дедалі більшу роль у суспільстві. Сьогодні це розділ філософської дисципліни, який вивчає проблеми моралі стосовно всього живого. Тобто біоетика визначає, які дії щодо живого припустимі, а які – ні. Однак біоетичні принципи досі не стали обов'язковими для всієї світової спільноти. Скажімо, практично не виконуються Картахенські угоди 1997 року щодо зменшення промислових викидів, хоча це необхідно для того, аби загальмувати глобальне потепління. Немає також переконливих ознак того, що будуть успішно реалізовуватись рішення Всесвітнього саміту зі сталого розвитку, який відбувся в Йоганнесбурзі. Не активізуються рішення Стокгольмського саміту.

На нашу думку проблема у тому, що загострилися протиріччя між жорстким прагматизмом, який в значній мірі обумовлений стрімким розвитком науково-технічного прогресу, та моральною свідомістю людини, яка є користувачем як благ науково-технічного буму, так і його жертвою. Останні події у Японії – яскраве тому свідчення. З огляду на це особливої ваги набувають зусилля науковців і всієї громадськості, спрямовані на розв'язання нагальних завдань у галузі біоетики, як науки про регуляцію рівня морального у поведінці людини стосовно живого на землі.

Метою публікації є дослідження теоретичних засад розвитку моральної свідомості як регулятора біоетичної поведінки людини стосовно живої природи.

Виклад осново матеріалу. Вперше термін "біоетика" було вжито в 1971 році, в назві книги онколога В. Р. Поттера "Bioethics: Bridge for the Future" (Біоетика: Міст в майбутнє). Він дав цій науці таке визначення: біоетика – це система поглядів, уявлень, норм і оцінок, що регулює поведінку людей з позицій збереження життя на Землі [2, 15]. Сьогодні це розділ філософської дисципліни, який вивчає проблеми моралі стосовно всього живого. Тобто біоетика – це наука, яка вивчає етичне ставлення людини до всього живого та визначає, які дії щодо живого припустимі, а які – ні [2, 23].

Поняття "моральна свідомість" введене в науковий обіг давно. Важко визначити, хто першим поєднав поняття **"мораль"** і **"свідомість"** в один термін, який століттями слугує визначенням суті людського єства в хвилину, коли життя ставить його перед вибором або оцінкою доброго чи злого в оточуючому світі.

У латині здавна існувало слово **"mos",** що означало характер, вдачу, звичай, припис, закон, правило. Виходячи з цього комплексу значень, відомий римський оратор, письменник і політичний діяч Марк Туллій Цицерон (106-43 до н.е.) утворює від іменника **"mos"** прикметник **"moralis"** – той, що стосується вдачі, характеру, звичаїв. Після Цицерона цей неологізм використовує Сенека старший, інші римські філософи і письменники, а вже в IV ст. н.е. термін **"мораль"** стає загальновживаним [3, 14].

Мораль – (від лат. – mores – звичаї, від moralis – моральний) – система поглядів, уявлень, норм, оцінок, що регулюють поведінку людей [4, 310].

"Мораль" і "моральність" у багатьох випадках виступають синонімами. Але ці поняття не завжди є тотожними. Ми можемо сказати "не читайте мені моралі", але не скажемо "не читайте мені моральності".

Мораль, на відміну від моральності (російською "нравственности"), передусім виступає як певна форма свідомості – сукупність усвідомлюваних людьми принципів, правил, норм поведінки. Тому часто моральну свідомість називають мораллю. Що ж до моральності, то її здебільшого розуміють як втілення певних принципів, правил, норм у реальній поведінці людей, у стосунках між ними. У такому розумінні моральність – це вияв рівня сформованості моральної свідомості [3, 313].

Отже, під моральністю ми розуміємо рівень доброчинної діяльності у практиці окремої особи або народу. Інакше кажучи, це виконання тих обов'язків, які в силу своєї багатогранності не можуть бути підведені під дію конкретного закону, тому підпадають під контроль суспільної доброчинності і чесності.

Часто поруч із поняттями "мораль", "моральність" зустрічається термін **"етика**" (походить від давньогрецького **"ethos"),** що означає місце перебування, спільне житло. Філософський словник дає два тлумачення змісту цього поняття. Перше – у звичайному розумінні те саме, що й мораль, моральність. Друге – філософська наука, об'єктом вивчення якої є мораль. Етика як наука існує вже 23 століття. Започаткована Аристотелем (384-322 до н.е.). Отже, етика – це передусім наука, а мораль, моральність, моральна свідомість – явища, що нею вивчаються [3, 17].

На основі вивчення історичних і філософських джерел можна констатувати, що елементи моральної свідомості людини зародилися ще в первісному суспільстві в процесі її самоусвідомлення, самопізнання та самоаналізу. Процес зародження моральної свідомості відбувався через чуттєву тканину людського організму. Індивід відчував, що тепло, ситість, захищеність, чуттєва насолода – це добро, а холод, голод, небезпека, біль – зло; вогонь може бути як добром, так і злом. Осмислюючи суть своїх відчуттів, людина переносить їх у сферу суспільних взаємин: той, хто забезпечує захист, ситість, тепло, турботу, насолоду – хороший. Стан її переживання можна назвати добром. Переживання людиною вищеназваних почуттів у процесі суспільних відносин породило моральну свідомість.

На підставі цих суджень можна зробити висновок, що відчуття людини породили почуття, які в процесі мислення і мовлення формували моральну свідомість. Моральна свідомість людини пройшла складний формотворчий шлях: від простих чуттєвих сигналів до складних абстрактних почуттів, з біологічної сфери – в соціальну.

У рамках нашого дослідження спробуємо простежити розвиток теорії світової етичної думки в філософії, психології, педагогіці.

У Стародавньому Китаї Конфуцієм було сформульоване "золоте правило етики", яке понад двадцять п'ять століть є яскравим показником рівня сформованості моральної свідомості індивіда. Він першим зробив спробу розробити принципи та першооснови формування моральної свідомості особистості (гуманність, справедливість, обов'язок, ритуальність, знання, довіра) [5, 35].

Філософи античності розглядають моральну свідомість не як теоретики, а як практики. Античний філософ – це носій моралі, це вчитель, вихователь молодого покоління.

Першим визначив місце людини як моральної істоти афінський філософ Сократ. Розглядаючи людину саме в цьому плані, він дійшов висновку, що існують об'єктивні моральні норми. Їх дотримання – вияв сформованості людського **"mos".** Залежність категорій добра і зла не відносна, вона – абсолютна.

Якщо Конфуцій ставив мораль над освіченістю, то Сократ розум і мораль ототожнював. Бути моральним – означає бути мудрим. Люди творять зло, бо не знають добра [5, 43]. Сократ вказав на шляхи формування моральної свідомості особистості, найголовніший з яких – шлях моральних знань. З його іменем пов'язують перелом в історії античної філософської думки, суть якого – в переході від розгляду науково-природничих проблем (як першочергових) до вивчення проблеми людини, її морального та громадянського стану. Сократа можна вважати родоначальником етики як філософської науки.

Учень Сократа Платон запропонував широку програму виховання, пронизану філософською думкою про зв'язок виховання з політичним устроєм. У його філософській системі є вчення про моральність. Він підносить моральність до рівня вічної, незмінної безвідносної ідеї, яка не залежить від простору і часу. Най-

вищою є ідея добра – джерела істини, краси, гармонії. Бог та ідея добра дуже близькі, майже тотожні. Ідея добра увінчує піраміду ідей Платона, котрий одним з перших висунув принципи виховуючого навчання: "Хочете отримати уявлення про суспільне виховання, прочитайте … Платона", – писав через багато століть Ж.-Ж.Руссо [5, 47].

Аристотель, вивчаючи мораль, першим виділяє її в окрему галузь **"ethos**". Ним було прочитано цикл лекцій, який його учні видали під назвою "Етика до Нікомаха". Тут вперше виділено об'єкт етики як процес формування доброчинності (моральної свідомості), бо доброчинність – це головна її якість. Від цього часу етика виділяється із філософії як одна з її галузей, з'являється два способи мислення про світ: етичний і філософський. Чи не найкраще про Аристотеля та вплив його вчення на моральний світ сучасників сказав О.Македонський: "Філіп (батько) навчив мене жити, а Аристотель – жити гідно"[6, 23].

Таким чином, Сократ, Платон і Аристотель першими підходять до проблеми формування моральної свідомості з наукової точки зору, підкреслюючи соціальну природу моралі, розглядаючи її як засіб організації суспільного життя, акцентуючи на ролі знань і виховання у формуванні моральної свідомості особистості.

Висновки. Розглянувши зародження та розвиток теорії світової етичної думки в розрізі філософського вчення про мораль, моральну свідомість та моральне виховання, ми побачили, що філософія тривалий час була єдиною наукою про моральне в людському бутті. В її надрах сформувалися етика, педагогіка, психологія. Розвиток цих наук був невіддільним від вивчення свідомості людини та її вияву в сфері морального. Саме філософія визначила поняття моральної свідомості як вельми специфічної ділянки людської свідомості, що потребує особливих форм мислення, має власні етичні поняття і категорії, свою проблематику.

Первинним для розуміння "моральної свідомості" як філософського та психолого-педагогічного явища є усвідомлення того, що в природі окремо не існує свідомості релігійної, наукової, художньої, національної, моральної тощо. Свідомість людини є цілісним утворенням. Яким би конкретним видом духовної діяльності ми не займалися, її реалізує одна й та сама свідомість. Тому, коли ми звертаємось до свідомості моральної, перед нами постає людська свідомість взагалі, з властивими їй внутрішніми механізмами, смисловим і ціннісним змістом.

Сучасна етика дає таке тлумачення терміну "моральна свідомість": "Моральна свідомість – це ідеальне відображення і впорядкування людиною власне моральної реальності" [3, 80].

Як бачимо, моральна свідомість – це вельми специфічна ділянка праці людської свідомості, яка потребує особливих форм мислення, предметно зумовлених низкою власне етичних понять, категорій, проблематикою моральності як такої.

Отже, **моральна свідомість** в контексті біоетики – це свідомість у стані осмислення і розв'язання суто моральних проблем пов'язаних із збереженням біосфери землі, це ідеальне відображення та впорядкування власне моральної реальності, тобто моральної практики і моральних відносин стосовно живого.

1. Лукас Р. Біоетика для кожного. – К.:Свічадо, 2007. – 176 с.
2. Поттер В.Р. Биоэтика – мост в будущее. – К.: Свічадо, 2002. – 216 с.
3. Малахов В.А. Етика: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 1996. – 304 с.
4. Философская энциклопедия: В 6 т. – М.: Наука, 1967. – Т.4. – С. 182–183.
5. Філософія. Навчальний посібник / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко, В. П. Розумний та ін. – К.: Вікар, 1997. – 584 с.
6. Філософія. Навчальний посібник / Під керівництвом Свідло М.С. – К.: КДТУБА, 1996. – С. 49–65.
7. Шварцман К.А. Философия и воспитание. – М.: Просвещение, 1989. – 205 с.

This article investigates the theoretical foundations of moral consciousness as a regulator of bioethical human behavior.

Key words: *bioethics, biosphere, ethics, ethical culture, ethics, morality, moral behavior.*

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК 371.037
ББК 74.200

Ігор Бай

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ЗАСОБОМ НАВЧАЛЬНОГО МАЛЮНКА

Стаття присвячена проблемі урізноманітнення змісту освіти, організаційних форм навчання, педагогічних, навчальних прийомів на уроках образотворчого мистецтва. Окреслено проблематику якості викладання та шляхів покращення художньо-творчої діяльності дітей.

Ключові слова: *педагогічний малюнок, образотворча діяльність, творчість, зображення.*

Образотворча діяльність дітей молодшого шкільного віку є важливою ланкою навчально-виховного процесу початкової школи. Охоплюючи широке коло навчальних і виховних завдань – розумового, морально-вольового, естетичного й трудового розвитку, – уроки з образотворчого мистецтва пробуджують естетичні почуття та ставлення до навколишньої дійсності й творів мистецтва, розвивають естетичні смаки дітей, активізують їхню допитливість, кмітливість, сприяють розвиткові сенсорних, моторних та загальнотрудових умінь і навичок [3].

Не викликає сумнівів твердження, що для реалізації завдань з формування гармонійної особистості педагогу слід усвідомлювати цілі навчального процесу, мати високий рівень загальної ерудиції, орієнтуватися в сучасних концепціях та напрямках розвитку освіти, збагачувати свій досвід новими технологіями та методиками, чітко визначати завдання конкретного етапу навчання, вміло підбирати доцільні методи та прийоми навчання. Неабиякого значення набуває урізноманітнення форм викладу навчального матеріалу на уроках як одного з провідних чинників налагодження ефективної системи взаємовідносин “педагог - учень”, навчально-виховного процесу в цілому.

Одним із дієвих способів запобігання помилок на уроках з образотворчого мистецтва є застосування педагогічного малювання (виконання навчальних малюнків на класній дошці). Учитель, який добре володіє прийомами творчого малювання, здобуває безсумнівний авторитет у дітей.

Отож **метою** статті є окреслення проблематики якості викладання та шляхів покращення художньо-творчої діяльності дітей на уроках образотворчого мистецтва.

Цілеспрямований процес розвитку здатності дітей до повноцінного сприйняття і розуміння прекрасного передбачає вироблення у них системи художніх уявлень, поглядів й переконань, формування прагнення утверджувати, продукувати красу скрізь, де б вони не перебували. Курс образотворчого мистецтва в початковій школі спрямований на формування духовної культури учнів молодших класів засобами художньо-творчої діяльності. На особистісному рівні у школярів формуються ціннісні орієнтири в галузі образотворчого мистецтва, шанобливе ставлення до мистецтва в цілому, розвиваються самостійність й бажання до пошуку власних розв’язків, готовність до відстоювання особистого эстетичного ідеалу, духовна й естетична потреба в сприйманні прекрасного, а також навички самостійної та спільної діяльності з однолітками.

Образотворче мистецтво з-поміж інших видів мистецтв є унікальним у вирішенні завдань гармонійного виховання й розвитку дитини. Це пов’язано перш за все з тим, що вже в ранньому віці саме образотворча діяльність стає однією з найбільш доступних форм творчості, яка дозволяє дітям передавати в своїх роботах те, що їх хвилює, викликає емоційне піднесення, захоплює. Костянтин Ушинський зазначав: “Всі діти майже без винятку – пристрасні малювальники, і школа повинна задовольнити цю законну і корисну пристрасть” [3, 27].

Досвід роботи вчителів початкових класів показує, що ефективність навчання образотворчому мистецтву визначається в першу чергу науково-педагогічним рівнем викладання. Одним з найважливіших показників фахової готовності вчителя до проведення уроків образотворчого мистецтва є вміння виконувати педагогічний малюнок на класній дошці. Для проведення уроків образотворчого мистецтва на належному професіональному рівні вчитель повинен систематично тренуватись в малюванні на класній дошці, оскільки педагогічний малюнок не зможуть замінити інші навчальні посібники. Першим завданням учителя повинно стати вироблення навички легко і вільно, майже механічно, креслити на дошці елементарні форми, які часто зустрічаються під час проходження навчального матеріалу: коло, еліпс, овал, квадрат, прямокутник, трикутник; горизонтальні, вертикальні й похилі лінії. Оволодіти технікою виконання педагогічного малюнка на класній дошці можна наполегливим тренуванням, розвитком моторики руки й окоміру.

Педагогічний малюнок на класній дошці застосовується в таких випадках: коли малюнком слід проілюструвати усне пояснення, при показі прийомів малювання, при розрахунку малюнка; коли немає потрібного посібника і його доводиться замінити малюнком; коли навчальний посібник є, але вимагається ще й додаткове пояснення. Та найважливішим призначенням педагогічного малюнка на уроках образотворчого мистецтва є пояснення учням послідовності виконання того чи іншого зображення.

“Мистецтво бачити” не дається людині від народження, його слід постійно розвивати та вдосконалювати. Досвід показав, що саме застосування пояснювального малюнка сприяє закріпленню в пам’яті знань,

здобутих на уроці, полегшує розуміння процесу виконання складних завдань і сприяє кращому усвідомленню висновків, які робить вчитель під час пояснення.

Малюнок, виконуваний на дошці, не повинен забирати жодної секунди зайвого часу, через те він мусить мати вигляд начерка. Недопустимим є мовчазне малювання без пояснення. Пояснювальний малюнок зв'язаний з живою розповіддю вчителя, він створюється на очах учнів, і вчитель повинен малювати його в темпі пояснення, не відстаючи від розповіді і не забігаючи вперед. Як зазначає Т. Кутепова: "Готовий малюнок – закінчена думка, а поступова побудова малюнка за етапами – це пояснення думки, як правильно працювати і уникнути помилок при зображенні предметів" [1, 23].

З перших занять поступово, але наполегливо слід привчати дітей будувати малюнок, заохочувати тих, хто правильно і послідовно виконує зображення. Побудова малюнка пов'язана із спостереженням натури. Постійно звертаючи увагу учнів на натуру, і головне – на пропорції предмета, розраховуємо малюнок. Дітям ще складно, дивлячись на предмет, визначити взаємозв'язок його частин, а розрахунок малюнка допомагає виділити окремі елементи з цілого і узгодити пропорції предмета. Малюнок на дошці повинен бути досить великого розміру, щоб усі добре його бачили. Він має бути також гранично простим, чітким, ясним й лаконічним. Слід пам'ятати, що малюнки на дошці робляться здебільшого для того, щоб дати учням правильний, доцільний напрямок для самостійного вирішення побудови зображення. Тому виконувати довготривалі малюнки не варто.

Малюнок, виконаний учителем, спонукає учнів до наслідування, яке на перших етапах навчання має велике значення. По-перше, діти привчаються правильно розпочинати роботу. По-друге, дивлячись, як будує малюнок учитель, школярі усвідомлюють і запам'ятовують алгоритм дій – закономірну послідовність виконання зображення, його побудову за етапами.

Педагогічний малюнок на класній дошці має перевагу над іншими наочними посібниками. У таблицях етапи малювання подані на окремих аркушах, у відриві один від одного, а в малюнку на дошці з'являється можливість розкрити їхній зв'язок, логічну необхідність ведення завдання саме в тому порядку, у якому воно виконується вчителем. Крім того, під час малювання на дошці педагог може і повинен давати словесне пояснення своїх дій. Це дозволяє попередити помилки учнів, що особливо важливо в процесі навчання. Без відтворення, без вправляння неможливе усвідомлене і міцне запам'ятовування. Б. Неменський з цього приводу писав: "Розвиток творчих здібностей вимагає спеціального механізму – своїх навичок, свого тренажу. І вчити цьому необхідно із самого юного віку – коли дитина найбільш до цього схильна. Цьому положенню пора стати педагогічною аксіомою" [5, 36].

Всі малюнки на класній дошці вчитель повинен вміти виконувати вільно, без надмірного напруження. Виконання на класній дошці начерків людини, тварин, рослин, різних об'ємних предметів вимагає від учителя спеціальної підготовки, без якої неможливе графічно грамотне зображення. Виконання малюнка вчителем на очах у школярів завжди викликає жвавий інтерес, прагнення побачити весь процес створення зображення. Уміле "ведення" малюнка, намагання працювати без поправок, дотримання основних методичних вимог, творче натхнення педагога в процесі роботи допоможуть зрозуміти послідовність виконання завдання, значення окремих етапів і їхній взаємозв'язок.

Формування у дітей потреби до образотворчої діяльності передбачає наявність таких фундаментальних для художнього розвитку якостей, як відчуття краси та гармонії, здатність емоційно відгукуватися на різноманітні прояви естетичного у навколишньому світі; вміння підмічати прекрасне у спостережуваних явищах та усвідомлювати його [4, 17]. Можна стверджувати, що творчий малюнок педагога на класній дошці стимулює розвиток художніх прагнень учнів, сприяє кращому розумінню змісту завдань, усвідомленню специфіки зображення окремих предметів натурних постановок, розумінню технічних особливостей зображення відповідними художніми засобами (різноманітність прийомів при передачі матеріальності предметів, точність, лаконізм лінії, чіткість штриха тощо). Малюнок педагога на дошці, усне пояснення, що супроводжує хід роботи, запитання до школярів і їхні відповіді допомагають встановити тісний контакт учителя з учнями. Такий метод роботи веде до більш повного й глибокого засвоєння навчального матеріалу, сприяє вихованню самостійності, активності учнів, цілеспрямованості при виконанні зображень. Педагог при цьому має можливість виявити ступінь активності школярів і залучити до виконання завдань тих учнів, що відносяться дещо байдуже до занять.

Таким чином, жива, творча атмосфера під час виконання навчального малюнка, продумана система стимулюючих факторів розвитку, в тому числі й урізноманітнення змісту освіти, організаційних форм навчання, педагогічних, навчальних прийомів в значній мірі сприятимуть формуванню гармонійної, духовно здорової особистості, здатної до нестереотипного асоціативно-творчого мислення, культури почуттів та поведінки.

1. Кутепова Т.І. Запобігання помилкам на уроках малювання. – К.: Радянська школа, 1965. – 101 с.
2. Ушинский К. О наглядности обучения. Избр. пед. произв. Т. 2. – М.: Просвещение, 1954. – С. 645.
3. Полякова Г. та ін. Образотворче мистецтво, 1–7 класи: Навчально-методичний посібник для вчителів. – Харків: Скорпіон, 2001. – 160 с.
4. Комарова Т. Образотворча діяльність у дитячому садку: Програма та методичні рекомендації. Для занять з дітьми 2-6 років: Пер. з рос. мови. – Х.: Видавництво "Ранок", 2007. – 176 с. – (Програма розвитку).
5. Неменский Б. Мудрость красоты. М.: Просвещение, 1987.

The article deals with the problem of diversity of the content of education, the organizational forms of studies, pedagogical, training methods at the Fine Arts lessons. The problems of teaching quality and the ways of improvement of pupils' artistic activity are exposed in this article.

Key words: *pedagogical drawing, descriptive activity, creation, image.*

УДК 316.61:37.013.78+37.047:14(065)
ББК 74.5

Галина Гамрецька

АКСІОЛОГІЧНІ ПРОЕКЦІЇ ГАЛУЗІ "ЛЮДИНА І СВІТ" У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядається аксіологічний аспект становлення особистості майбутнього педагога як суб'єкта цілісної педагогічної діяльності. Аналізуються аксіологічні можливості освітньої галузі "Людина і світ" у змісті професійної освіти майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: *аксіологія, педагогічна аксіологія, освітня галузь "Людина і світ", педагогічна освіта.*

Перетворення техногенної ситуації у світі на соціоантропогенну вимагає переорієнтації освітньої парадигми. Одним із напрямів цієї переорієнтації є її спрямованість на утвердження і гармонізацію загальнолюдських та національних цінностей, що актуалізує аксіологічний аспект освітніх практик. Необхідність звернення до суті ціннісних орієнтацій зумовлена ще й тією обставиною, що "українське суспільство переживає найрадикальнішу трансформацію духовних цінностей" [4, с.27].

З огляду на те, що дитина – найважливіша цінність, бо є і початком, і безкінечним продовженням життя на Землі, відповідальність учителя перед суспільством була і залишається величезною. Саме тому серед завдань педагогічної освіти чільне місце займає підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток школяра як особистості і найвищої цінності суспільства.

Проблема цінностей знайшла відображення у філософській думці, розпочинаючи з часів античності. Аксіологічний вимір людського буття є пріоритетним і у філософії ХХ століття. Філософськими дослідженнями природи цінностей займалися Ф.Бретано, В.Віндельбанд, Н.Гартман, С.Гессен, В.Дільтей, Г.Коген, Р.Лоцке, Ф.Ніцше, Г.Ріккерт, М.Шелер та ін. Як предмет наукових рефлексій, проблема ціннісного підходу до аналізу освітніх реалій і процесів є важливою в сучасній вітчизняній педагогічній науці. Вона стала предметом досліджень І.Беха, М.Боришевського, О.Вишневського, П.Ігнатенка, Л.Крицької, Р.Скульського, О.Сухомлинської, Б.Чижевського та ін. У працях цих учених аналізується сутність педагогічної аксіології, поняття про ціннісні орієнтації, їх структура та класифікація, можливі шляхи розвитку аксіосфери особистості і соціальних груп тощо.

Релевантність подальших наукових розвідок пояснюється потребою аналізу аксіологічної зорієнтованості змістового та процесуального аспектів педагогічної освіти. На думку В. Сластьоніна, система ціннісних орієнтацій учителя виступає як одне зі структурних утворень його професійної й особистісної самосвідомості. До структури професійно-педагогічної культури вчений включає такі педагогічні цінності: цінності-цілі, що визначають концепцію особистості майбутнього педагога в сукупності *Я*-особистісного і *Я*-професійного; цінності-засоби як концепція педагогічного спілкування, техніки і технології, інноватики тощо; цінності-ставлення, що розкривають усю сукупність стосунків педагогічного процесу та формування позиції по відношенню до професійно-педагогічної діяльності; цінності-якості, представлені багатоманітністю діяльнісних, поведінкових якостей особистості; цінності-знання, що визначають особистісну і професійну компетентність майбутнього педагога. Як домінуючі визначаються цінності-цілі як логічне підґрунтя смислу професійної діяльності [3, с.70].

У цій статті мається на **меті** експлікувати аксіологічні можливості освітньої галузі "Людина і світ" у змісті професійної освіти майбутніх учителів початкових класів. В основному зосереджуся на засвоєнні студентами цінностей-засобів і цінностей-знань при вивченні таких дисциплін, як "Методика викладання громадянської освіти" (І ОКР) та "Технології вивчення освітньої галузі "Людина і світ" (ІІІ ОКР).

Система індивідуальних цінностей людини є результатом засвоєння нею провідних цінностей суспільства. Однак цей процес не може бути механічним перенесенням соціальних цінностей у свідомість людини, а є складним, багатоаспектним процесом. Формування особистісної ієрархії цінностей відбувається під впливом соціокультурних умов: особистісні і суспільні цінності знаходяться у тісному переплетенні і взаємодії. Реалізація цінностей відбувається у безкінечній множині ситуації вибору.

Соціальні цінності можуть бути переведені на рівень персональних цінностей кожного учня засобами педагогічного процесу. У свою чергу, освітні засоби та педагогічний інструментарій, що забезпечують ефективну трансляцію освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, складають зміст педагогічних цінностей. Іншими словами, педагогічні цінності можна тлумачити як провідні принципи, структурні компоненти, зміст педагогічної взаємодії, організованої на ціннісних засадах.

У межах, визначених параметрами даної статті, спробую актуалізувати педагогічні цінності крізь призму суспільствознавчої складової освітньої галузі "Людина і світ". Метою зазначеної галузі є формування цін-

нісних орієнтацій у різноманітних галузях життя, культурній спадщині України, регіону, сім'ї шляхом оволодіння знаннями про природу, суспільство, що відображають основні властивості та закономірності реального світу, місце в ньому людини; засвоєння соціальних норм, загальнолюдських, загальнокультурних і національних цінностей, народних традицій українського суспільства. Зміст курсів, що забезпечують реалізацію завдань освітньої галузі "Людина і світ", багатоплановий. Він сприяє посиленню всебічного розвитку особистості учнів молодших класів та їх інтеграції в українське суспільство. У 1-2 класах матеріал галузі дається інтегровано, без поділу на окремі предмети. У 3-4 класах цей матеріал може бути представлений у двох варіантах: інтегрованим курсом або двома окремими курсами – природознавством і суспільствознавством. Зокрема, головним аспектом курсу "Я і суспільство" (громадянська освіта) є виховна ціль, яка передбачає формування у школярів таких цінностей: патріотизму, державотворчості, соціальної справедливості, первинності духовного щодо матеріального, природолюбства, людинолюбства, працелюбства, взаємоповаги; виховання в дитини свого власного *Я*, віри у свої сили, талант, здібності; виховання гуманної, творчої, соціально активної особистості, здатної бережливо ставитися до природи, світу речей, самої себе, інших людей, розуміти значення життя як найвищої цінності.

Вирішення завдань освітньої галузі "Людина і світ" можливе за умови сформованості у майбутніх педагогів ціннісно-смислової та загальнокультурної компетенцій, від яких залежить індивідуальна освітня траєкторія суб'єктів освітнього процесу та програма життєдіяльності в цілому. Формування зазначених компетенцій у студентів значною мірою забезпечує соціогуманітарна освіта, що передбачає її методологічну переорієнтацію на гуманізм, світоглядний плюралізм, діалогічну взаємодію. Названі методологічні засади забезпечуватимуть умови для становлення вчителя як суб'єкта цілісної педагогічної діяльності, спроможного нести подвійну відповідальність − за дитину та соціальне життя.

Важливою складовою соціогуманітарної освіти є історична освіта. Тому подальші міркування доречно буде конкретизувати прикладами про можливості історичної дидактики у становленні майбутнього педагога. Аксіологічна зорієнтованість історичної дидактики зумовлена специфікою історії як науки, яку представники Баденської школи неокантіантства (В. Віндельбандт, Г. Ріккерт) відносили до науки події. На відміну від наук закону, історія за методом є ідеографічною наукою. Вона тлумачать те, що було лише одиничним і має особливе значення, цінність. Якщо завданням природознавчого пізнання є виявлення закономірностей, то гуманітарного, зокрема історичного, – віднесення до цінностей.

Майбутній учитель початкових класів, готуючись до викладання дисципліни "Я і суспільство", прагне мати гностичну опору при розв'язанні дидактичних проблем. Тому викладання таких дисциплін, як історія, релігієзнавство, культурологія, етика і естетика, філософія, народознавство, правознавство повинні мати якомога чіткішу професійну зорієнтованість. Розв'язання цього завдання ускладнюється обмеженістю в часі, відведеного для теоретичних курсів. Однак викладач може собі дозволити розставити акценти на навчальному матеріалі, залучаючи і студентів до визначення певних методичних орієнтирів (особливо це важливо на старших курсах). Актуалізація соціогуманітарних знань здійснюється також на заняттях з методики викладання громадянської освіти та з технологій вивчення галузі "Людина і світ".

З огляду на те, що гуманітарне знання за своєю природою аксіологічне, тобто його призначення для людини визначається передусім ціннісними засадами, зміст освітньої галузі "Людина і світ" впливає на аксіосферу не лише школяра, але й педагога. Суспільствознавча складова освітньої галузі забезпечує вирішення завдань історичної, правознавчої пропедевтики, формування етичних уявлень. Наприклад, одним із завдань історичної пропедевтики у початкових класах є ознайомлення з відомими постатями нашої історії (теми уроку: "Славетні українці", "Символи нашого краю"). Зрозуміло, що розповідь про славетних українців має здійснюватись на тлі епохи, яку він представляє. Аби учень відчував, що він знайомиться з історією конкретних людей, на уроці широко має використовуватися персоніфікація, важливим засобом якої може бути біографічний матеріал. Готуючись до уроку, вчитель повинен систематизувати відому йому інформацію, підібрати цікаві факти з життя славетних українців. Ознайомлення з історичними сюжетами у початкових класах не спрямоване на здобуття "суми знань". Воно має бути сконцентроване на формуванні у молодших школярів світобачення, здатності проникнутися помислами, турботами і радощами людей певної доби. Ефективність історичної пропедевтики в початкових класах значною мірою забезпечується здатністю вчителя шукати правду історії, звільнятися від міфів, переосмислювати донедавна панівні погляди. Йому потрібно глибше усвідомлювати контроверсійність в оцінках історичних постатей, мати уявлення про критерії даних оцінок. Тому потрібно уникати канонізації, формування образів нових ідолів та нав'язування школярам через оцінку історичних діячів вигідних для влади орієнтирів, цінностей та моделей поведінки.

Орієнтація історичної пропедевтики на аксіологічні аспекти пізнання робить досвід минулих епох емоційно-духовно близьким та зрозумілим учасникам освітньої взаємодії. Це дозволяє учням побачити минуле зсередини, поглянути на історичну епоху очима пересічної людини. Історія постає як світ культури у найширшому її сенсі і зумовлює культурно-особистісний розвиток суб'єктів навчальної взаємодії. В межах навчального процесу відбувається сходження від наукового, абстрактного рівня до конкретного, життєвого, особи-

стісного розуміння історії. Відтак, у такий спосіб школярі навчаються не лише поважати світ інших цінностей та пріоритетів, але й усвідомлюють необхідність культивування особистої системи ціннісних орієнтирів, формують свою світоглядну позицію, виховують відповідальність за вчинки. В історичному знанні міститься в явній або неявній формі нарація, деяка історія-повчання, розповідь, що моделює основні типи поведінки людини, основні цінності, основні системи відчування [2, с.162–175]. Тому історична пропедевтика в початкових класах значною мірою забезпечує аксіологічну зорієнтованість курсу "Я і суспільство".

Сучасна освітня епістемологія передбачає відмову від "готового" знання. Завданням агентів освітнього процесу стає пошук знання – сумісне його створення і народження. Мова йде про їх участь у знанні, що стає. Способи педагогічної діяльності, педагогічні технології мають бути спрямовані на формування особистості школяра, його ціннісних орієнтацій. Зміст дисциплін "Методика вивчення курсу "Я і суспільство" (І ОКР), "Технології вивчення освітньої галузі "Людина і світ" (ІІІ ОКР) зорієнтований на формування саме таких практичних цінностей у майбутніх викладачів курсу "Я і Україна". Студенти не лише знайомляться з концептуальними основами технологій навчання. На практичних заняттях вони вчаться конструювати уроки "Я і Україна" таким чином, щоб забезпечувати формування у молодших школярів загальнолюдських та національних цінностей.

Наприклад, імітація студентами інтерактивних вправ як співнавчання та взаємонавчання, моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації переконує їх у тому, що технологія інтерактивного навчання сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, а також однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення [1]. Саме такі завдання і повинні вирішуватися при вивченні освітньої галузі "Людина і світ".

Одним з перспективних видів навчання вважається також метод проектів, оскільки він створює умови для творчої самореалізації учнів, підвищує мотивацію для отримання знань, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Проектна методика – це педагогічна технологія, орієнтована на застосування і придбання нових знань шляхом самоорганізації і самоосвіти учнів. Концептуальним положенням технології є робота над проектом, яка базується на принципі особистісно орієнтованого навчання та конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням інтересів. Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня. Оскільки таке навчання розвивається у продуктивній діяльності, воно розширює сферу суб'єктивності в процесі самовизначення, творчості і конкретної участі учня. Під час використання технології вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиваються пізнавальні навички учнів, формується вміння самостійно конструювати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, сфера комунікації тощо.

Важлива мета діяльності учителя – допомогти вихованцю відчути радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили. На досягнення цієї мети спрямована педагогічна технологія "Створення ситуації успіху" (автор-розробник А. Бєлкін). Характерною ознакою технології є психологічна підтримка розвитку особистості дитини. Ситуація успіху має характер штучно створеної, бо педагог на деякий час посилює оцінний акцент на позитивних якостях праці учня, при цьому зовсім не зважає на наявні недоліки. Технологія "Створення ситуації успіху" виробляє найціннішу людську якість – стійкість у боротьбі з труднощами. На практичних заняттях майбутні учителі вчаться створювати оптимістичну установку дитині. Вони мають бути впевнені у тому, що великою стимулюючою силою, яка сприяє розвитку особистості, спонукає до співпраці у навчальному та виховному процесах, є віра педагога у позитивні властивості дитини, її сили, її успішність. А, отже, дитина для педагога є найвищою цінністю.

Таким чином, аксіологічні проекції освітньої галузі "Людина і світ" у змісті фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів виявляються у кількох площинах. По-перше, гностична складова галузі зумовлює переорієнтацію соціогуманітарної освіти на можливості й потреби фахівців відповідно до середовища їхньої професійної діяльності, що, у свою чергу, сприяє формуванню загальнокультурної компетенції майбутнього педагога. По-друге, для вирішення розвивальних та виховних завдань галузі "Людина і світ" майбутні педагоги повинні володіти такими засобами педагогічного процесу, які б забезпечували ефективну трансляцію провідних соціальних цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, тобто формування в неї особистісних ціннісних пріоритетів. До таких засобів віднесемо аксіологічно зорієнтовані педагогічні технології: створення ситуації успіху, метод проектів, технології інтерактивного навчання і ін.

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни // Ницше Ф. Сочинения: В 2 т. – М.: Мысль, 1990. – Т. 1. – 832 с.
3. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 192 с.
4. Удод О.А. Аксіологічний (ціннісний) підхід у викладанні історії // Історія в школах України. – 1999. – № 3. – С. 27–30.

The axiological aspect of building personality of the future teacher as a subject of complete pedagogical activity has been examined in the article. The author analyzed axiological possibities of the educational branch "Human and the world" in the content of professional education of the future teachers of junior school.

Key words: *axiology, pedagogical axiology, educational branch "Human and the world", pedagogical education.*

УДК 37.012
ББК 74.65

Оксана Кіліченко, Надія Гуменюк

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ З УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкриваються особливості підготовки майбутніх учителів до організації диференційованого навчання з учнями молодшого шкільного віку. Визначаються компоненти підготовки.

Ключові слова: *підготовка, диференційоване навчання, вчителі початкових класів.*

Постановка проблеми. У Концепції педагогічної освіти зазначено, що основним завданням сьогодення – є "професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства" [4, с.4]. Тому стає актуальною задача підготовки вчителя нового типу, який володіє глибокими знаннями з психології навчання, розвитку і становлення особистості дитини.

Суспільство вимагає творчих, інтелектуальних, освічених працівників, орієнтує загальноосвітні заклади не лише на збагачення учня змістовними знаннями, а й на розвиток його особистості, формування прийомів розумової діяльності, соціокультурної компетентності, на виявлення людей з цінними задатками.

Розкриття індивідуальних особливостей кожної особистості можливе лише за диференційованого навчання, відзначає Л. Омельченко. [6, с.54].

У психології і дидактиці проблема диференційованого навчання багатьма авторами розглядалась насамперед як засіб попередження неуспішності учнів (Ю.К. Бабанський, В.І. Загвязинський, С.М. Логачевська, М.І. Махмутов, Н.О. Менчинська, В.О. Онищук, О.Я. Савченко, М.М. Скаткін та ін.). Проте необхідно констатувати, що часто терміни "диференційоване навчання" і "диференціація" вживаються як синоніми. Так, в одному і тому ж значенні говорять про диференціацію і диференційоване навчання молодших школярів з різними навчальними можливостями.

У психологічних аспектах проблема диференціації розкривається в основному тоді, коли йдеться про систему корекційної роботи і систему розвиваючого навчання з обдарованими дітьми (Ю.З. Гільбух, Л.О. Кондратенко, С.Л. Коробко, В.О. Моляко та ін.). Важливу роль у визначенні найбільш цінних професійних якостей майбутнього вчителя та організації навчально-виховного процесу у вищому закладі освіти відіграли наукові дослідження І.І. Кобиляцького, В.І. Лугового, І.Т. Огороднікова, О.І. Піскунова, А.І. Щербакова та інших. Вагомий внесок у теорію та практику підготовки педагогічних кадрів зробили А.М. Алексюк, О.А. Абдуліна, Ю.П. Азаров, В.П. Беспалько, В.І. Бондар, Н.І. Болдирєв, Ф.М. Гоноболін, І.А. Зязюн, Т.А. Ільїна, В.О. Сластьонін та інші. У їх працях досліджуються різноманітні аспекти вдосконалення професійної підготовки студентів, розкриваються основні функції майбутнього спеціаліста.

Актуальність проблеми диференціації навчання молодших школярів, необхідність наукового пошуку ефективних шляхів професійного становлення майбутніх вчителів, щодо організації диференційованого навчання у початкових класах зумовили вибір теми дослідження: "Підготовка майбутніх учителів до організації диференційованого навчання у початкових класах".

Мета статті. Визначити особливості підготовки майбутніх учителів до організації до організації диференційованого навчання з учнями молодшого шкільного віку.

Диференціація як принцип навчання в нашій школі передбачає таку організацію роботи на уроці, коли одному учневі або групі учитель пропонує в певній системі посильні завдання різної складності і цим самим створює сприятливі умови для розвитку і навчання кожного. [5, с.18].

Є різні підходи до визначення поняття "диференційоване навчання". Так, І.А. Попова, І.Г. Самігуллін вважають, що диференційоване навчання – це уміле і систематичне поєднання колективних та індивідуальних форм роботи за групами із врахуванням просування учнів. У дослідженнях І.Е. Унт відзначається, що диференціація – це реалізація принципу індивідуального підходу, врахування під час навчання та виховання індивідуальних особливостей в усіх формах і засобах незалежно від того, які особливості і якою мірою враховуються.

П.І. Сікорський диференціацію розуміє як організовану форму занять, в якій класи комплектуються за індивідуальними можливостями учнів і індивідуальним темпом навчання [2, с.57].

О.І. Бугайов зазначає, що диференціацію не слід розуміти як мету. Індивідуалізація навчання – мета, диференціація – це спосіб її досягнення. Основною ідеєю рівневої диференціації він вважає планування обов'язкових результатів з даного предмета і вже на цій основі-вищі рівні оволодіння навчальним змістом.

В.М. Володько наголошує на тому що, індивідуалізація і диференціація – дві сторони єдиного процесу-збереження, врахування і розвитку якостей кожного учня. Розглядати їх окремо – це знову робити помилки.

Індивідуалізація-основа диференціації. Тільки знання індивідуальних типологічних особливостей учнів дозволяє про диференціювати їх, згрупувавши якнайкраще до якісної навчально-виховної діяльності. Індивідуалізація і диференціація навчання і виховання не можуть існувати одне без одного,це взаємопов'язані процеси соціалізації учнів [2, с.55].

Найбільш вдало трактує диференціацію навчання І.М. Чередов зазначаючи, що це процес навчання, який передбачає глибоке вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх класифікацію за типологічними групами й організацію роботи цих груп для виконання спеціальних навчальних завдань, які сприяють їх розумовому розвитку.

Диференціація (з лат. differentia) – поділ, розчленування чого-небудь на окремі різнорідні, якісно відмінні елементи. [1, с.359].

Нова концепція шкільної освіти в Україні одним із першочергових завдань визначає диференціацію навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі,що має стати засобом найповнішого розкриття можливостей кожної особистості. [3, с.56].

Практика свідчить, що за період навчання в початковій школі не всі учні розвиваються однаково, бо мають різні здібності. Тим часом усі випускники початкової школи мають добре засвоїти навчальну програму. Це стане можливим тоді,коли засвоєння навчального матеріалу відбуватиметься в напруженому, але доступному кожному школяреві темпі.

Аналіз літератури, в якій розглядається проблема підготовки особистості до конкретного виду діяльності засвідчив, що обов'язковою умовою здійснення будь-якої діяльності є готовність особистості до її виконання. У поняття готовності вчителів початкових класів до здійснення диференційованого навчання учнів як інтегрованої особистісно значущої якості вчителя, на думку Р.С. Тягура, входять: стійке прагнення до постійного виконання організаційних, дидактичних і методичних заходів, спрямованих на успішне навчання і розвиток кожної дитини в умовах покласної диференціації; психолого-педагогічні знання з проблеми диференційованого навчання; практичні навички і вміння здійснювати диференційоване навчання учнів. [7, с.39].

Готовність до здійснення диференційованого навчання включає в себе мотиваційний**,** змістовий і процесуальний компоненти. Завдяки сформованості мотиваційного компоненту проходить усвідомлення значущості запровадження диференційованого навчання молодших школярів, у класоводів виникає потреба реалізувати диференційоване навчання практично. Обов'язковим елементом здійснення диференційованого навчання молодших школярів, як конкретного виду професійної діяльності педагогів, є формування інтересу безпосередньо до змісту диференційованого навчання. Наявність такого інтересу є головною психологічною передумовою позитивного ставлення до здійснення диференційованого навчання учнів.

Змістовний компонент готовності вчителів до диференційованого навчання молодших школярів включає також знання психічних та психологічних особливостей дітей цього віку, вимоги до складання диференційованих завдань і тестів та методики їх використання у навчальному процесі початкової школи, принципів організації диференційованого навчання з учнями молодшого шкільного віку. Проте одних знань теоретичної суті, форм і типів диференційованого навчання недостатньо для його практичної реалізації.

Успішно реалізувати диференційоване навчання на практиці вчитель зможе лише за наявності процесуальних умінь і навичок. Ось чому такий важливий процесуальний компонент, який тісно пов'язаний із змістовним і акумулює в собі передумови успішної практичної реалізації ідей диференційованого навчання.

Як відомо, складовими процесуального компоненту готовності особистості до конкретного виду діяльності є відповідні вміння та навички, які забезпечують успішне виконання цієї діяльності. Тому процесуальний компонент готовності майбутніх учителів початкових класів до диференціації навчального процесу визначається як такий, що включає в себе вміння конструювати навчально-виховний процес на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів. До них відносяться: вміння визначати рівень розвитку психічних та психологічних якостей особистості школярів, вміння визначати обсяг знань та вмінь для кожного уроку та оптимально добирати методи, прийоми навчання, вносити зміни в навчально-виховний процес залежно від досягнутого учнями рівня засвоєння знань.

Щоб підготувати вчителів до диференційованого навчання школярів, необхідно створити позитивну мотиваційну сферу реалізації ідей такого навчання; забезпечити науково-теоретичними знаннями основ диференційованого навчання; сформувати у педагогів вміння і навички використання диференційованого навчання учнів; сприяти практичній апробації методів і засобів диференціації навчально-виховного процесу у початковій школі.

Особлива увага має приділятися дійовим, активним методам формування у вчителів готовності до реалізації диференційованого навчання – розв'язуванню педагогічних задач, обговоренню проблемних ситуацій, моделюванню основних елементів диференційованого навчання, педагогічним іграм, виконанню індивідуальних творчих завдань.

Отже, використання диференційованого підходу у навчальному процесі з учнями молодшого шкільного віку залежить від готовності і підготовки майбутніх учителів початкових класів.

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник [для студентів вищих навч.закладів] / Н. П. Волкова. – К.: Вид. центр "Академія" , 2002. –576 с.
2. Володько В.М. Індивідуалізація та диференціація навчання і виховання / В. М. Володько // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 359.
3. Завізєна Н. Тлумачення індивідуального навчання в психолого-педагогічній літературі / Н. Завізєна // Рідна школа, 1999. – № 9. – С. 55–57.
4. Концепція педагогічної освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1999. – № 8.– С. 9–23.
5. Логачевська С. Диференціація – одна з форм інтерактивного навчання молодших школярів / С. Логачевська // Початкова школа. – 2006. – № 10. – С. 18–19.
6. Омельченко Л. Особистісно орієнтована система навчання і виховання через диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу / Л. Омельченко // Рідна школа. – 2007. – № 11–12. – С. 54–55.
7. Тягур Р. Готувати вчителів до диференційованого навчання школярів / Р. Тягур // Поч. школа, 1994. – № 11. – С. 39–41.

The article describes the features of training teachers to differentiated instruction of students from primary school age. Definites components of training.

Key words: *preparation, differentiated learning, primary school teachers.*

УДК74.0113.77
ББК74в12:88

Людмила Коваль

ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У МОДЕРНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ НАУКИ

У статті розкриваються актуальні питання методики та психології навчання математики в умовах особистісно орієнтованого підходу в початковій школі.

Ключові слова*: педагогіка, методика навчання, технологія, психологія навчання математики, особистісно зорієнтоване навчання в початковій школі.*

Реформування системи освіти в Україні набуло нині глобального характеру. На сучасному етапі ми є свідками й учасниками процесів, які вимагають підготовки зростаючої особистості до повноцінного життя. Проте доводиться констатувати, що психолого-педагогічна наука оперує категорією "життя" лише на поверховому рівні, а не як провідна концепція [1, с.4]. Така ситуація відбивається певним чином на якості навчально-виховного процесу, оскільки суспільство прагне отримати не просто випускника школи, який засвоїв програмний матеріал, а особистість, що вміє орієнтуватися в житті та усвідомлює своє місце в ньому. З огляду на це суть нової освітньої парадигми, на нашу думку, полягає в тому, що зміст програмового матеріалу та система навчання мають сприяти набуттю життєвого досвіду учнів з метою їх обґрунтованої орієнтації щодо вибору подальшої сфери професійної діяльності. Щоб визначитися з реалізацією основних ідей нової освітньої парадигми, слід акцентувати увагу на проблемі значущості психолого-педагогічних наук та їх взаємозв'язку під час навчання молодших школярів.

Мета статті – розкрити роль психологічних знань у модернізації методики навчання математики в початковій школі.

З приводу практичної реалізованості співвідношення педагогіки і психології К.Д. Ушинський зазначав: "Якщо педагогіка прагне всебічно виховувати людину, то повинна насамперед пізнати її … Психологія щодо застосування в педагогіці посідає перше місце з-поміж усіх наук" [8, с.23].

Аналізуючи наукові погляди (В.В. Давидов, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, Л.В. Занков, З.І. Калмикова, Н.О. Менчинська, М.І. Моро, А.М. Пишкало, Л.М. Скаткін, Н.Ф. Тализіна та ін.) щодо взаємозв'язку психології, педагогіки та методики, слід констатувати, що вони змінювалися на різних етапах розвитку освіти залежно від соціальних вимог, які висувалися суспільством до школи, від рівня розвитку психологічних теорій та дидактичних систем навчання.

Разом з тим існували загальні цілі, які об'єднували зазначені психолого-педагогічні та методичні дослідження, оскільки в працях вітчизняних вчених висвітлюються найбільш ефективні шляхи, що сприяють засвоєнню математичних знань та забезпечують активний розвиток розумових здібностей молодших школярів.

Взагалі ідея про використання даних психологічної науки в методичних курсах своїм корінням сягає ще дореволюційних часів (П.С. Гур'єв, В.А. Євтушевський, В.А. Латишев). Зокрема, В.А. Латишев у 1880 році опублікував методичну працю "Руководство к преподаванию арифметики", де стверджувалося про неможливість активного розумового розвитку учня під час навчання без урахування основних закономірностей його мислення. Учений послідовно відстоював думку про те, що психологія і методика взаємопов'язані між собою та мають збагачувати одна одну [2, с.2].

Серед фундаментальних досліджень, присвячених висвітленню проблеми методики та психології навчання арифметики в початковій школі, слід назвати працю Н.О. Менчинської та М.І. Моро "Вопросы методики и психологи обучения арифметике в начальных класах" (1965). Основну увагу вчені приділяють активному характеру діяльності учнів у процесі навчання арифметики з метою підготовки їх до самостійного життя.

Не втратили своєї актуальності розроблені Н.О. Менчинською та М.І. Моро психолого-дидактичні принципи, які на їхню думку визначають успішність процесу навчання арифметики: науковість, доступність, система-

тичність, свідомість, активність, виховний характер навчання, зв'язок навчання з життям та наочність. Крім того, особливу увагу приділено необхідності врахування індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів у процесі навчання арифметики, а саме: типів мислення, оволодіння вміннями здійснювати аналіз і синтез, становлення внутрішнього плану дій, розвитку пам'яті, сприймання, уваги, рефлексії тощо [2, с.5].

З метою визначення ролі психологічних досліджень у модернізації методичної науки ми маємо також з'ясувати співвідношення дидактичних і методичних знань, оскільки на сучасному етапі серед науковців це питання викликає широку дискусію (В.І. Бондар, А.В. Хуторський, В.В. Краєвський, В.М. Монахов, І.В. Гребеньов, Г.І. Саранцев, О.Я. Савченко та ін.). Зокрема, дослідники процесу навчання користуються термінами "методика викладання" (М.С. Вашуленко, М.В. Богданович, М.О. Бантова, Г.В. Бельтюкова, О.А. Біда та ін.) і "методика навчання" (В.І. Бондар, Т.М. Байбара, Н.Б. Істоміна, М.І. Жалдак, Н.В. Морзе, Л.М. Масол, З.І. Слєпкань та ін.), при цьому розуміючи характер самої методики по-різному. Одні відносять її до педагогічної науки й називають частковою дидактикою, ілюструючи психолого-дидактичні принципи прикладами з різних предметів (математики, історії, хімії, фізики тощо). Інші вважають методику спеціальною педагогічною наукою, у якій розв'язуються завдання навчання й розвитку особистості у змісті предмета (математика, історія тощо), що є свідченням ізольованого вивчення дидактики та методики. Крім того, значно ускладнює проблему ідея про заміну дидактики й методики викладання навчального предмета технологіями, яка останнім часом все активніше впроваджується [7, с.20].

Ми поділяємо думку Г.І. Саранцева про те, що теорія, методика і технологія навчання перебувають у діалектичній єдності. Зокрема, теорія навчання предмета виявляє закономірності функціонування методичної системи навчання. Методика навчання застосовує положення теорії, а технологія діагностує цілі та виявляє умови функціонування моделей, тобто методичних систем, способи їх упровадження. Технологія навчання безпосередньо пов'язана із проектуванням процесу загалом, реалізація якого дозволяє досягти наперед визначеної мети шляхом послідовного та неухильного виконання певних дій учителя та учнів в умовах оперативного зворотнього зв'язку [7, с.22].

Порівняння наявних точок зору щодо проблеми взаємозв'язку психології, педагогіки, методики та технології дозволяє вважати недоцільним відмову від дидактики чи методики на користь технологій або об'єднання дидактики, методики й психології в одну навчальну дисципліну, оскільки на сучасному етапі особливої уваги набуває ідея фундаменталізації освіти, де центральне місце належить психологічним знанням у модернізації методичної науки. Саме на цю ідею особливу увагу звертає О.Я. Савченко, вважаючи, що школа будь-якого типу має перебудовуватися на всебічне вивчення особистості, а не тільки враховувати інформованість і навченість дитини. Поступово слід нагромаджувати дані про її психофізіологічні особливості, емоційну спрямованість, естетичні уподобання, оскільки ці фактори значно впливають на творчий розвиток молодших школярів [6, с.2].

Усебічне вивчення і розуміння внутрішнього світу учнів залишається аксіомою якісного навчання і виховання. "Без знання дитини, без глибокого розуміння всієї складності явищ, які відбуваються в її душі, виховання стає сліпим і тому беззмістовним", – переконує В.О. Сухомлинський.

Оскільки в межах статті, ми неодноразово підкреслювали про необхідність модернізації методичної науки шляхом оновлення психологічних знань, тому спробуємо переконати, що процес організації особистісно орієнтованого навчання молодших школярів дозволяє реалізувати цю ідею на практиці.

Упровадження особистісного підходу здійснюється багатопланово, а саме: *на етапі організації навчальної діяльності на основі врахування психофізіологічних особливостей молодших школярів, диференційованого навчання в умовах класно-урочної системи, в процесі реалізації групової діяльності, об'єктивності контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, під час створення комфортного психодидактичного середовища тощо.*

У контексті вищезазначеного, слід підкреслити, що знання психологічних основ реалізації особистісно зорієнтованого навчання молодших школярів допоможуть учителю у створенні спеціальних умов для руху учня за індивідуальною освітньою траєкторією (це програма персонального шляху реалізації особистісного потенціалу учня з урахуванням його здібностей, нахилів, уподобань тощо) [9].

Разом з тим, обов'язковою умовою нової парадигми освіти має бути усвідомлення педагогами того, що будь-який навчальний предмет становить інтерес настільки, наскільки він корисний для здоров'я і щастя дитини, отже пріоритетною є організація здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу в початковій школі на основі врахування психофізіологічних особливостей молодших школярів.

Урахування психофізіологічних особливостей молодших школярів передбачають знання вчителя про те, що мозок людини – унікальний механізм, **який певною мірою впливає на діяльність всього організму**. Обидві його півкулі постійно взаємодіють між собою, але кожна відповідає за певні види діяльності: ліва – за логічне, раціональне мислення та мовлення, а права – за образне мислення, емоційність, інтуїцію. У людини переважно домінує діяльність правої або лівої півкуль. А це означає, що вона краще розуміється на математиці та інших точних науках, або ж, навпаки, – на гуманітарних.

Молодші школярі мають свої особливості розвитку мозку. Перш за все, це ступінь його дозрівання. Як відомо, дитина до 8-10 років є правопівкульною, більш емоційною, у неї переважає образне мислення. У цей час зв'язки між клітинами мозку – нейронами лівої півкулі ще недостатньо сформовані. А це означає, що перевантажувати лівопівкульною діяльністю (аналізом, логікою, лічбою, багаторазовим виконанням однотипних вправ на уроках математики) не варто. Інакше недозріла ліва півкуля стомлюється, перенапружується, а права при цьому пригнічується. І замість творчого розумового розвитку школяр інтелектуально та емоційно виснажується, втрачає інтерес до здобуття знань, у дитини з'являються ознаки неврозу.

З метою організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу в початковій школі також доцільно враховувати провідний канал сприйняття дитиною інформації. Відомо, що впродовж життя ми пізнаємо навколишній світ, засвоюючи та використовуючи різні види інформації. Зазвичай, у дітей більш розвиненим є якийсь один канал сприйняття. Щоб краще засвоїти інформацію, комусь треба її побачити (таких учнів відносять до візуалів, або їх ще називають "глядачами"), комусь – почути (це аудіали, тобто "слухачі"), хтось для цього повинен рухатися (це кінестетики – "діячі"). Оптимальною для навчання є активність усіх цих каналів.

Отже, на результативність навчання молодших школярів значно впливає розвиток міжпівкульної взаємодії з опорою на тип модальності, тобто провідний канал інформації за допомогою якого дитина пізнає навколишній світ. Урахувати в процесі навчання молодших школярів це стає можливим за умови добору індивідуальних методик, що передбачають використання спеціальних психотерапевтичних прийомів: музикотерапії, арт-терапії, казкотерапії, ігротерапії. Використання психотерапевтичних прийомів сприяє різнобічному розвитку дитини і, насамперед, її вищої нервової діяльності. Позитивне емоційне збудження від прослуховування казки, малювання, виконання пісні, участі у грі поліпшує увагу, активізує взаємодію кори і підкірки, що стимулює творчу інтелектуальну діяльність.

Організовуючи навчальний процес у початковій школі, слід звертати увагу на індивідуальні риси особистості, пов'язані з типом вищої нервової діяльності й обумовлені швидкістю протікання психічних процесів (активна й інертна динаміка).

На жаль, у шкільній практиці трапляються випадки, коли дітей з інертною динамікою ототожнюють із тими, хто має передумови до неуспішності. Це не правильно. Діти з інертною динамікою довго працюють із навчальним матеріалом, щоб краще його зрозуміти й засвоїти. У житті зустрічається багато талановитих людей, які характеризуються такою психікою. Навчаючи школярів математики, не можна знижувати рівень складності завдань, краще збільшувати час на їх виконання, щоб діти могли пристосуватися, внутрішньо мобілізуватися. Темп навчання доцільно прискорювати поступово, не варто "підганяти" молодших школярів, щоб не викликати стрес, що заважатиме зосередитися.

Основою організації здоров'язберігаючого навчально-виховного процесу в початковій школі є шанобливі, турботливі та зорієнтовані на співпрацю взаємини між учителем та учнями і між самими школярами, що стає можливим за умов: скорочення заборонених педагогічних вимог й поширення позитивно-орієнтуючих; виявлення розуміння ситуативного внутрішнього настрою учнів за виразом обличчя, поглядом, урахування його, передача школярам цього розуміння; вміння транслювати в клас власну прихильність до дітей, дружнє ставлення; формулювання цікавих цілей діяльності та показ творчих шляхів їх досягнення.

Цивілізаційні процеси дедалі більше віддаляють людину від природи. Результати сучасних наукових досліджень доводять, що хвороби виникають здебільшого за умов дисгармонії між людиною та природою. Людина – частина природи і має жити з урахуванням її законів.

Дослідження свідчать, що за біоритмічними типами всі люди поділяються на такі: "жайворонки" – 41% (до них належать люди у яких найвища працездатність проявляється в першій половині дня); "сови" – 29% (мають добру працездатність увечері та навіть уночі); "голуби" – 30% (вони мають хороший рівень працездатності протягом усього дня). Тим часом учені дійшли висновку, що "сови" формуються внаслідок умов життя, праці та побуту всупереч життєвим ритмам людини і не є природними.

Природний годинник, за яким діє все живе, а отже, і людина, пов'язаний з ритмом зміни дня та ночі, тобто з добовим обертанням Землі навколо своєї осі. Людина починає працювати зі сходом сонця, тобто за своєю суттю вона "жайворонок" або "голуб". Дослідження встановили, що у дітей немає чіткої типізації біоритмічного профілю, однак, організовуючи процес навчання, ми маємо орієнтувати батьків на правильний режим дня дітей відносно сходу й заходу сонця. Наприклад, у батьків "сов", як правило, діти на першому уроці характеризуються низькою працездатністю. Знаючи це вчителю слід дуже обережно активізувати діяльність молодших школярів у цей час. до активної діяльності в цей час.

Звернемо увагу педагогів, що під час навчання молодших школярів важливим є врахування статевих особливостей. Спробуємо розібратися, чи надто відрізняються хлопчики й дівчатка.

Дівчатка народжуються пристосованішими до життя і розвиненішими від хлопчиків на 3-4 тижні. Можливо, саме з цим пов'язана краща адаптація дівчаток до школи, вміння швидко увійти в ритм шкільного життя. Дівчатка, як правило, вчаться краще, оскільки форми організації навчання потребують з перших кро-

ків старанності, зосередженої уваги, дисципліни, ретельності. А отже, некоректним є спроби порівнювати успіхи дівчаток і хлопчиків.

Успіхи дівчаток у навчанні можна пояснити і тим, що вони ще до школи привчені до старанної роботи допомагати дорослим: помити посуд, пришити ґудзик, перебрати овочі. Відтак, до шкільної копіткої навчальної праці за письмовим столом дівчатка зазвичай підготовлені краще, ніж хлопчики. Але треба не забувати про творчі завдання, розвиток уяви, пам'яті, спонукання до здійснення аналізу, оцінки явищ, вчинків і дій. Творча складова – важливий компонент у старанній роботі дівчаток. У кожній шаблонній справі вони з допомогою і підтримкою дорослих мають навчитися знаходити творчі елементи. Щоб допомогти дівчаткам розкрити свій творчий потенціал, педагогу доцільним частіше ставити запитання: "Як ти думаєш?", "А як це можна зробити іншим способом?", "Ти впевнена в цьому? Чому?".

Дуже важливо пам'ятати педагогам, що успішність дівчинки – це не підстава для припинення допомоги в розкритті її творчих здібностей.

Дівчатка чутливіші до підвищених тональностей у голосі дорослих. Саме це може блокувати їхні дії, творчі здібності; закладати негативні психічні "комплекси", які надалі набуватимуть рис певних захворювань. Тож педагоги мають бути до цього уважні, щоб дівчинка виросла здоровою і могла реалізувати свої творчі здібності.

Тепер про особливості творчого розвитку хлопчиків. З досвіду знаємо, що під час уроку дуже часто хлопчики роздивляються навсібіч, не зосереджуючись на першому етапі роботи. Вони спочатку повільніше працюють і на вчителя дивляться рідко, тому іноді виконується не те, що він просить; додають свої елементи, імпровізують, а вчителі трактують таку поведінку як неуважність, хоча це вияв бажання відійти від шаблону, наслідуючи свої природні творчі нахили. Коли хлопчики досягають найвищої працездатності на уроці, дівчатка починають втомлюватись. Ці процеси пов'язані з особливостями психологічного розвитку хлопчиків. Вони краще виконують пошукову роботу, висуваючи нові ідеї, краще працюють, коли потрібно розв'язувати принципово нові задачі. Хлопчик може знайти нестандартне розв'язання математичної задачі, але зробити помилку в розрахунках і в результаті отримати погану оцінку. Мозок хлопчиків, порівняно з мозком дівчаток, прогресивніший, диференційованіший, вибірковіший, його функціональна система економніша. Тому мислення хлопчиків більш творче, пошукове. **Наведені факти переконують педагогів у тому, що розуміння статевих відмінностей дозволить ефективніше організувати педагогічний процес.**

Серед проблем, які вимагають глибоких психологічних знань під час навчання молодших школярів математики є особливості реалізації диференційованого навчання.

Диференційований підхід є давно відомим і ефективним засобом в організації навчальної діяльності, але в масовому педагогічному досвіді його використовують епізодично. На багатьох уроках математики спостерігаємо перевагу фронтальних видів робіт, невміння діагностувати можливості учнів і вчасно вносити відповідні зміни у складність, темп, способи їх роботи; чимало педагогів початкової школи використовують диференційований підхід за спрощеною схемою: сильним учням дають більші за обсягом і складніші завдання, а слабкішим – менші й простіші. Але такий підхід часто не виправдовує себе. Це зумовлено, насамперед, несистематичністю роботи та недостатніми вміннями вчителя використовувати психологічні знання у процесі навчання молодших школярів. Тому необхідно, щоб педагог, плануючи засвоєння того чи іншого матеріалу, глибоко обдумував, які діагностичні завдання підготувати, як правильно розподілити учнів на типологічні групи, скільки треба часу для повної реалізації ідеї поетапного формування розумових дій, як здійснити перевірку завдань з урахуванням диференційованого характеру їх виконання, та досягти результату з метою розвитку кожного учня.

Як свідчать наукові дослідження, організація групової діяльності учнів в умовах класно-урочної системи, або в позаурочний час також вимагає від учителя розуміння психологічних закономірностей щодо комплектування навчальних груп та розподілу обов'язків між її членами, оцінювання результатів групової діяльності тощо. Тому, організовуючи групову навчальну діяльність, учителю треба розглядати цей процес не тільки як засіб оволодіння знаннями, вміннями та навичками, але й як джерело розумового розвитку школярів, який дозволяє навчатися за індивідуальною траєкторією.

Особливої уваги з психологічної точки зору вимагає реалізація контрольно-оцінної діяльності в початковій школі та вміння вчителя здійснювати її. Про вплив оцінки на навчальну активність і мотивацію учіння школярів йдеться в багатьох працях Г.Г. Костюка, В.О. Сухомлинського, Ш.О. Амонашвілі та ін. Зокрема, В.О. Сухомлинський застерігав учителів від невмілого, негуманного оцінювання праці учнів. "Не допускайте, щоб єдиною метою перевірки знань було поставити учневі оцінку. Нехай найчастіше оцінювання знань поєднується з іншими цілями, передусім з новим осмисленням, розвитком, поглибленням знань" [4, с.464]. У творах В.О. Сухомлинського вчитель знайде чимало роздумів про ставлення до учнів, які дуже різняться між собою розумовими здібностями. "Я завжди прагнув того, щоб учень вірив у свої сили. Якщо він хоче знати, але не може, треба йому допомогти зробити маленький крок уперед, і цей крок стане джерелом емоційного стимулу думки – радості пізнання" [4, с.466].

Психологами доведено, що сам факт контролю як особливого виду діяльності, який вимагає самостійності учнів та оцінювання їхніх досягнень, порушує "психічну рівновагу" дітей, збуджує або пригнічує їх. Тому вчитель має враховувати, що за таких обставин виявити справжній рівень навчальних досягнень дуже важко. Індивідуальний підхід у процесі перевірки зможе попередити психологічне напруження дітей, створити умови для повнішого виявлення їх індивідуальних можливостей і об'єктивного оцінювання вчителем з урахуванням загальних вимог, зазначених у програмі.

Ще одне питання, на яке ми звернемо увагу, – це створення комфортного психодидактичного середовища. На думку психологів, комфорт – це психофізіологічний стан, який виникає в процесі життєдіяльності людини в результаті оптимізації її взаємодії з внутрішнім середовищем.

Комфортність навчального процесу є тією якісною основою, яка може реалізувати гуманістичний підхід та забезпечити як творчий розвиток кожного учня, так і творчий підхід до педагогічної діяльності вчителя, тим самим сприяючи збереженню і зміцненню їх здоров'я.

Місце розташування школи, кількість дітей у ній, наповненість початкових класів, наявність груп подовженого дня, гарна їдальня, медичний кабінет – це базові передумови якісного навчання молодших школярів. Особливу роль слід надавати створенню матеріальних умов для збереження і розвитку здоров'я дітей: відповідність меблів, зони відпочинку, обладнання ігрових майданчиків тощо. Ми поділяємо думки тих педагогів і психологів, які вважають оптимальною для молодшого шкільного віку неавтономну початкову школу або цей заклад у комплексі з дитячим садком. Однак, на жаль, сьогодні це питання ще не знайшло широкої підтримки в нашому суспільстві.

Метою наших подальших пошуків – розкрити, як основні положення теорії поетапного формування розумових дій, запропонованої П.Я. Гальперіним і розвинутої далі Н.Ф. Талізіною та їхніми учнями, мають працювати на сучасному уроці математики в початковій школі. Основні ідеї цієї теорії полягають у тому, що психічна діяльність є результатом перенесення зовнішніх матеріальних дій у план відображення – сприйняття, уявлення і поняття. У результаті дослідження ми намагатимемося показати, як процес такого переносу здійснюється через ряд етапів, на кожному з яких відбувається нове відтворення дії за допомогою використання різних технологій предметного та загальнонавчального значення.

1. Бех Д. Життя особистості у просторі духовності // Початкова школа. – 2011. – № 2. – С. 4–8.
2. Менчинська Н.О., Моро М.І. Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах. – М.: Просвещение, 1965. – 222 с.
3. Слєпкань З.І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2006. – 240 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 томах. Т.2. – К.: Рад. школа, 1976.
5. Савченко О.Я. Дидактико-методичні вимоги до організації контрольно-оцінної діяльності вчителя // Початкова школа. – 2011. – № 2. – С. 11–14.
6. Савченко О.Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу // Початкова школа. – 2009. – № 8. – С. 1–6.
7. Саранцев Г.І. Теория, методика и технология обучения. – Педагогика. – 1999. – №1. – С. 19–24.
8. Ушинський К.Д. Собрание сочинений. В 11 томах. Т.8. – М.: 1950. – 776 с.
9. Хуторской А.В. Индивидуальная образовательная траектория [Електронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/theory/2287.

The article deals with the urgent issues of methodology and psychology of teaching mathematics in conditions of person-oriented education in primary school.

Key words: *pedagogy, methodology, technology, psychology of teaching mathematics, person-oriented education in primary school.*

УДК 371. 13
ББК 74р30–215

Тамара Марчій-Дмитраш

СТВОРЕННЯ КРЕАТИВНО-ІГРОВОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті охарактеризовано креативно-ігрове середовище як важливу складову підготовки вчителя іноземної мови в початковій школі. Звернено увагу на навчально-педагогічні ігри, проаналізовано їх роль у формуванні готовності педагога до навчання іноземної мови молодших школярів.

Ключові слова: *вчитель іноземної мови, професійна підготовка, початкова школа, навчально-педагогічна гра.*

Актуальність дослідження. Вихід України на міжнародний рівень, її участь у Болонському процесі зумовили необхідність підвищення якості національної освіти. У контексті означеного особливої ваги набуває підготовка майбутніх учителів іноземних мов, зокрема тих, які навчатимуть дітей молодшого шкільного віку, сприятимуть їх зацікавленню у вивченні іноземної мови як засобі спілкування. На наше переконання, створення креативно-ігрового середовища сприятиме формуванню необхідних умінь і навичок майбутніх педагогів для ефективної роботи з молодшими школярами.

Метою статті є охарактеризувати креативно-ігрове середовище у системі підготовки вчителів іноземних мов початкової школи.

Теоретико-методологічні основи підготовки вчителів іноземних мов висвітлено у працях О. Бігич, О. Гончарової, Т. Зубенко, Л. Морської, С. Ніколаєвої, В. Редька, С. Роман, Л. Чулкової та інших.

Результати аналізу наукової літератури і практичного досвіду педагогів свідчать, що майбутні вчителі іноземних мов недостатньо володіють теоретичними і методичними знаннями про вікові особливості молодших школярів, специфіку їх навчальної діяльності, використовують традиційні форми і методи роботи.

На основі аналізу наукових джерел та практичного досвіду педагогів основними проблемами відставання підготовки студентів від вимог сучасності виокремлено: відсутність у студентів мотивації до оволодіння професією вчителя, небажання вчитатися, переважання теорії над практикою у системі роботи вищого навчального закладу, складність роботи вчителя, недостатній обсяг знань про специфіку навчально-виховного процесу школи, непрестижність вчительської професії у суспільстві, низька зарплатня педагогів. Підготовка майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі, як правило, базується на лекційно-семінарських формах навчання. Зазвичай вони зорієнтовані на передачу знань, а не на активну участь студентів у практичній діяльності [2, с.32].

Ставлячи за мету підготувати студента до ефективної організації навчально-виховного простору, формування зацікавлення молодших школярів у вивченні іноземної мови, ми дійшли висновку про необхідність створення середовища у ВНЗ, в якому б максимально розвивалися творчі потенції кожного студента. Аналізуючи різні форми та методи навчання, особливу увагу звернули на методи активного навчання (дискусії, співбесіди, практичні вправи, розв'язання педагогічних задач і психолого-педагогічних ситуацій, конфліктів, самостійне вивчення й аналіз наукової літератури і передового педагогічного досвіду (за П. Щербанем)), зокрема навчально-педагогічні ігри, які найбільш повно, на нашу думку, сприяють залученню майбутніх учителів до майбутньої професійної діяльності [6, с.4]. Їх розуміли як моделювання педагогічних ситуацій з метою засвоєння студентами знань, умінь і навичок організовувати навчальну діяльність учнів.

Стан розвитку вищої педагогічної освіти України сьогодення потребує вдосконалення змісту підготовки вчителів іноземної мови початкової школи, зберігаючи традиційну практику викладання професійно спрямованих дисциплін, збагативши її новими досягненнями [2, с.37]. Для підготовки студентів ефективними є навчально-педагогічні ігри. Вчені підходять до характеристики їх особливостей з різних позицій, проте сутність і мету вбачають у формуванні й закріпленні професійних умінь та навичок у майбутніх фахівців. Дослідники вказують на розвиток комунікативних навичок, самостійності, творчості, формування активної позиції майбутніх учителів у процесі використання такого методу. Через практичне використання своїх знань, умінь та навичок студент оволодіває професійною діяльністю, а не стає пасивним спостерігачем. Окрім того, використання ігор сприяє отриманню педагогічного досвіду студентами, оскільки через моделювання педагогічних ситуацій розвивається творче мислення майбутніх фахівців. Вони, вирішуючи завдання, вчаться організовувати уроки, ігри, індивідуальні, парні, групові, фронтальні форми роботи, знаходити причини невдач, вести бесіду, діалог, аналізувати та порівнювати результати роботи, таким чином розвиваючи у процесі навчання відповідні уміння та навички.

Проблеми професійної підготовки вчителів із використанням ігор представлено у працях Л. Волкової, М. Воровки, В. Коломієць, І. Куліш, О. Штепи та інших.

З метою створення креативно-ігрового середовища вивчали досвід використання різних форм навчальної діяльності, опрацьовували новинки методичної літератури, добирали дидактичні ігри та послуговувалися наочними матеріалами для підвищення ефективності організації навчання студентів. Окреслили три основні напрями діяльності (за М. Ляховицьким, З. Дандерс) [5, с.12–13]:

1) вивчення передового педагогічного досвіду;

2) використання досягнень методики навчання іноземної мови;

3) самостійний пошук удосконалення організації навчальної діяльності з метою підвищення її ефективності.

Застосовування навчально-педагогічних ігор у підготовці студентів дає можливість викладачеві виявити індивідуальні здібності кожного студента та його вміння працювати у колективі, з'ясувати рівень підготовки до професійної діяльності, зацікавити їх, виявити можливі проблеми та способи їх подолання в імітаційному режимі, аналізувати поведінку колег і робити відповідні висновки, здобуваючи при цьому необхідні професійні навички [3, с.51–52].

Ефективність застосування ігор залежить, зокрема, від урахування організатором умов навчальної діяльності та усвідомлення можливості виникнення низки проблем з метою їх запобігання. Так, у педагогічних іграх моделюється діяльність учителя і учнів (учителя іноземної мови у початковій школі). Важливим елементом є варіантність рішень майбутнього педагога в тій чи іншій ситуації, залежно від його знань, умінь та навичок.

Навчально-педагогічна гра має свої переваги та недоліки. Основною перевагою, на думку М. Воровки, є те, що зміщується акцент із "системи знань" на "систему формування навичок, умінь, способів поведінки". Можливі труднощі можуть бути пов'язані з недостатнім рівнем комунікативної компетентності майбутніх педагогів, а також із тим, що учасники гри перебувають в умовній ситуації, коли поведінка ефективна, якщо студент володіє змістом і усвідомлює специфіку діяльності. У процесі гри може виникнути конфлікт думок

та інтересів [1, с.8]. Ускладнити навчання можуть деякі організаційні проблеми, зокрема відбір учасників гри (нездатність до ігрової чи групової діяльності певних осіб), невдалий розподіл ролей між учасниками гри, недостатній рівень підготовки керівника навчально-педагогічних ігор (відсутність чи недостатність теоретичних знань або невміння використовувати їх на практиці, нездатність до керівництва ігровим процесом тощо) [4, с.68–73].

Перевагами педагогічних ігор (ігор із розподілом ролей) К. Лівінгстоун визначено максимальну активність студентів, зацікавленість та дисциплінованість, в той же час організаційні проблеми (потреба у зручному приміщенні, меблях для проведення ігор тощо) забирають багато часу, іноді позапланового [7, с.43–53].

Перевірити ефективність навчально-педагогічних ігор ми мали змогу під час упровадження у систему підготовки вчителів іноземної мови в початковій школі спецкурсу "Організація дидактичних ігор у навчально-виховному процесі початкової школи (на матеріалі вивчення іноземної мови)". Поступово на кожному з етапів підготовки фахівців ми використовували вказані вище методи, в тому числі навчально-педагогічні ігри (основними темами були такі: "Урок як основна форма організації навчання іноземної мови", "Консультація з іноземної мови", "Ігровий гурток з іноземної мови", "Конкурс як форма організації навчальної діяльності", "Індивідуальні та парні форми організації навчальної діяльності молодших школярів", "Групові й фронтальні форми організації навчальної діяльності молодших школярів", "Дидактичні ігри з буквами та звуками на уроках іноземної мови", "Лексичні ігри для вивчення іноземної мови", "Орфографічні ігри", "Граматичні ігри", "Дидактичні ігри для розвитку навичок читання, аудіювання, мовлення, письма"). Плануючи проведення гри, ми послуговувались рекомендаціями П. Щербаня, описаними ним у праці "Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах" [6]. Ураховували, що виконання студентом ролі у грі дає йому змогу реалізовувати педагогічні функції, рости як особистість і фахівець, а також самоутвердитися у виборі професії.

Таким чином, кожен із етапів проведення навчально-педагогічної гри передбачав поступове формування в студентів професійних знань, умінь, навичок, їх підготовленості до розробки, організації з учнями й аналізу навчальної діяльності.

Важливим елементом вивчення спецкурсу стала самостійна та навчально-дослідна робота студентів як передумова творчої педагогічної діяльності, що є основою формування особистості, здатної самостійно ухвалювати рішення. Самостійна робота сприяла розширенню знань про особливості використання різних форм навчальної діяльності, потребувала творчого підходу. Застосовуючи таку форму взаємодії зі студентами, ми виявили, що вона сприяла формуванню дисциплінованості й відповідальності. Студенти опрацьовували підручники для навчання іноземної мови молодших школярів, навчально-методичне забезпечення, періодичні видання, дидактичні матеріали, комп'ютер, Інтернет та інші засоби навчання (за вибором студента); готували доповіді, реферати, дидактичний та роздатковий матеріал для організації навчальної діяльності, плани-конспекти уроків іноземної мови, плани проведення гуртків, консультацій, конкурсів під керівництвом викладача, укладали портфоліо.

Підсумовуючи сказане вище, зауважимо, що у процесі вивчення спецкурсу ми виокремили послідовні стадії формування готовності майбутніх учителів іноземної мови початкової школи до організації навчальної діяльності молодших школярів:

- оволодіння теоретичними знаннями про навчально-виховний процес початкової школи;
- мотивація до організації навчальної діяльності молодших школярів та усвідомлення важливості використання дидактичних ігор у роботі з молодшими школярами;
- використання набутих знань на семінарських і практичних заняттях, у самостійній, навчально-дослідній, творчій роботі, під час навчально-педагогічних ігор та практики;
- формування професійних умінь і навичок організовувати різні форми навчальної діяльності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови;
- аналіз результатів навчальної діяльності;
- планування організації різних форм навчальної діяльності.

Подальші напрями дослідження вбачаємо у вивченні засобів створення креативно-ігрового середовища у ВНЗ, у конкретизації умов підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів іноземних мов до роботи в дошкільних навчальних закладах та загальноосвітніх школах.

1. Воровка М.І. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / М. І. Воровка. – Тернопіль, 2007. – 20 с.
2. Дівінська Н.О. Формування у студентів філологічних факультетів професійних умінь проведення навчально-педагогічних ігор : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Дівінська Наталя Олександрівна. – К., 2006. – 214 с.
3. Ельбрехт О.М. Педагогіка вищої школи / О. М. Ельбрехт. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 78 с.
4. Игровое моделирование : методология и практика / [редкол.: Л. Г. Борисова, В. Ф. Комаров, Б. П. Кутырев]. – Новосибирск : Наука, 1987. – 231 с.
5. Творчість учителя іноземної мови / [за ред. М. Я. Дем'яненко]. – К. : Радянська школа, 1978. – 124 с.
6. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посібник / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 2007. – 207 с.
7. Livingstone C. Role Play in Language Learning / Carol Livingstone ; [предисл. и прилож. Н. И. Гез]. – М. : Высш. шк., 1988. – 127 с.

The creative-playing sphere as an important part of a foreign language teacher's of primary school training is characterized in the article. The attention is paid to the educative-pedagogical games, their role in the forming of teacher's readiness to foreign language teaching of junior pupils is analyzed.

Key words: *foreign language teacher, professional training, primary school, educative-pedagogical game.*

УДК 372.4
ББК 74.65

Маріанна Матішак

ЕТНОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЇЇ ОНОВЛЕННЯ

У статті розглядається проблема оновлення змісту початкової освіти, нормативно-правове забезпечення національної спрямованості навчання та виховання молодших школярів.

Ключові слова: *зміст освіти, етнокультурна складова, національне виховання.*

Постановка проблеми. Розвиток інтелектуального потенціалу нації відбувається через формування громадянського суспільства, зміцнення соціальної, демократичної, правової держави. Перш за все, через оновлення існуючої системи освіти, удосконалення механізму освітньої політики.

Ключовою проблемою для України у розвитку освіти є пошук відповіді на питання – як "...гармонізувати, урівноважити спроможність освіти задовольнити потреби державотворення, націєтворення із адекватними відповідями на виклики глобалізації" [6].

Серед тенденцій розвитку світової системи освіти виділяється значне поширення нововведень за збереження усталених національних традицій та національної ідентичності країн та регіонів. Як доречно вказує М. Дмитренко, "освітня система в Україні потребує оновлення змісту та методів навчання в руслі впровадження національної доктрини" [2]. Тому етнокультурна складова змісту освіти набуває дедалі більшої значущості, адже шляхом занурення дитини у світ культури власного етносу та кращих зразків світової культури можна досягнути становлення духовного потенціалу дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання оновлення змісту початкової освіти розглядаються в різних аспектах: методологічні основи оновлення системи освіти розробляються І. Бехом, С. Гончаренком, О. Сухомлинською, Ю. Мальованим; проблеми вдосконалення змісту початкової освіти висвітлено в працях Н. Бібік, В. Ільченко, Н. Кочиної, О. Савченко; особливості засвоєння дітьми елементів етнокультури в освітньому просторі початкової школи знаходимо у дослідженнях О. Будник, Г. Воробей, Е. Заредінової, Г. Ковак, Н. Кузьменко, Л. Ходанич, Н. Чернуха.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми відображення етнокультурної складової у нормативно-правовому забезпеченні змісту початкової освіти в умовах її оновлення.

З метою усвідомлення актуальності означеної проблеми виділимо основні аспекти реформування початкової освіти, розглянемо нормативно-правове забезпечення етнокультурної складової у процесі оновлення змісту навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Одним з пріоритетів діяльності Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук є розвиток початкової освіти, якій належить особливе місце у структурі загальної середньої освіти. За роки навчання у початковій школі учні мають набути достатній власний досвід культури спілкування і співпраці у різних видах навчальної діяльності, самовираження у творчих видах завдань.

Основна мета початкової загальної освіти – формування в учнів бажання і вміння вчитися, розвиток повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, цінностей здорового способу життя [10, 2].

О. Савченко зазначає: "Початкова школа, зберігаючи наступність із дошкільним періодом дитинства, протягом 4 років в умовах цілеспрямованого навчання і виховання забезпечує подальше становлення особистості дитини, її інтелектуальний, фізичний, морально-етичний, мовленнєвий, естетичний, соціальний, емоційно-вольовий розвиток" [9, 101].

Розвиток початкової освіти обумовлений динамічними змінами у навколишньому світі, потребою адаптувати навчально-виховний процес до соціально-інноваційного розвитку країни в умовах обмеженого фінансування, чітких часових рамок. Тому оновлення змісту навчання та виховання необхідно супроводжувати системними змінами й широкою роз'яснювальною роботою.

Серед реформ початкової освіти останнього десятиліття виділимо такі:

1) оновлення змісту і структури початкової школи визначалися умовами запровадження 12-річної системи навчання у 2000 р., яка передбачала обов'язкові 4 роки навчання у початкових класах;

2) змінився віковий поріг вступу дитини до школи у 2000–2003 рр. (з 7 до 6-річного віку). Виникла необхідність регулювати контингенти учнів 6–7-річного віку та розробляти методики їх спільного навчання;

3) з метою створення єдиного освітнього простору, відповідності змісту освіти потребам і умовам розвитку суспільства, забезпечення психічного та фізичного здоров'я учнів Міністерством освіти і науки України спільно з Академією педагогічних наук у 2000 році було розроблено Державний стандарт початкової освіти;

4) розширилися можливості учнів в опануванні мовами за рахунок вивчення іноземної мови з 2 класу; в усіх загальноосвітніх школах було створено умови для вивчення мов національних меншин (другої мови);

5) з'явилися нові предмети ("Основи здоров'я", "Я і Україна").

Аналіз результатів переходу початкової освіти на новий зміст та структуру дає підстави стверджувати, що у цілому цей процес відбувся успішно. Проте будь-які зміни характеризуються позитивними і негативними тенденціями. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне виділити проблеми початкової освіти, які потребують вирішення.

Проблеми початкової ланки є співзвучними з нерозв'язаними проблемами загальної середньої освіти. Серед них:

- недостатня якість і доступність початкової освіти в усіх регіонах країни для всіх дітей;
- суперечливий вплив як зовнішніх, так і внутрішніх тисків, що виявляються у нестабільності розвитку, хронічному недофінансуванні, відкритому чи прихованому недооцінюванні унікальної ролі початкової освіти тощо;
- постійно змінюються вимоги до розвитку освіти, що зумовлює незавершеність реформаційних кроків;
- невідпрацьована технологія своєчасного забезпечення навчальних закладів програмами, підручниками, навчальним обладнанням у достатній кількості (на сьогодні забезпеченість навчальними засобами становить близько 15 %);
- низький соціальний і матеріальний статус педагогів і науково-педагогічних працівників.

Отож якість початкової освіти визначаємо взаємодією багатьох чинників: повне і своєчасне охоплення навчанням усіх дітей молодшого шкільного віку, реалізація наступності між дошкіллям і початковою школою (максимальне використання досягнень дошкільного періоду), осучаснення, використання інноваційних технологій, оздоровлення освітнього середовища, впровадження методик особистісно зорієнтованого навчання, виховання і розвитку молодших школярів, адекватною підготовкою педагогічних кадрів.

Незважаючи на те, що серед проблем залишається неврегульованість законодавчої бази, деякі кроки з боку державних органів щодо забезпечення етнокультурної складової змісту освіти здійснюються.

Збагачення змісту шкільного навчання етнокультурними цінностями було започатковано в 1994 р., коли до змісту навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів було введено курс "Народознавство". Протягом п'яти років здійснювалася цілеспрямована діяльність щодо запровадження етнокультури у навчально-виховний процес, збереження і відтворення національної спадщини.

Піднесення національної самосвідомості зумовило наповнення теорії педагогіки етнонаціональним змістом:

- здійснювалося розроблення концепцій національного виховання (П. Кононенко, В. Кузь, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Г. Філіпчук);
- побачили світ підручники з українознавства, етнографії, фольклористики (Л. Артюх, Г. Горинь, М. Дмитренко, П. Кононенко, М. Москаленко, С. Макарчук, А. Пономарьов);
- досліджувався вплив етнопедагогіки на становлення особистості дитини (моральне зростання, естетичний розвиток, активізація творчої діяльності, формування національна самосвідомість) в різні вікові періоди (О. Будник, Г. Кловак, Н. Лисенко, М. Семенова та ін.).

Крім педагогічних досліджень сутність національного виховання висвітлюється в нормативно-правовому забезпеченні освітньої системи. Вивчення законодавчого аспекту етнокультурного виховання необхідне, оскільки дозволяє: розкрити актуальність означеної проблеми на державному рівні; спроектувати етнокультурне середовище навчальних закладів; впроваджувати демократичні принципи формування освітнього простору.

Зміст та напрями оновлення і розвитку освіти були визначені положеннями Державної програми "Освіта. Україна XXI століття" (1993 р.), головна мета якої – визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI століття. Розбудова системи освіти базується на засадах "…національної спрямованості освіти, що полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, її органічному поєднанні з історією і народними традиціями" [1].

Окремим розділом йде "Національне виховання", головна мета якого – "набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян України, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури" [1].

Відповідно до Програми здійснюється трансформація освітньої галузі, розробляються закони, положення, накази МОН України. До прикладу, національний характер освіти утверджується в статтях 4 і 6 Закону України "Про освіту " (1991, 1996), а також статті 3 та 5 Закону України "Про загальну середню освіту" (1999).

Розроблена в 2001 році Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) містить визначення мети і завдань шкільної освіти, формування її змісту, організації навчально-виховного процесу. Діяльність школи

ґрунтується на засадах органічного поєднання національного і загальнолюдського: "Домінантою виховного процесу має стати виховання в учнів патріотизму з новим змістовним наповненням. З одного боку, це виховання почуття любові до рідного краю, свого народу, держави, відповідальності за їхнє майбутнє, а з іншого, – відкритість до сприйняття різноманітних культур світу, освоєння фундаментальних духовних цінностей людства – гуманізму, свободи, справедливості, толерантності, культури миру, національного примирення, збереження природи" [3].

Національна доктрина розвитку освіти (2002) передбачає формування етнокультурної компетентності школярів у процесі навчання. Зокрема утверджується національний характер освіти, яка повинна ґрунтуватися на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. Держава повинна забезпечувати "...виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до Українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється; збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин" [4].

Органічним компонентом освіти, що охоплює всі її складові, є національне виховання, в основу якого мають бути покладені принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь.

У 2007 році під керівництвом І. Беха було розроблено програму виховання "Основні орієнтири виховання учнів 1–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України" [5], мета якої – створення ефективної системи виховної діяльності класного керівника (вихователя) та гуманістичної виховної системи класного колективу. Національний компонент покладено в основу концептуальних засад програми: "Виховання учнів в сучасній школі здійснюється в контексті національної і загальнолюдської культури, охоплює весь навчально-виховний процес, ґрунтується на свободі вибору мети життєдіяльності та поєднує інтереси особистості, суспільства, держави і нації" [5]. Програма виховання характеризується системністю, чіткістю, послідовністю, прикладною спрямованістю і побудована за принципом концентризму.

Автори програми враховують індивідуальні та вікові психологічні особливості молодших школярів, конкретизують вимоги до виховних досягнень учнів, дають рекомендації класним керівникам (вихователям) щодо створення організаційно-педагогічних умов та застосування різних форм і методів виховної діяльності, презентують змістове наповнення програми для всіх ступенів навчання.

Стосовно змісту початкового навчання співробітниками Департаменту загальної середньої та дошкільної освіти (О.Єресько) та Інституту педагогіки Академії педагогічних наук України (В.Мадзігон) забезпечується розроблення Державного стандарту початкової освіти. Проект Стандарту представлений в періодичних виданнях, розміщений на інтернет-ресурсах, забезпечено доступ громадськості до широкого обговорення проекту.

Проект стандарту, на відміну від чинного Державного стандарту початкової освіти, будується на засадах особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів і чітко визначає результативну складову засвоєння змісту.

Нашу увагу привертає висвітлення етнокультурного компонента у змісті Державного стандарту початкової освіти. Його відображення знаходимо при вивченні таких освітніх галузей:

1. "Мови і літератури". Відповідно до мети і завдань мовного компонента освітньої галузі у структурі державного стандарту виділяються такі змістові лінії: мовна, мовленнєва, соціокультурна, діяльнісна. Соціокультурна лінія конкретизує зміст навчання на засадах поваги до національної культури, традицій, творчості власного етносу та культурних здобутків інших народів.

Тому серед вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів автори Державного стандарту виділяють:

1) знання і вміння записувати назви держави і її столиці; уявлення про державні символи України; розуміння і пояснення значення слів – назв предметів побуту, народних звичаїв використання тематичних груп слів народознавчого змісту в мовленні;

2) знання казок, пісень, прислів'їв, приказок, загадок, лічилок, уміння доречно використовувати їх у мовленні (усному й писемному) з метою його увиразнення;

3) знання формул національного мовленнєвого етикету і використання їх під час спілкування; дотримання етикетних правил спілкування з представниками різних вікових груп і статусів;

4) уміння встановлювати елементарні комунікативні контакти під час виконання тих чи інших соціальних ролей у різних життєвих ситуаціях [7].

Отож змістове наповнення освітньої галузі "Мови і літератури" передбачає опанування молодшими школярами української мови та інших мов як засобу спілкування і пізнання, прилучення до скарбниць духовності і культури, літературних надбань українського народу і народів світу, виховання громадянськості, патріотизму, національної самосвідомості.

2. “Людина і світ” включає дві змістові лінії: “Людина і суспільство”, “Людина природа”. Етнокультурна складова передбачена під час вивчення тем “Людина в суспільстві”, “Людина і людство”. Державні вимоги до навчальних досягнень учнів:

1) Знати свій родовід, історію і традиції своєї школи; знати національну символіку і державні символи; основні права та обов’язки громадянина, мати уявлення про Конституцію України, державний устрій, головні історичні події, традиції і звичаї українського народу, етнічний і демографічний склад населення; мати уявлення про основні пам’ятки, заклади, національних героїв, визначних діячів культури України, рідного краю; розуміти і цінувати кращі зразки культури; брати посильну участь у культуротворчій і культуроохоронній діяльності краю; відчувати гордість за свою Батьківщину; розуміти її місце серед інших країн світу;

2) Мати уявлення про різноманітність людей у світі, їхніх культур і звичаїв; називати деякі країни, їх особливості; знати приклади внеску українців у світову культуру, науку; усвідомлювати необхідність толерантного і зацікавленого ставлення до різних країн і народів.

Здійснення виховної функції освітньої галузі пов’язане з формуванням у школярів патріотизму, свідомого бажання зробити свій внесок у становлення України як демократичної держави – рівноправного члена світової спільноти. Таким чином формується народознавча і полікультурна компетентності молодших школярів.

3. Освітня галузь “Мистецтво” містить образотворчу та музичну змістову лінії, вивчення яких включає засвоєння і ознайомлення з різними жанрами музичного народного мистецтва; вивчення художніх традицій рідного краю тощо.

4. “Технології”. Зміст технологічної освіти реалізується через змістові лінії: “Ручні техніки обробки матеріалів”, “Технічна творчість”, “Декоративно-ужиткове мистецтво”, “Самообслуговування”. Під час вивчення теми “Декоративно-ужиткове мистецтво” учні повинні навчитися: виготовляти найпростіші атрибути народних свят: писанки, карнавальні маски, ялинкові прикраси, обереги тощо; конструювати композиції за власним задумом і образною уявою; виготовляти народну іграшку (ляльку); мати уявлення про художньо-декоративні традиції українського народу [7].

Отже, оновлення навчання в початковій школі характеризується етнокультурним спрямуванням і створює передумови для формування педагогічної складової етновиховного простору, а також залучення школярів до вивчення основ етнології, фольклористики, декоративно-ужиткового мистецтва, народної музичної творчості.

Одним з принципів організації початкової освіти є її варіативність. Типові навчальні плани для учнів 1–4 класів містять варіативну складову, яка передбачає використання від 1 до 3 годин на посилення предметів інваріантної складової; на проведення індивідуальних та групових занять; на вивчення додаткових курсів, рекомендованих Міністерством освіти і науки України. Розглянемо детальніше особливості курсів, розрахованих на формування національної самосвідомості учнів, їх етнокультурної компетентності. Це:

- “Дорога в дивосвіт” (1–4 класи, авт. Н. Поліщук). Мета програми – формування в учнів системи наукових знань, поглядів, переконань, які закладають основи відповідального та дієвого ставлення до навколишнього природного середовища. Особливістю курсу є те, що навчальний процес здійснюється на щотижневих уроках серед природи, уроках милування природою, екскурсіях, роботі в куточку живої природи, навчально-дослідних ділянках. Вивчення теми “Рідний край” (одна із змістових ліній курсу) передбачає формування ціннісного ставлення до природи місцевості, де дитина проживає, перевірку народних прикмет, поглиблення знань про народні звичаї та традиції охорони навколишнього середовища.
- Курс “Християнська етика” включає дві програми “Християнська етика в українській культурі” (1–4 класи, авт. В. Чернуха, Е. Бєлкіна) та “Основи християнської етики” (1–4 класи, авт. В. Жуковський та ін.). Зазначені курси мають навчально-виховне та культурологічне спрямування. Зміст кожного з них вибудовано як спосіб допомоги учню в закладенні фундаменту власних життєвих цінностей.

“Основи християнської етики” є дисципліною християнсько-світоглядного, культурного та освітньо-виховного спрямування. Він не є вченням віри, не передбачає участі у релігійних обрядах, не ставить за мету залучення до певної конфесії. Викладання предмета передбачає виховання в учнів поваги до свободи совісті, релігійних та світоглядних переконань інших людей, здатності до співжиття в полікультурному та поліконфесійному українському суспільстві.

Мета курсу “Християнська етика в українській культурі” – сприяння духовно-моральному розвитку дітей і прищеплення їм любові до ближнього, до України через ознайомлення з національними культурними надбаннями, з християнськими моральними цінностями: людяністю, милосердям, пошаною до батьків і старших, працелюбністю, доброчесністю, гостинністю, вдячністю тощо, які водночас глибоко виявляються в українській культурі і за своєю суттю є загальнолюдськими.

У програму введено етичні поняття (“совість”, “чесноти”, “милосердя”, “доброчинність”, “відповідальність” тощо), розкриття яких здійснюється відповідно до вікових та психологічних особливостей учнів.

- “Програма морально-етичного виховання учнів у початковій школі” (1–4 класи, авт. Л. Слотвинська). Програма передбачає створення передумов для свідомого сприйняття та засвоєння соціальних і морально-

правових норм, історичних, національних та культурних традицій українського народу. Курс передбачає розвиток спостережливості, мислення, уяви, пам'яті, самостійності, творчості і активності учнів. Бесіди, виховні заходи, свята, передбачені змістом зазначеної програми, мають культивувати найкращі риси української ментальності: працелюбність, індивідуальну свободу, глибокий зв'язок із природою, патріотизм, любов до рідної землі, своєї історії, мови тощо.

- "Народна вишивка" (2–4 класи, авт. Л. Свінціцька). Метою програми є формування засобами мистецтва вишивки компетентностей особистості: пізнавальної, практичної, творчої, комунікативної, соціальної. В основі курсу – відомості про ручну українську вишивку, дослідження спільних ознак та етнографічних особливостей у вишивці різних регіонів України та свого краю, виховання трудових умінь і навичок, прищеплення елементів трудової культури. Наслідком є виховання поваги до народних традицій, позитивних якостей емоційно-вольової сфери, доброзичливого ставлення до людей.
- В основу курсів "Абетка театрального мистецтва" (1–4 класи, авт. Л. Петренко) та "Основи театральної грамоти" (авт. Л. Самсоненко) закладена театралізована гра як головний метод навчально-виховного процесу. Метою курсів є забезпечення особистісного художньо-естетичного розвитку учнів, формування у них широких світоглядних орієнтацій та компетенцій, виховання потреби у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні в процесі опанування цінностей української та зарубіжної культурно-мистецької спадщини. Збагачується емоційно-естетичний досвід дитини, формується культура почуттів, емоційно-позитивне ставлення до мистецьких цінностей.
- Особливістю курсу "Риторика" (1–4 класи, авт. В. Науменко, М. Захарійчук) є практичне спрямування на виховання комунікативної культури дітей, навчання їх конструктивного спілкування, формування в них комунікативної грамотності та психологічної компетентності. Риторика має особливий потенціал для формування духовної культури, що є основою для виховання інших якостей, таких, як толерантність, чесність, доброта, справедливість, відповідальність за власні слова та дії, повага до співрозмовника.
- "Поетика" (2–4 класи, авт. Т. Петровська). Метою курсу є створення сприятливих умов для творчої діяльності, підвищення рівня оволодіння українською мовою; ознайомлення учнів з основними категоріями й поняттями методології творчості; надання можливості дітям виявити себе у творчості. Основними завданнями курсу є: прищеплення любові до рідної мови через поезію; сприяння розвитку мовлення, уяви, мислення, фантазії; виховання художнього смаку та естетичної культури учнів [10].

Презентовані нами проект Державного стандарту початкової загальної освіти та програми відображають національну спрямованості освіти, її невіддільність від культури власного народу, органічне поєднання з історією і національними традиціями, що відповідає положенням освітніх нормативних документів.

Висновки. Отож, незважаючи на низку висвітлених нами нерозв'язаних проблем вітчизняної системи освіти, стверджуємо, що в цілому реформи початкової освіти одержали позитивну оцінку: удосконалюється нормативне, науково-методичне забезпечення початкової школи, здійснюється розробка і успішна реалізація варіативної складової навчання в початковій школі.

Крім того, аналіз нормативно-правового забезпечення доводить можливість створення етновиховного простору початкової школи, адже освітній процес будується на засадах національної спрямованості навчання та виховання. Потребують доопрацювання організаційні та навчально-методичні аспекти формування етнокультурної компетентності молодших школярів.

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К., 1994. – 61 с.
2. Дмитренко М.К. Український фольклор і сучасний світ // Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/ knigi_7_3.php
3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Режим доступу: www.mon.gov.ua/education/average/concept.doc
4. Національна доктрина розвитку освіти // Режим доступу: www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc
5. Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України // Режим доступу: www.mon.gov.ua/education/average
6. Пономаренко В.М. Політика освітніх реформ в Україні // Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_32/.../F11_doc.pdf
7. Проект. Концепція розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти // Початкова школа – № 8. – 2010. – С. 1–17.
8. Савченко О. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / О. Савченко // Шлях освіти. – № 3. – 2010. – С. 2–6.
9. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової школи: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К.: Богданова А.М., 2009. – 226 с.
10. Щербакова Л. Особливості організації навчально-виховного процесу в початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів на 2010–2011 н. р. / Л. Щербакова // Початкова школа. – № 8. – 2010. – С. 2–12.

The article deals with the problem of renovation of primary education, lawful support of national education and upbringing of junior schoolchildren

Key words: *education, ethnocultural, component, national upbringing.*

УДК 159.922(9.018)
ББК 88.834.01

Анатолій Палій

ВІЛЬНА ГРА ЯК УМОВА І ЗАСІБ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА

У статті представлений загальний аналіз існуючих українських програм дошкільної освіти в контексті сучасних тенденцій розвитку освіти в світі. Розглядаються дві протилежні моделі освіти дітей дошкільного віку – компетентнісна і розвивальна. Показані основні наслідки реалізації кожного з існуючих підходів. Підкреслюється важливість і особлива роль вільної гри в контексті розвивальної концепції дошкільної освіти.

Ключові слова: *дошкільна освіта, навчально-виховні програми, компетентнісна модель, розвивальна модель, вільна гра, психічний розвиток, спадкоємність дошкільної освіти і школи, професійна освіта.*

Постановка проблеми. Останні два десятиліття для дошкільної освіти України є періодом інтенсивного пошуку нових концептуальних ідей та шляхів їх упровадження. Президент Національної академії педагогічних наук України В.Г. Кремінь у зв'язку з цим нещодавно заявив: "Останнім часом проблема змін в освіті постійно перебуває в полі зору громадської думки. Висвітлюються окремі важливі аспекти освітянської діяльності, пропонуються ті чи інші новації, але часто відчувається методологічна слабкість, несистемність пропозицій" [4, с.11].

Проблема модернізації змісту дошкільної освіти, що виникла у зв'язку з необхідністю впровадження принципів гуманізації її цілей та завдань, оптимізації життя сучасної дитини відповідно до демократичних засад розвитку суспільства, була завжди актуальною та першочерговою для педагогів ДНЗ, науковців, викладачів дошкільних кафедр вузів і студентів-дошкільників.

Цілком очевидно, що *професійна освіта майбутніх вихователів ДНЗ* проводиться у відповідності із *законодавчою базою в галузі освіти*, і в першу чергу прийнятими *навчально-виховними програмами*, за якими здійснюється навчально-виховний процес у дошкільних закладах.

Таким комплексом законодавчо-нормативних і науково-методичних матеріалів для дошкільної освіти є: Програма виховання дітей дошкільного віку "Малятко" (редакції 1991, 1999, 2001 рр.) [6]; Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (редакції 2008, 2009 рр.) [2]; програма розвитку дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт" (2010 р.) [7]; закон України "Про дошкільну освіту" (2001), і Базовий компонент дошкільної освіти (1998 р.) – державний стандарт, що містить норми і положення, які визначають державні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті; Закон України від 06.07.2010 № 2442-VI "Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу", що пов'язаний із розробленням Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року.

Фахівці не будуть заперечувати, що основною метою дошкільної освіти є не досягнення дітьми певного компетентнісного рівня у вигляді *знань*, *умінь* і *навичок* (ЗУН), а забезпечення ***умов*** для усестороннього ***психічного розвитку*** особистості. Самі по собі ЗУН не є ні умовами, не засобами і навіть не критеріями психічного розвитку особистості.

Ми не ставимо за мету аналіз беззаперечних перевагах (кожна з названих програм є науково обґрунтованою і по-своєму ефективною) чи недоліках названих освітньо-виховних програм, дискусія про які ведеться не тільки на шпальтах фахових видань і науково-практичних конференціях, але й широко обговорюється у суспільстві.

Мета повідомлення полягає в аналізі нормативних документів (програм), що *регламентують освітньо-виховний процес* у ДНЗ і визначають *зміст професійної освіти* студентів дошкільних спеціальностей ВНЗ, з погляду забезпеченості ними *умов* і *засобів* ***психічного розвитку*** дітей дошкільного віку.

Теоретичний аналіз проблеми. Ґрунтовне законодавче і науково-методичне забезпечення дошкільної освіти є свідченням усвідомленості державою і громадськістю надзвичайної значимості цієї ланки не тільки в цілісній системі освіти, але й подальшого розвитку всього суспільства, а в глобальному масштабі – людства. Про це свідчать надзвичайно популярні останнім часом у сіті дані, отримані в дослідженні ефективності міжнародної освітньої програми "High/Scope", що здійснювались під егідою ЮНЕСКО [9]. Наведені розрахунки показують ефективність фінансових укладень в різні освітні ступені (дошкільна, шкільна, післяшкільна освіта) з погляду їх окупності для самої людини і суспільства. Результати показують, *що найвищу ефективність мають програми саме дошкільної освіти* (коефіцієнт ефективності для дошкільної освіти 8,6, тоді як для подальших ланок становить 4,1 і 2,8 відповідно), тобто чим ефективніше фінансується дошкільна освіта, тим кращі життєві результати демонструють люди упродовж усього життя і вищий рівень віддачі для суспільства від інвестицій у людський капітал [11].

Розрахунки фінансів (один з авторів цього дослідження – лауреат Нобелівської премії з економіки) підтверджують те, що прогресивна вітчизняна і зарубіжна психологія стверджувала завжди: в дошкільному дитинстві закладаються усі основні параметри подальшого розвитку й формування особистості і психіки людини, багато в чому визначаються напрям і якість подальшого розвитку її інтелектуальних, емоційних і фізичних можливостей. Ігнорування особливостей розвитку дитини в цьому віці відгукнеться серйозними, глибокими проблемами в її подальшому житті.

Цілком зрозуміло, що тільки саме фінансування дошкільної освіти не забезпечить автоматичності її ефективності. Змістовним компонентом такої ефективності є *навчально-виховні програми*, за якими здійснюється освітній процес у ДНЗ і здійснюється професійна освіта майбутніх педагогів у вузах.

Проблема змістовного наповнення освітніх програм для дітей дошкільного віку не є суто українською, вона активно обговорюється міжнародною спільнотою, зокрема на Всесвітній конференції ЮНЕСКО з проблем виховання і навчання дітей молодшого віку в Москві (27–29 вересня 2010 р.).

При розгляді конкретних підходів до побудови системи дошкільної освіти простежуються дві протилежні тенденції, притаманні більшості розвинених країн, що дають початок *двом протилежним моделям* організації дошкільної освіти по відношенню до школи: ***компетентнісній*** і ***розвивальній***. "Саме "точка стику" двох освітніх ступенів – дошкільної і початкової школи – виявилась критичною і в багатьох відношеннях служить тестовою для визначення "обличчя" усієї національної системи освіти дітей молодшого віку в різних країнах" – вважають учасники вищеназваної Всесвітньої конференції ЮНЕСКО [8].

Перша – ***компетентнісна модель*** – є прямим і формальним наслідком зміни ставлення до ранньої освіти: вона стає пріоритетною як в Україні, так і в світі. Прихильники цієї моделі аргументують її переваги посиланнями на чисельні дослідження, які свідчать, що в період розвитку до 7 років дитина надзвичайно сензитивна і сприйнятлива до освітньо-виховних впливів, зацікавлена і відкрита до нового досвіду. Динамічні умови сучасного життя диктують високий темп освіти, коли "на рахунку" є кожен рік, виникає спокуса якомога ефективніше використати час, що проживається дитиною до школи, й інтенсифікувати її освіту за рахунок дошкільного і шкільного віку. Прибічники цієї позиції прагнуть "зрушити" школу раніше на рік або на два, застосовуючи примусове "натаскування" дітей ЗУН, систематичне й усе більш раннє навчання читанню, письму, рахунку тощо. Існує ілюзія, ніби такого роду навчання маленьких дітей надалі забезпечить їм успішність у засвоєнні шкільної програми, а в майбутньому – професійно-кар'єрну конкурентоспроможність та життєвий успіх.

У такому підході чітко простежується відома ***суперечність між соціальною*** і ***психологічною функціями дитинства***. Головна *соціальна функція* дитинства полягає в якнайшвидшій і ефективній підготовці дитини до дорослої самостійної праці, очікуючи від неї економічного ефекту від вкладених капіталів. Суспільство визначає специфіку вікової диференціації, своєрідність і тривалість дитинства: дошкільний вік – до 6-ти років; 9-, 10-, 11- чи 12-тирічну шкільну освіту; 4-ох чи 5-тирічну вищу освіту. Але *психологічна функція* кожного вікового періоду, на думку видатного українського психолога-гуманіста Олександра Запорожця, полягає не в підготовці до наступного вікового етапу онтогенезу, а в *самодостатності* і *самоцінності* кожного віку. Дитина на кожному віковому відрізку життя повинна повноцінно і змістовно *"жити"*, а не "*готуватись"* до дорослого життя. Завдання дорослих забезпечити реалізацію всіх потенцій і можливостей кожного вікового періоду. На наш погляд, підхід, в основі якого лежить ***принцип самоцінності дитинства***, обґрунтований вченим ще в радянські часи, є дійсно гуманістичним, особистісно орієнтованим і справді (не тільки декларативно) ***дитиноцентричним*** [1].

Компетентнісний підхід, не дивлячись на декларовані у програмах гуманістичні, дитиноцентричні й ціннісні підходи, чітко простежується і в українському дошкіллі. Першу програму виховання дітей дошкільного віку ***"Малятко"*** в незалежній Україні колегія Міністерства освіти України рекомендувала в 1991 р. (корективи та доповнення 1999, 2001 рр.). Хоча її автори декларують *ціннісній підхід* ("Головною метою виховання є виховання цінностей. Саме цінності здебільшого детермінують потреби, які впливають на рушійні механізми активної діяльності людини"), проте у "Вступі" чітко вказано: "Насамперед зазначимо, що програма визначає обсяг та зміст *знань, умінь і навичок*, засвоєння яких забезпечить основу розвитку та життєдіяльності особистості" [6, с.3–4].

При такому підході до змісту дошкільної освіти з'являються фрагменти (іноді досить значні), запозичені із шкільних програм, а головним критерієм її ефективності є пресловуті ЗУН, оскільки вони є дуже "зручними" як для чиновників, з погляду їх інспектування у дітей й оцінки діяльності дошкільних закладів, так і для вчителів молодших класів – вони отримують першокласника з уже сформованою "шкільною компетентністю", який уміє читати, писати і рахувати, так і батьків, які орієнтуються на зовнішні критерії "розвитку" – ті ж самі ЗУН, які є свідченням того, що садочок чогось навчив їх дітей.

Наступним кроком на шляху до реорганізації дошкільної освіти України стало рішення колегії Міністерства освіти і науки України "Про затвердження Базової програми розвитку дитини дошкільного віку ***"Я у Світі"*** (21 березня 2008 р.) і її впровадження в 2009/2010 н. р. [2]. Програма однозначно орієнтує педагогів на ***"реалізацію компетентнісної парадигми"*** [2, с.5], яка "передбачає різнобічний розвиток дошкільника, формування його особистості, створення в умовах дошкільного закладу розвивального життєвого простору, сприятливого для: закладання *основ компетентності*…; формування *шкільної зрілості*…" [2, с.5–7]. За логікою авторів "розвивальний життєвий простір" необхідний для формування "компетентної", "дозрілої до шкільного навчання" особистості, носія конкретно-визначених для кожного віку ЗУН.

У Програмі задекларовано, що її мета – "створення життєвого простору, сприятливого для гармонійного та різнобічного розвитку особистості дошкільника…". Але, ґрунтуючись на компетентнісній парадигмі,

Базова програма, ставить головною метою дошкільної освіти формування ***"компетентності дитини"*** яку визначає як "інтегральну характеристику розвитку особистості, основними показниками якої є оптимальний для віку ступінь сформованості *провідної діяльності*, всіх *форм активності* та *базових якостей"* [2, с.14].

Проте численні вітчизняні і зарубіжні дослідження показують, що практика занадто раннього примусового навчання дітей ЗУН неминуче призводить до ***зникнення учбової мотивації*** і, як наслідок, до виникнення ***шкільної дезадаптації*** і ***шкільних неврозів***.

При такому підході програма початкової школи і підготовка вчителів зазвичай не змінюються, і дітям часто доводиться двічі вивчати програму першого класу. *Методи навчання* у старшій групі дитячого садочка в цьому випадку також носять "шкільний" характер: *фронтальні заняття* з окремих предметів (математика, природознавство, рідна мова, зображувальні види занять, фізкультура і т.п.), *вербальні методи* навчання, *систематичний контроль за засвоєнням знань і вмінь* тощо. Тим самим здійснюється *штучна акселерація розвитку дитини*, "дорослішання" дошкільної освіти. Ця практика акселерації розвитку дітей потім знаходить своє продовження і в умовах шкільного навчання.

В цьому випадку ***спадкоємність*** між дошкільним і молодшим шкільним віком визначається не тим, чи сформовані у майбутнього школяра ***передумови***, необхідні для здійснення нової діяльності, а наявністю або відсутністю у нього певних "компетенцій" із визначених галузей знань. Саме такий підхід – його можна умовно позначити як *вузько-прагматичний*, зорієнтований на потреби системи, а не самої дитини, призводить до ранньої інтенсифікації навчання дітей і поширився останнім часом у багатьох країнах [8].

Основні аргументи такої критики акумульовані у фундаментальній вітчизняній школі культурно-історичної психології. Зокрема, Д.Б. Ельконін ще в 80-х роках минулого століття зауважив із цього приводу: "Перехід на наступний, більш високий етап розвитку, готується і визначається тим, наскільки повно прожитий попередній період, наскільки дозріли ті внутрішні суперечності, які можуть вирішитися шляхом такого переходу. Якщо ж він буде здійснений до того, як ці суперечності дозріли, – штучно форсовані, не зважаючи на об'єктивні чинники, то істотно постраждає формування особистості дитини, причому шкода може бути непоправною" [3, с.98].

Найновіша в українському дошкіллі програма розвитку дітей старшого дошкільного віку ***"Впевнений старт"*** (2010 р.) також ґрунтується на компетентнісній основі, висуває вимоги до рівня розвиненості, вихованості, навченості дітей, що визначаються Базовим компонентом дошкільної освіти України (державним освітнім стандартом). Прогресивним ***розвивальним елементом*** цієї програми є те, що одним із освітніх завдань є "створення у дошкільному закладі умов для ***вільної самостійної ігрової діяльності дітей***" [7, с.45]. Адже **вільна гра** дітей відповідає усім психологічним вимогам до соціальної ситуації розвитку дитини в дошкільному віці, є формою, умовою і засобом її психічного розвитку.

Саме ***вільна гра*** лежить в основі другої – ***розвивальної моделі*** організації дошкільної освіти. У дошкільній грі має сенс виділити два її види: ***гру як форму навчання*** і ***вільну гру дітей***. Задля об'єктивності лід сказати, що, з погляду розвитку дитини і її дійсного (а не штучно-насильницького) навчання, важко віддати пріоритет якому-небудь з цих двох видів. ***Вільна гра*** (вільна для дитини, але не для педагога, який повинен її майстерно організувати, залишивши вільною), звичайно, як мінімум, не менш важлива, чим *ігрові форми навчання*. Саме в контексті вільної гри дітей зароджуються й отримують подальший розвиток усі основні досягнення дошкільного віку – уява і творчість дитини, прийняття нею правил, подолання когнітивного й особистісного егоцентризму, що потім надасть їй можливість довільної саморегуляції поведінки і діяльності [3]. Саме вільна гра розвиває спілкування дітей між собою і дає їм навички комунікації – обговорення, вирішення і профілактики конфліктів, уміння домовлятися і багато чого іншого. І, можливо, найважливіше: ***діти люблять гратись***!

Компетентнісний підхід до дошкільної освіти призводить до збільшення обсягу "навчального навантаження" на дитину, що є одним із чинників невротизації малюків. І саме вільна гра виконує в цьому віці ефективну ***психотерапевтичну функцію***, є засобом профілактики і терапії поширених сьогодні невротичних, неврологічних і психосоматичних розладів [5; 10].

На практиці ми стикаємося з ситуацією, коли давно доведений, багаторазово підтверджений в минулому столітті фундаментальний закон розвитку дітей цього віку в наші дні навіть не стільки заперечується, скільки просто *ігнорується*.

Ця тенденція типова як для вітчизняної освіти, так і за кордоном, проте в українській дошкільній освіті вона має свої специфічні особливості. У вітчизняній педагогіці сильний акцент зазвичай робиться саме на ***ігрових формах і методах*** навчання дітей, а не на ***вільній грі***. Вже із сказаного ясно, що діти дійсно вчаться, граючи, проте для розвивальної програми дуже важливо, щоб грала саме дитина, а не педагог. Важливо при цьому, щоб це була саме гра, а не її імітація, коли *ігрова форма* використовується педагогами як заклинання. ***Професійна освіта*** повинна орієнтувати майбутніх педагогів ДНЗ на те, як *організувати вільну гру* і *навчання дітей в ігровій формі*.

Це не означає, що дітей дошкільного віку не потрібно вчити. Українська освіта ефективна саме своїми ***традиціями ранньої освіти дитини***, що багато в чому спирається на серйозне навчання. Проте основні зу-

силля педагога мають бути спрямовані на те, щоб отримані дитиною ЗУН дійсно мали розвивальний ефект – і саме для *цієї* дитини. Відверта зацікавленість дитини, її залученість, допитливість та ініціативність – ось очевидні показники, що йде процес розвитку, а не просто "натаскування" на певні знання.

Висновки. В основі розвивальної моделі організації дошкільної освіти має бути *вільна гра* дітей, оскільки вона відповідає усім психологічним вимогам до соціальної ситуації розвитку дитини в дошкільному віці, є формою, умовою і засобом її психічного розвитку. У дошкільній грі має сенс виділити два її рівнозначні види: ***гру як форму навчання*** і ***вільну гру дітей***

У зв'язку з цим особливу значущість набуває принцип ***самоцінності кожного віку***, який може бути розкритий за допомогою подвійної ***вимоги до змісту і методів освіти***: *а)* забезпечення повноти реалізації можливостей дитини певного віку; *б)* опора на досягнення попереднього етапу розвитку.

1. Арановская-Дубовис Д.М., Заика Е.В. Идеи А.В. Запорожца о развитии личности дошкольника // Вопросы психологии, 1995. – № 5. – С. 87–99.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / Наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
3. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Кремінь В. Як нам реорганізувати освіту // "Дзеркало тижня. Україна". – № 13, 08 квітень 2011. – С. 11.
5. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений: Пер. с англ. / Предисл. А. Я. Варга. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.
6. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку / Відповідальний редактор З. П. Плохій. – К., Інститут засобів навчання АПН України, 2001. – 286 с.
7. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку (6-й рік життя) "Впевнений старт". – К.: Світич, 2010.
8. Рубцов В.В., Юдина Е.Г. Современные проблемы дошкольного образования // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 5–17.
9. Global Monitoring Report. Strong foundation: early childhood care and education. 2007. P. 18.
10. Fromberg D.P., Bergen D. (Eds.) Play from birth to twelve and beyond. Contexts, perspectives, and meanings. New York-London, 1998.
11. Heckman J., Cunha F., Lochner L., Masterov D. Interpreting the evidence on life cycle skill formation // Handbook of the Economics of Education. Vol. 1. Amstgerdam: Elsevier, 2006.

In the article the global analysis of the existent Ukrainian programs of preschool education is presented in the context of modern progress of education trends in the world. Two opposite models of education of children of preschool age are examined – компетентнісна and developing. Shown basic consequences of realization each of existent approaches. Importance and special role of free game are underlined in the context of developing conception of preschool education.

Key words: *preschool education, educational-educator programs, компетентнісна model, developing model, free game, psychical development, succession of preschool education and school, trade education.*

УДК 371.134+373.211.24+37.06:159.98 (045)
ББК 74.580.206+88.4

Зоя Сергеєва

РОЛЬ ПСИХОТРЕНІНГУ КОМУНІКАТИВНОСТІ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено актуальні питання удосконалення підготовки фахівців у сфері дошкільної освіти, зокрема формування навичок педагогічного спілкування засобами психологічного тренінгу. Автор обґрунтовує цінність тренінгу та ефективність його впровадження в систему професійної підготовки вихователів дітей дошкільного віку. Пропонується зміст та структура тренінгових занять, подаються приклади тренінгових вправ для формування індивідуального стилю педагогічного спілкування.

Ключові слова: *психотренінг комунікативності, педагогічне спілкування, комунікативна компетентність, мовленнєва діяльність.*

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти України її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою зумовлюється процесами євроінтеграції, потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації.

Складність та багатогранність діяльності дошкільних закладів на сучасному етапі підвищує вимоги до особистісного розвитку педагога, до рівня його професіоналізму, знань та умінь у різних напрямах педагогічної освіти. Вирішення цих завдань є можливим лише за умови вдосконалення традиційної системи навчання, її форм, методів, засобів та впровадження новітніх педагогічних технологій серед яких виділяються тренінги. Саме вони надають широкі можливості індивідуального навчання з використанням сучасних методик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В дослідженнях вітчизняних і іноземних фахівців тренінг (або соціально-психологічний тренінг) розглядається як навчальна технологія, орієнтована на використання активних форм і видів групової роботи для формування і розвитку компетентності у спілкуванні [1].

Вважається, що перші тренінгові заняття були організовані учнями К. Левіна в середині 1940-х років. Учений стверджував, що більшість ефективних змін у поведінці відбувається у групах людей, щоб виробити нові форми поведінки людина повинна бачити себе очима інших. Ю. Ємельянов, вивчаючи активні методи навчання, зазначає важливість тренінгу для розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-яких склад-

ним видом діяльності. Г. Ковальов визначає психологічний тренінг як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, навичок і досвіду в галузі міжособистісного спілкування, як засіб розвитку компетентності у спілкуванні, засіб психологічного впливу.

В сучасній психологічній науці тренінг розглядається як засіб формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів: В. Барко, М. Заброцький. І. Луценко рекомендує використовувати тренінг як ефективний засіб формування індивідуального стилю педагогічного спілкування вихователів дітей дошкільного віку. Складовими процесу формування педагогічного стилю спілкування є: розвиток професійно-педагогічної спрямованості; розвиток товариськості як риси особистості; розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь з урахуванням індивідуальних особливостей.

Формування комунікативної компетентності педагога має бути спрямоване на виховання культури мовленнєвого спілкування. Прикінцевою метою якого є формування культури спілкування педагога як з дітьми так і з дорослими.

Хоч для розв'язанню цієї проблеми присвячено чимало теоретико-практичних досліджень, усе ж залишається відкритим питання використання ефективних технологій формування комунікативної компетентності у студентів педагогічних навчальних закладів.

Мета статті. Метою даної публікації є показати впровадження в педагогічних процес психологічного тренінгу, що створить сприятливі умови для концептуального розвитку майбутніх педагогів та позитивно вплине на формування у них продуктивного рівня комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Компетентність у сфері спілкування є одним із головних чинників високого професіоналізму педагога дошкільної освіти. не викликає сумніву те, що соціально-психологічний тренінг – найефективніший метод навчання, не тільки комунікативної компетентності, а й набуття навичок міжособистісбного спілкування. Ефективність соціально-психологічного тренінгу визначається тим, що його учасникам надається можливість безпосередньо в самому процесі спілкування оцінити свою індивідуальність, навички спілкування і скорегувати їх.

На наш погляд, тренінг необхідно використовувати для професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи, оскільки він – один з найбільш доступних та ефективних способів формування знань і досвіду, що знадобляться в майбутній педагогічній діяльності. Тренінг сприяє командному методу роботи, згуртованості колективу. Досвід роботи свідчить про те, що тренінгові заняття допомагають студенту виявити потайний потенціал, перенести досвід в реальне життя, знайти нові ідеї, форми діяльності і поведінки, оцінити себе з боку.

Ми пропонуємо варіант роботи тренінгу, що носить назву "Психотренінг комунікативності". Звичайно, що варіант має сильні і слабкі сторони, але такий спосіб проведення зумовлений наявними організаційно-педагогічними умовами навчального процесу. Однією з переваг психологічного тренінгу є форма проведення, висока ефективність використання часу для саморозкриття, самоаналізу і саморозвитку особистості. Створення окремого варіанту програми "Психотренінгу комунікативності" зумовлено тим, що таких програм розвитку комунікативної компетентності молодого спеціаліста немає, за винятком курсу "Основи педагогічної майстерності" де це питання вирішується частково. Програма тренінгу – своєрідна модель розвитку особистості вихователя яку кожний керівник тренінгової групи може вирішувати виходячи зі складу учасників та змісту їх попередньої підготовки. Програма тренінгу розрахована на 34 години: 4 години лекційних; 15 тренінгових занять тривалістю 2 академічних години кожне. Заняття з психотренінгу проводяться один раз на тиждень та включені в розклад навчальних занять. Комплектування тренінгової групи відбувається за принципом інформованості та добровільності учасників в роботі. Тому перед початком тренінгових занять проводиться лекція, де зазначається, що таке психологічний тренінг, яка його мета, яких результатів можна досягти з його допомогою.

На наш погляд, доцільні такі етапи проведення тренінгу:

1) попереднє знайомство тренера з учасниками, тестування, анкетування, проведення бесід з метою отримання інформації про рівень підготовки учасників до професійної педагогічної діяльності, сформованості комунікативних якостей;

2) розробка плану проведення тренінгу, який містить організаційні та змістові моменти: методики, вправи, ситуації, ігри;

3) реалізація плану проведення тренінгу, включення учасників у гру;

4) коректувальний – завершальний етап, аналіз результатів усього тренінгу.

Перед початком проведення тренінгу розробляється план з орієнтовних набором і розподілом вправ на кожне заняття, яке може коригуватись в процесі безпосередньої роботи. До кожного заняття підбирається комплекс вправ різної спрямованості, серед яких обов'язково мають бути вправи, що стимулюють групову згуртованість, забезпечують підтримку та зняття напруження.

Коригуючі вправи та процедури.

1) Вступ. Інформування студентів про мету тренінгу, про те, що таке педагогічне спілкування, вербальні та невербальні засоби комунікації, особливості спілкування дошкільників з дорослими. Здійснюється

узгодження організаційних моментів: питання про форму, звертання, встановлення принципів або правил роботи учасників групи.

2) Процедура знайомства: кожен з учасників групи називає своє ім'я або ім'я яке б він хотів носити, а також повторює імена інших учасників.

3) Встановлення принципів та правил роботи групи. Учасникам пропонується для обговорення принципи роботи групи: довіра, відповідальність за власні дії та вчинки, повага до думки іншого, активність учасників, дослідницька позиція, партнерство у спілкуванні, об'єктивація поведінки.

Комплекс вправ, що стимулюють групову згуртованість та забезпечують емоційну підтримку, зняття напруження: вправа "Струм", "Плутанина", "Найдовша мотузка".

Подаємо приклад вправи "Плутанина".

Мета. Зняти емоційне напруження, підвищити рівень групової згуртованості.

Процедура. Стоячи в колі і тримаючись за руки, учасники утворюють своєрідне переплетіння – "плутаницю", не розриваючи рук, як у відомій дитячій грі. Хтось один, бажаючий, який не спостерігає за процесом заплутування, має відновити вихідне правильне коло, не рознімаючи рук учасників, тобто просто розплутати їх.

Основний зміст тренінгових занять складає система вправ, спрямована на оволодіння основами професійно-педагогічного спілкування; вправи орієнтовані на практичне оволодіння елементами педагогічної комунікації; вправи на оволодіння усією системою спілкування в заданій педагогічній ситуації [6].

Першу групу вправ складають вправи на вироблення уміння природно і послідовно діяти в ситуаціях спілкування з дітьми, формування м'язової свободи у процесі педагогічної діяльності, оволодіння прийомами зняття м'язового напруження в процесі виконання елементарних педагогічних дій, розвиток міміки і пантоміміки, доцільної жестикуляції, техніки інтонування. До другої групи відносяться вправи на розвиток уміння організувати процес спілкування, виявлення індивідуальних особливостей педагогічного спілкування, розвиток педагогічних дій у типових ситуаціях, розвиток педагогічної рефлексії.

Змістовий матеріал тренінгу, як зазначає М. Забродський, можна формувати з таких основних джерел: за рахунок запропонованих ведучим педагогічних ситуацій та рефлексії учасників свого педагогічного досвіду; за рахунок тих ситуацій, що спонтанно виникають в процесі обговорення, в наслідок використання методів соціально-психологічного дослідження, психотехнічних вправ. Має також високу ефективність діагностування слухачів шляхом використання різноманітних особистісних тестів і з наступним обговоренням отриманих результатів в групі [4].

Основними формами тренінгу є ділові ігри, групові дискусії, рольові ігри, модифікації "мозкового штурму", "конференції ідей", та метод аналізу практичних ситуацій.

Приведемо варіанти вправ, що можуть бути включені в зміст тренінгового заняття.

Вправа "Читаємо за обличчям".

Мета вправи – розвинути вміння проникати у внутрішній стан співрозмовника, адекватно оцінювати й розуміти психоемоційні стани людини.

Хід вправи. Учасникам пропонується уважно придивитися на різні світлини, де зображені люди із вираженою мімікою та пантомімікою. Подати характеристику психоемоційного стану людини, зображеної на світлині. Далі вправа ускладнюється. Слухачам необхідно визначити вік, рід занять цих людей. Змоделювати з кожною людиною діалог.

Вправа "Погляд"

Мета вправи – навчитися управляти своїм поглядом, "тримати контакт очима" під час спілкування.

Вправа виконується індивідуально:

– не повертаючи голови, провести поглядом по периметру свого зору: зверху вниз, вліво тощо;

– навчитися швидко концентрувати свій погляд на будь-якій точці предмета, що знаходиться перед очима. Сконцентруватися потім на кінчику пальця, і до того ж, коли прибрати палець, предмет має бути в полі зору;

– утримувати протягом декількох хвилин погляд на будь-якій точці так, щоб довкола все зображення розпливалося;

– зробити масаж очей і подивитися на свої очі в дзеркало. Оцінити, чи з'явилась твердість погляді.

Вправа "Вибір місця"

Мета вправи – допомогти учасникам усвідомити, як важливо для ефективного педагогічного спілкування вибрати для себе місце, звідки оптимально здійснювати контакт із співрозмовником.

Хід вправи. Учасники працюють у парах, виконуючи послідовно такі завдання:

– встати (сісти) спина до спини і спробувати вести жвавий діалог протягом 1-2 хвилин; повертатися один до одного не дозволяється. Обміняйтеся враженнями;

– один із учасників цари повинен сісти, інший продовжує стояти. Діалог розпочинається і триває 1-2 хвилини. Потім зміниться ролями і продовжуйте діалог;

– спілкуватися упродовж 1-2 хвилин, послідовно змінюючи пози та відстань один від одного;

– один із учасників повинен сісти за шкільну парту, інший – за учительський стіл, продовжити, спілкування. Визначити, кому із вас комфортніше, у кого більша потреба говорити;

– один із пари повинен встати за кафедру, інший сісти за парту, продовжуючи діалог.

Підсумком вправи є обґрунтування власних спостережень і відчуттів.

Вправа "Переключення уваги"

Вправа виконується індивідуально: протягом 15-20 хвилин самостійно, в домашніх умовах, включіть телевізор і розкрийте незнайому книгу. Спробуйте одночасно читати книгу і боковим зором дивитися та краєм вуха слухати телевізор. Простежте, через скільки хвилин ви відчуєте себе втомленим? Потім спробуйте для себе на папері коротко відтворити те, що ви читали і те, що чули і бачили в телевізійній програмі. Якість переключення уваги буде залежати від того, як часто ви будете практикувати цю вправу.

"Вправа "Мудрий вчинок"

Мета вправи – навчитися діяти нестандартно в стандартних умовах для того, щоб отримувати необхідний результат.

Хід вправи. Кожна мікрогрупа отримує завдання з описом складної педагогічної ситуації, де вказано вчинки учасників конфлікту та їхні дії в ньому. Група має віднайти нестандартне неконфліктне рішення цієї ситуації.

Вас раптово починає критикувати адміністрація. Спроба з'ясувати причину критики закінчується кожного разу адміністративним тиском (залякуванням, криком тощо).

Головний звинувачувач: колега, яка претендує на ваше місце.

Звичайна помилка: не звертати уваги або влаштувати скандал.

З одним із батьків вашої групи виник конфлікт через неуважне ставлення до його дитини.

Звичайна помилка: не звертати уваги або влаштувати скандал.

Вправа "Емоції"

Вправа виконується індивідуально. У домашніх умовах перед дзеркалом відтворити емоції. На карточках відмітьте емоції та частини тіла, за допомогою яких необхідно ці емоції представити. Наприклад, карточка "Сум. Руки" означає, що емоцію суму необхідно виразити за допомогою рук. Наприклад, завдання на карточках: "Горе. Обличчя"; "Радість. Губи" "Зневага. Права рука", "Гордість. Спина", "Страх. Ноги".

Вправа "Психоенергетична парасолька"

Мета вправи – виробити уміння психоенергетичного захисту підчас публічних виступів.

Хід вправи. Виступаючи перед аудиторією, намагайтеся уявити, що завдяки вашій волі й свідомості над присутніми утворюється своєрідна "парасолька", яка захищає і накриває всіх, хто вас слухає. Ваша мета – впевнено, міцно і стабільно тримати ручку "парасольки" протягом всього вашого монологу.

Наприкінці роботи тренінгу ведучий і учасники потребують максимально повного зворотного зв'язку. Цю потребу слід задовольнити за допомогою спеціально організованого підведення підсумків, а також використання окремих вправ та процедури прощання.

Висновки.

Таким чином результатом психотренінгу має стати оволодіння учасників прийомами ефективного спілкування, встановлення психологічного контакту, активного вислуховування, встановлення контактів з дітьми та дорослими, що забезпечить успішну педагогічну діяльність студентів в майбутньому. Зіставлення результатів анкетування, тестування, а також спостережень за членами тренінгової групи на початку роботи та після її завершення дозволяє зробити обґрунтований висновок про ефективність запропонованої методики та досягнення позитивних результатів у розвитку умінь та навичок професійного спілкування у студентів, що брали участь у заняттях психотренінгу комунікативності.

1. Барко В.А. Методика проведення тренінгу управлінського спрямування. / В. А. Барко. // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 4. – С. 70.

2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К.: ВЦ "Академія", 2004. – 120 с.

3. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної школи / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя, 2005. – 231 с.

4. Заброцький М.М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя / М. М. Заброцький // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 28–32.

5. Руденский Е.В. Основы психотехнологии общения менеджера: Учебное пособие. – М.: ИНФРА; Новосибирск: НГА ЭиУ, 1997. – 180 с.

6. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг "Розвиток комунікативної компетентності викладача" : Навчально-методичний посібник. / Віктор Миколайович Федорчук. – Видання друге. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2006. – 240 с.

Actual items of pre-school specialists' training improvement have been lighted in the article. In particular it deals with the formation of pedagogical communicative skills by means of psychotraining. The author establishes the value of the training and effectiveness of its implementation into the system of professional training. The contents and structure of training course have been proposed; training exercises in order to form individual pedagogical communicative style have been presented.

Key words: *psychotraining of communicativess, pedagogical communication, communicative competence, speech activity.*

УДК 373.31
ББК 74.65

Наталія Скрипник

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Автором статті окреслено теоретичні аспекти формування вмінь учнів молодших класів здійснювати мислительні операції (аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння, узагальнення, систематизації). Особливостями протікання мислительного процесу у школярів 6-10 років є поверховість, інертність, нестійкість, несвідомість, копіювання. Прийоми розвитку мислительної діяльності (алгоритмічного та евристичного типу) у поєднанні із спеціальним навчанням стимулюють пошук і відкриття нових знань, забезпечують їх систематизацію й узагальнення.

***Ключові слова**: мислення, мислитель ний процес, мислитель ні операції, прийоми розвитку мислительної діяльності школяра.*

Мислення – найголовніша функція мозку, за допомогою якої людина пізнає навколишній світ, встановлює ознаки, властивості, відношення й закономірні зв'язки об'єктів. Надання особливої уваги розвитку особистісним якостям школяра є пріоритетним завданням сучасних освітніх закладів. У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті", Законах України "Про загальну середню освіту", "Про освіту" та ін. зазначається: від розумового розвитку учнів залежать їх навчальні досягнення. Зокрема, згідно з Критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти (Наказ МОНУ № 371 від 05.05.2008), аналізу підлягають: характеристика відповіді з точки зору повноти, логічності, доказовості, обґрунтованості, творчості; якість знань (правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність); ступінь сформованості загальнонавчальних та предметних умінь і навичок; рівень оволодіння розумовими операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки); досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, розв'язувати проблеми); самостійність оцінних суджень [1, с.4].

Необхідність розробки нових підходів до розвитку культури мислення молодших школярів зумовлена виникненням нових потреб і категорій життя, серед яких визначальними є інтеграція й глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, входження України у світовий економічний та інформаційний простір, у часовому вимірі якого вміння самостійно і активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до швидкозмінних умов життя, мислити відповідно до норм і вимог динамічної культурної реальності.

У молодшому шкільному віці, дитина, опановуючи новий для себе вид діяльності – навчання, багато часу й енергії віддає грі. У ході організованого педагогічного впливу вибудовуються взаємостосунки з ровесниками і дорослими, особистісні психічні новоутворення, завдяки яких школяр виходить на новий рівень пізнання світу і самопізнання, відкриває нові власні можливості і перспективи. Навчальні досягнення є результатом та основою подальшого розумового розвитку учня, а розумовий розвиток – найважливішим досягненням його учбової діяльності.

Дослідження проблеми формування культури мислення учнів початкових класів вимагає звернення до психолого-педагогічного знання. У наукових працях П. Блонського, А. Брушлинського, Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Кабанова-Меллер, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, В. Моляко, С. Рубінштейна, О. Скрипченко, О. Тихомирова, І. Якиманської та ін. втілено різноманітні концепції розвитку мислення і активізації розумової діяльності з позицій дослідження механізмів, задіяних у процесі орієнтування суб'єкта під час розв'язання проблем різного рівня складності. Суттєвих результатів було досягнуто у фундаментальних дослідженнях проявів і розвитку дитячого мислення у відношенні до розвитку і формування логічних структур інтелекту (А. Валлон, Ж. Піаже, Л.В. Занков). На думку дослідників, в поняття мислення входять три категорії явищ: загальні уявлення; судження; умовисновки. Дослідження мислення відбувається за цими трьома напрямами.

Мета статті – проаналізувати теоретичні аспекти формування мислення учнів початкової школи.

Мислення поділяється за конкретними ознаками (змістом, характером завдань, ступенем новизни) на конкретно-дійове, наочно-образне, абстрактне; практичне і теоретичне; репродуктивне і творче; може бути науковим (логічним) та ненауковим (життєвим). Найбільш послідовний зв'язок біологічного і психічного етапів розвитку мислення встановив Ж. Піаже: психічний розвиток слідує за його біологічним розвитком і продовжує логічний хід останнього.

Навчання і учіння є найважливішими стимуляторами розвитку мислення. У початковій школі учень оволодіває абстрактним мисленням, яке складає основу пізнавальної діяльності школяра, створюючи можливості для розв'язання навчальних завдань. Розвиваючий ефект процесу навчання посилюється за умови врахування вікових особливостей та індивідуальних відмінностей у рівні психічного розвитку учнів при застосуванні методів, які активізують їх пізнавальну діяльність (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, Н. Лейтес, Н. Менчинська, Є. Рабунський, О. Скрипченко та ін.). Науковцями доведено, що мислення як процес пізнавальної діяльності індивіда характеризується узагальненим та опосередкованим відображенням дійсності; являє собою один з найважливіших компонентів свідомості людини, яка поряд з мисленням включає уяву та різноманітного роду емоції. Вітчизняні дослідники Д. Ельконін, В. Давидов, В. Рєпкін створили систему роз-

виваючого навчання, ідеї якої знайшли свій розвиток у працях В. Демиденка, О. Дусавицького, Л. Занкова, О. Кабанової-Меллер, З. Калмикової та ін.

Здатність мислити поступово формується у процесі розвитку дитини, її пізнавальної діяльності, у ході якої підвищується ступінь відображення мозком реальної дійсності у відчуттях і сприйманнях – підґрунті чуттєвої основи людини. Випереджаюче відображення довкілля в процесі мислення відбувається шляхом оперування молодшим школярем поняттями, які дають можливість узагальнено та опосередковано пізнавати навколишній світ. Пізнання оточуючого середовища та ознайомлення учня початкової школи зі світом знаків і символів на мисленнєвому рівні пов'язане з функцією лівої (словесно-логічної) півкулі кори головного мозку. Перестрибування через "дрібниці" в навчальній програмі можуть датися взнаки на якомусь етапі майбутнього навчання. Тому, для кожної дитини є власний темп навчання, що відповідає її "зоні найближчого розвитку" (за Л.С. Виготським). Врахування вікових особливостей мислительно-мовленнєвої діяльності учнів – одна з необхідних умов ефективності навчання.

Діти з недоліками мислительного процесу під час усної відповіді користуються підказкою, при письмовій відповіді стараються списати у товаришів. Через невміння чи небажання мислити дітей називають "інтелектуально-пасивними" (Л. Славіна) – як наслідок низького рівня розумового розвитку, відсутності необхідних інтелектуальних вмінь та навичок. У таких дітей відхилення від інтелектуального напруження виражається в ряді особливостей протікання у них мислительного процесу [2]: *поверховості* (невміння виділити найсуттєвіше, встановити зв'язки між предметами думки. Такі учні переживають труднощі при переказуванні тексту, складанні планів, тез); *інертності* (зміна навчальної ситуації вимагає гнучкого використання вже забутих знань і навичок школярів. Такі діти схильні до шаблонних дій розумової роботи, до звичного ходу думок); *нестійкості* (перехід від однієї системи дій, роздумів до іншої під впливом випадкових ознак, асоціацій. У навчальній діяльності школярі з такою особливістю мислення можуть використовувати в потрібних випадках засвоєні правила і принципи механічно); *несвідомості* (невміння дитини викласти хід думок, хід розв'язування задачі, знайти власні помилки); *копіюванні мислительної сфери* (вміння використати вже відомі способи розв'язування без врахування специфічних особливостей завдання).

У початковій школі формуються такі мислительні операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Учні 1-2-х класів послуговуються переважно практично-дійовим та образно-мовленнєвим аналізом предметів, явищ; здійснюють синтез у процесі виконання практичних дій (у 3-му класі він набуває образно-мовленнєвого, систематичного характеру). Рівень аналізу й синтезу у молодших школярів залежить не тільки від їх загального розвитку, а й від предметів, які є об'єктом цих дій.

Аналіз і синтез поєднуються у порівнянні об'єктів – встановленні схожості або відмінності предметів, явищ. При порівнянні учні легко виокремлюють відмінності і важче подібності. У процесі систематичного і тривалого навчання порівнювати об'єкти школярі поступово опановують уміння виокремлювати та порівнювати подібності.

Абстрагування полягає у виокремленні одних ознак об'єкта і в одночасному ігноруванні інших. Учні початкових класів більше зосереджуються на зовнішніх ознаках, легше абстрагують властивості предметів, ніж зв'язки і відношення між ними.

Узагальнення – це відображення загальних ознак і якостей явищ дійсності. У початковій школі учні об'єднують предмети на основі певної ознаки. Розвитку вміння узагальнювати сприяють систематичне виконання завдань на групування наочних предметів, словесно означених об'єктів, розв'язування математичних задач.

Засвоюючи мислительні операції, учні початкових класів поступово вчаться здійснювати самоконтроль процесу пізнання. У них розвиваються самостійність, гнучкість, критичність мислення. Труднощі в навчанні часто деморалізують і негативно позначаються на особистості школяра: призводять до ізоляції дитини в класі, зниження її соціального статусу; дружні зв'язки учень нерідко шукає в оточенні з негативною соціальною спрямованістю [4].

Для формування розумової активності особистості необхідні дві системи знань, а саме: про предметну дійсність; зміст і послідовність розумових дій, які забезпечують оволодіння першою системою знань. Для розвитку мислення необхідно формувати у них узагальнені прийоми суджень, навчати розв'язуванню цілого класу завдань. Оволодіння такими прийомами та методами означає здійснити зрушення в інтелектуальному розвитку, розширює можливості перенесення знань у відносно нові умови. Цілеспрямована дослідницька діяльність учнів початкових класів у загальноосвітньому навчальному закладі є важливим чинником освоєння учнями найбільш продуктивних способів пізнання, які у процесі навчальної діяльності набувають характеру відповідних знань, умінь і навичок.

Прийоми розвитку діяльності школяра діляться на дві великі групи [4] – алгоритмічного типу (відповідають законам формальної логіки: алгоритми розв'язування типових задач, правило конструювання визначення через родовидові відмінності, правило-орієнтир класифікації та ін.) та евристичного (виділення головного й суттєвого в матеріалі, узагальнення, порівняння, конкретизація, різні види аналізу, аналогія, кодуван-

ня та ін.; використовують лише найбільш розвинуті школярі). Їх реалізація сприяє вдосконаленню мислення – важливого компонента творчої діяльності. Однак, довготривале тренування в розв'язуванні завдань на основі алгоритмів сформують установку учнів на дію по готовому зразку, сковують пошук рамками уже відомих прийомів, створюють "бар'єр минулого досвіду". Тому прийоми розвитку діяльності школяра алгоритмічного типу повинні поєднуватись із спеціальним навчанням використання прийомів евристичного типу, які стимулюють пошук нових проблем, відкриття нових для учнів знань, включають в процес міркування наочно-образне мислення, що полегшить сприйняття описаної в умові задачі (завдання) ситуації [3].

Для молодшого школяра, беручи до уваги наочний характер викладу матеріалу та рівень його мислення, доступне не стільки розумінням основних законів і зв'язків, оскільки засвоєнням конкретних фактів. Мислення забезпечує як систематизацію знань з навчальних предметів, так і встановлення взаємозв'язків знань із різноманітними науковими областями і практичними життям. Фактично, система знань, засвоєна людиною на протязі життя, є результатом роботи її мислення. Їх якість (гнучкість, свідомість, систематичність, зв'язність) вища, якщо краще сформоване її мислення. Разом з цим, знання і способи оперування ними є джерелом, основою її пізнавальної діяльності, способом одержання нових знань, при цьому учень одночасно засвоює і способи оперування ними, т.т. складну систему розумових дій: мислительних операцій, які необхідні для вирішення практичних чи теоретичних завдань. Розв'язуючи математичне завдання учень підсвідомо вчиться аналізу, синтезу, узагальненню, абстрагуванню, які належать до основних мислительних операцій [2]. Механічне заучування фактів, подій, понять з навчальних предметів не відображається на роботі мислення. Тому для формування логіки мислення в навчальній діяльності необхідно створювати певні умови: постановка навчальних завдань, під час розв'язування яких використовуються знання учнів; добре відпрацьовані та міцне закріплення розумових операцій, прийомів, дій.

Розвиток мислення означає зміну форм і змісту мислення, які базуються в процесі пізнавальної діяльності дитини на використання більш вдосконалених форм і способів, ніж ця властивість передує віковому періоду [1], т.т. педагог, намічаючи шляхи розвитку мислення конкретної дитини, орієнтується на "зону ближнього розвитку" і визначає його реальні можливості, що проявляються за допомогою дорослого. У процесі розвитку мислення попередній вид мислительної діяльності продовжується та вдосконалюється [2]. Знання визначають зміст мислення, його матеріал; від їх системи залежить хід суджень; ємкість знань забезпечує цілісність і активність мислення.

Провідним принципом розвитку мислення є системність: знання – основа мислительного розвитку; навчання з пізнавальним інтересом активізує процес мислення, виховання позитивних якостей особистості [1]. Розвиток мислення учнів здійснюється у ході їх навчальної діяльності шляхом забезпечення правильного засвоєння наукових понять, в процесі всього життя. Дане наукове твердження перевірене практичним дослідженнями В. Давидова: "Розв'язання конкретних завдань сучасної шкільної освіти в кінцевому результаті пов'язано із зміненням типу мислення, яке проектується цілями, змістом та методами навчання. Всю систему навчання необхідно переорієнтувати на розвиток сучасного мислення" [3].

Щоб навчити дитину мислити, необхідно розвинути вміння правильно задавати питання. Навчити мислити означає навчити розв'язувати задачі, не лише математичні, а й життєві; не давати дітям готові відповіді, а пояснювати, на які питання вони дані (Е. Ільїнков) [2].

Отже, знання, які спонукають до мислительної діяльності повинні бути організовані у відповідності із її структурою; бути проблемними, необхідними і достатніми. Так як розвиток логіки мислительної діяльності, операцій мислення нерозривно пов'язане з процесом формування понять і відбувається поступово, то останньому характерні наступні закономірності: у процесі вивчення навчального матеріалу спочатку формується окреме поняття, а потім їх система; засвоєння однієї системи здійснюють при умові, якщо використовується зв'язок понять інших систем; оволодіння навчальним матеріалом успішніше, якщо він пов'язаний із поняттями інших наук; одночасно з формуванням нових знань відбувається поглиблення раніше сформованих уявлень [4].

1. Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологи. Методика психологических наблюдений над детьми / М. Я. Басов; отв.ред. Е. В. Левченко. – СПб.: Алетейя, 2007. – 544 с.

2. Кашкарьова Л.Р. Психологічний супровід розумового розвитку учнів основної школи / Л. Р. Кашкарьова // Ресурс сайту: http://bdpu.org/scientific_published/2005/psychology_2_2005/12.

3. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Освіта України. – 2001. – № 6. – С. 3–16.

4. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів / О. В. Скрипченко. – К.: Рад. шк., 1974. – 103 с.

Author of the article outlined theoretical aspects of forming of abilities of lower boys to carry out thought's operations (analysis, synthesis, abstracting, comparison, generalization, systematization). Schoolboys 6-10 years have superficiality, sluggishness, instability, irresponsibility, printing-down the features of flowing of thought' process. The receptions of development of thought' activity (algorithmic and heuristic type) in combination with the special studies stimulate a search and opening of new knowledges, provides their systematization and generalization.

Key words: *thought, thinker, noy process, thinker of not an operation, receptions of development of thought's activity of schoolboy.*

З М І С Т

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бойчак Оксана. Професійна підготовка фахівців туристичної галузі: стан і перспективи в Україні 3
Бубін Алла. Діяльність громадських товариств Волині щодо популяризації ідей дошкільного виховання краю на початку ХХ століття 6
Височан Леся. Інноваційна діяльність майбутнього педагога початкової школи як елемент модернізації освітньої системи в контексті болонських реалій 9
Вовчок Ярослав. Підготовка менеджерів туристичної галузі у педагогічних системах України (кінець ХХ – початок ХХІ сторіччя) 11
Ворощук Оксана. Провідна роль педагогів в організації учнівського самоуправління в шкільництві Галичини першої третини ХХ ст. 15
Головко Ірина. Пошук шляхів удосконалення технічної освіти країнами Європи наприкінці ХІХ століття: історична ретроспектива 17
Гуцал Людмила. Розвиток шкільної природничої освіти на Правобережній Україні (початок ХХ століття) 21
Заячківська Анжеліка. Зміст професійної підготовки майбутніх педагогів у країнах арабського регіону 24
Костюк Мирослава. Вивчення і впровадження спадщини корифеїв педагогіки краю в навчально-виховний процес художньої освіти 27
Лемко Галина. Зміст професійної освіти майбутніх учителів для українських початкових шкіл на Західноукраїнських землях міжвоєнної доби 31
Максим'юк Тетяна. Професійна підготовка менеджерів дошкільної освіти в контексті сучасних світових тенденцій розвитку освіти 34
Медвідь Оксана. Вплив школи на зміст сімейного виховання українців у США 36
Мисак Богдан. Вплив героїчних традицій та звичаїв на підготовку учнівської молоді до сімейного життя 38
Петришин Роман. Виховання дітей українських емігрантів в українських дошкільних закладах в Польщі та Чехословаччині (1918–1939 рр.) 41
Савчук Наталія. Філософсько – антропологічні засади педагогічної взаємодії у контексті професійної освіти 43
Розгон Вікторія. Ідеї гуманізму в системі суспільного дошкільного виховання епохи Відродження 45
Стасюк Вікторія. Передумови зародження та розвитку закладів професійної підготовки педагогів на Буковині в другій половині ХІХ – початку ХХ ст. 48
Столяр Валентина. Журнал "Вечерняя средняя школа" як джерело вивчення організації педагогічного процесу у вечірніх школах України (1958-1985 рр.) 50
Фроленкова Надія. Соціально-історичні детермінанти генези програмно-методичного забезпечення суспільного дошкільного виховання в Україні (1917-1940 рр.) 54
Яцишин Роман. Шляхи підвищення ефективності підготовки вчителів образотворчого мистецтва до естетичного виховання учнів підліткового віку 57
Єрмакова Світлана. Професійна підготовка викладача вищого технічного навчального закладу в історії педагогічної думки 62

ВИЩА ШКОЛА

Бондар Володимир. Теорія і практика едукації педагогічних кадрів: традиційна та інноваційна парадигма 67
Плугатор Ірина. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища 71
Протас Оксана. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників засобами впровадження інноваційних технологій 74
Севастьянова Олена. Діалогізація як одна із засад модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах євроінтеграції 77
Суховірський Олег. Організаційно-методичні засади проведення педагогічної практики з додаткової спеціалізації "Вчитель інформатики в початковій школі" 79
Червінська Інна, Никорак Ярослав. Інноваційна модель формування фахової компетентності майбутнього вчителя 82
Коновальчук Іван. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу 85
Лисенко Олександра. Сонети В.Самійленка – вияв бгатогранності його творчості 88

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Бобак Оксана. Взаємодії дошкільного закладу та сім'ї у процесі виховання дитини 92
Бучківська Галина. Місце народної іграшки у проектуванні етнохудожнього середовища професійної підготовки майбутніх педагогів 94
Греськова Валентина. Потенціал використання народної іграшки у формуванні національної свідомості дітей дошкільного віку 98
Гринько Валентина. Розвиток художніх здібностей дітей дошкільного віку в процесі образотворчої діяльності: інтегративний підхід 100
Двояк Олександр, Бабаніна Жанна. Формування економічної культури студентів: досвід і перспективи 103
Дмитрів Роман. Вплив етносоціальних і природних чинників на здоров'я дітей шкільного віку 105
Колишкіна Алла. Науково-практичне обгрунтування педагогічних умов формування екологічно доцільної поведінки при взаємодії сім'ї та школи 109
Коропецька Олеся. Професійна орієнтація як основна умова самореалізації особистості школяра 112
Кравець Надія. Екологічний всеобуч педагогів дошкільної освіти в руслі актуалізації їх професійно-ціннісних орієнтацій 117
Кулик Іванна. Підготовка вчителя початкових класів до роботи з вихованцями шкіл-інтернатів з формування культури родинних взаємин 119
Лазарович Надія. Розвиток пізнавальної активності обдарованих дошкільників у пошуково-дослідницькій діяльності як чинник їх особистісного виховання 122
Нижникевич Зоряна. Підготовка майбутніх вчителів до формування духовного здоров'я особистості школяра 125
Олійник Марія, Микитейчук Христина. Теоретичні основи організації методичної роботи в дошкільному навчальному закладі 129
Осадчий Василь. Підготовка майбутніх учителів до ознайомлення молодших школярів з осередками традиційних народних ремесел Подільського регіону 133
Павлушкіна Олена. Удосконалення організації самостійної роботи студентів з методики фізичного виховання за вимогами кредитно-трансферної системи 136
Потапчук Тетяна. Національна самосвідомість в контексті професійного становлення майбутнього педагога 139
Прокопів Любов, Стинська Вікторія. Проблема формування естетичної культури підлітка 142
Романюк Катерина. Етнопедагогічна толерантність майбутніх фахівців як необхідна умова полікультурного виховання старших дошкільників 145
Русин Галина. Підготовка майбутнього вчителя до взаємин з учнями початкових класів у навчально-виховному процесі 147
Савчук Ольга. Творчість музичного керівника як чинник формування творчої спрямованості дошкільників 150
Сас Олена. Соціально-педагогічний аспект формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку 152
Слюзко Анатолій. Моральна свідомість як ключове поняття біоетики 155

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Бай Ігор. Формування творчих уявлень дітей засобом навчального малюнка 158
Гамрецька Галина. Аксіологічні проекції галузі "Людина і світ" у змісті професійної освіти майбутніх учителів початкових класів 160
Кіліченко Оксана, Гуменюк Надія. Підготовка майбутніх учителів до організації диференційованого навчання з учнями молодшого шкільного віку 163
Коваль Людмила. Вплив психологічних знань у модернізації методичної науки 165
Марчій-Дмитраш Тамара. Створення креативно-ігрового середовища як передумова ефективної підготовки вчителів іноземних мов початкової школи 169
Матішак Маріанна. Етнокультурна складова змісту початкової освіти в умовах її оновлення 172
Палій Анатолій. Вільна гра як умова і засіб психічного розвитку дошкільника 177
Сергеєва Зоя. Роль психотренінгу комунікативності у формуванні навичок педагогічного спілкування майбутніх фахівців дошкільної освіти 180
Скрипник Наталія. До питання формування мислення учнів початкової школи 184

C O N T E N T S

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

Boichak Oksana. Professional training tourism industry: status and prospects in Ukraine3 3
Buben Alla. The activity of public societies of Volyn promoting preschool education ideas in the region in the early XX-th century 6
Vysochan Lesia. Innovative activities in primary schoolteacher part of the modernization of educational system in the context of bologna reality 9
Vovchok Yaroslav. The training of tourism field managers in Ukrainian pedagogic system (the end of XX – the beginning of XXI century) 11
Vorochshuk Oksana. Leading role of teachers in organization of student's self-government in Galychina school of first third of XX of century 15
Golovko Iryna. The search of ways of improvement of technical education in the European countries at the end of the 19th century: historical retrospective 17
Hutsal Lyudmyla. Development of school natural education in the Right Bank Ukraine (beginning of the XX-th century) 21
Zayachkivska Angelica. Contens of the future teacher's professional training in the countries of arab region 24
Kostiuk Myroslava. Learning and introduction of pedagogical heritage by Transcarpathian leading pedagogues and artists in the studying process of artistic education 27
Lemko Galyna. The content of the professional education of the future teachers of primary school in the west part of Ukraine 31
Maksymyuk Tetyana. The professional preparation of managers of pre-school education in the context of modern world trends of education development 34
Medvid Oksana. The influence of school on the content and forms of family education of Ukrainians in the U.S.A. 36
Mysak Bohdan. The heroic tradition and customs as a means of preparation of the youth to family life 38
Petryshyn Roman. The upbringing of children of Ukrainian immigrants in Ukrainian pre-school establishments in Poland and Czechoslovakia (1918-1938) 41
Savchuk Natalia. Philosophy-anthropological principles of pedagogy co-operation in context of trade education 43
Rozgon Victoriya. The ideas of humanism in the system of pre-school education in the Renaissance Epoch 45
Stasyuk Victoria. The process of the formation and development of establishments of professional preparation of teachers of Bukovyna in the second half of XIX – early of XX century 48
Stolyar Valentyna. Magazine "Evening secondary school" as a source of study organization of pedagogical process in the evening schools of Ukraine (1958-1985) 50
Frolenkova Nadiya. The social-historical determinants genesis of methodological providing of pre-school education in Ukraine (1917-1940) 54
Yatsyshyn Roman. Efficiency of preparing of the teachers of fine arts for the aesthetic education of pupils 57
Yermakova Svitlana. The professional preparation of the teacher of high technical school in the history of pedagogic 62

HIGHER SCHOOL

Bondar Volodymyr. Theory and practice of education of pedagogical staff: traditional and modern paradigms 67
Pluhator Irina. Psychological and educational training to professional activity conditions multicultural Environment 71
Protas Oksana. The preparation of future social teachers accompanied by the professional self-determination of senior pupils with the help of introduction of modern technologies 74
Sevastianova Olena. Dialogization as the one of the principles of the modernization of the teacher's professional training in the context of eurointegration 77
Sukhovirs'kyi Oleh. Organization-methodical bases of conducting pedagogical practice on additional specialization, "Teacher of computer science in primary school" 79
Chervinska Inna, Nikorak Jaroslav. Innovative model of professional competence offuture teacher 82
Konovalchuk Ivan. Meaning and structure of the innovative competence of the teacher 85
Lysenko Oleksandra. Sonnets V.Samiylenka – manifestation of his creative versatility 88

THE THEORY OF UPBRINGING

Bobak Oksana. Interaction of pre-school establishment and family in the process of child's upbringing 92
Buchkivs'ka Galyna. The place of the folk toy in projecting ethno-artistic environment of the future pedagogues' professional preparation 94
Hres'kova Valentyna. Potential of folk toy usage in forming national consciousness of children of pr – school age 98
Hryn'ko Valentyna. Development of artistic abilities of children of pre-school age in the process of figurative activity: integrative approach 100
Dwojak Oleksandr, Babanina Zhanna. Forming of economic culture of students: experience and prospects 103
Dmytriv Roman. The influence of ethno-social and natural factors for the health of pre-school children 105
Kolyshkina Alla. Scientific and practical background conditions forming ecologically interaction behavior in family and school 109
Koropetska Olesya. Professional orientation as the main condition of schoolchildren personality's professional self-realization 112
Kravez Nadia. Ecological education of preschool teachers in the course of actualization their professionally-valued orientations 117
Kulyk Ivanna. The training of teacher for working with the pupils of the boarding schools in the questions of formation a culture of the family relations 119
Lazarowych Nadya. Development of cognitive activity of gifted preschoolers in scientific research activities 122
Nyzhnykevych Zoriana. The given article deals with the question of spiritual formation of schoolchildren through the unity of ideas of folk pedagogy and modern upbringing means 125
Oliynyk Maria, Mykyteychuk Christina. Theoretical fundamentals accountant general in preschool educational establishments 129
Osadchyi Vasyl'. Preparation of the future teachers to the schoolchsldren's acquaintance with the centres of traditional folk handicrafts of Podillia region 133
Pavlushkina Olena. Improvement of organization of students' independent work on methodics of physical training according to the demands of the credit-transfer system 136
Potapchuk Tatjana. National consciousness in the context of the professional formation of the future teacher 139
Prokopiv Ljubov, Stinska Viktoriya. To the problem of forming of aesthetically beautiful culture of teenagers 142
Romanjuk Kateryna. Ethno-pedagogical tolerance of future pedagogues as the necessary condition in multicultural education of children elder preschool age 145
Rusyn Galyna. The preparation of future teacher for the communication with pupils of primary schools in the educational process 147
Savchuk Olga. The creation of musical teacher as a factor of creative direction forming of preschool children 150
Sas Elena. Social and pedagogical aspects of life competence 6–7-years-old children 152
Slyuzko Anatoly. Moral consciousness as a key concept of bioethics 155

THE THEORY OF EDUCATION

Baj Igor. The forming of creative imagination of children with the help of education drawing 158
Gamrets'ka Galyna. The axiological realization of the sphere "Human and the world" in the content of professional education of the future teachers of junior school 160
Kilichenko Oksana, Humenyuk Nadiya. Future teachers' training to the organization of differentiated instruction with students of primary school age 163
Koval Lyudmyla. Role of psychological knowledge in modernization of science methodical 165
Marchiy-Dmytrash Tamara. The creative-playing sphere formation as a condition of effective foreign languages teachers' of primary school training 169
Matishak Marianna. Ethnocultural component of the primary education in terms of it's renovation 172
Paliy Anatoliy. Free game as condition and means of psychical development of preschool child 177
Sergeeva Zoya. The role of psychotraining of communicativess in foundation of pedagogical communicative skills of future pre-school specialists 180
Scrypnyk Nataliya. To the question of forming of thought of students of initial school 184

Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського національного 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, шрифт "Times New Roman Cyr", кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, ліве – 2,5 см, праве – 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 № 7-05/1 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, виокремлення 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, вичитана 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 XL

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,
Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Ministry of Education and Science of Ukraine
Precarpathian National University named after V. Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian University

PEDAGOGICS
Issue XL

Published since 1995

Publishers adress: Pedagogical Institute,
Precarpathian National University named after V. Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76000, Ivano-Frankivsk

Головний редактор: Головчак В.М.
Комп'ютерна правка: Дмитрів Р.В., Матішак М.В., Нижникевич З.М.
Комп'ютерна верстка: Дмитрів Р.В.

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори

Друкується українською мовою. Реєстраційне свідоцтво КВ № 435
Здано до набору 01.06.2011 р. Підп. до друку 21.06.2011 р.
Формат 60x84/8. Папір ксероксний. Гарнітура "Times New Roman".
Ум. друк. арк. 12,00. Наклад 100 прим. Зам. № 40.

Видавець
Видавництво Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК 2718 від 12.12.2006 р.