

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ПАВЛА ТИЧИНИ**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ**

НАУКОВИЙ ЗБІРНИК

ВИПУСК 35

Умань 2010

ББК 74.20я5
УДК 371 (06)

П 86 Науковий збірник. Випуск XXXV. Виходить 4 рази на рік.
Заснований у 2002 році. Засновник: Уманський державний
педагогічний університет імені Павла Тичини.
Реєстраційне свідоцтво КВ № 6291 від 04.07.2002 р.

Науковий збірник входить до нового Переліку фахових видань України
(Бюлетень ВАК України № 1, 2010 р.),
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук
(постанова президії ВАК України від 16 грудня 2009 р., № 1–05/6)

Редакційна колегія:

Побірченко Н.С. (*головний редактор*), Коберник О.М. (*заступник головного редактора*), Бех І.Д., Бібік Н.М., Вашуленко М.С., Кічук Н.В., Кузь В.Г., Логачевська С.П., Мартинюк М.Т., Моляко В.О., Савченко О.Я., Сухомлинська О.В., Приходько Ю.О., Прошкуратова Т.С., Чепелєва Н.В., Якимчук Б.А.

Рецензенти:

Бех І.Д. – дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Бібік Н.М. – дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор;
Пуховська Л.П. – доктор педагогічних наук, професор.

Рекомендовано до друку вченою радою
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини
(протокол № 2 від 20 вересня 2010 р.)

П 86 Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (*гол. ред.*) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Випуск 35. – 287 с.

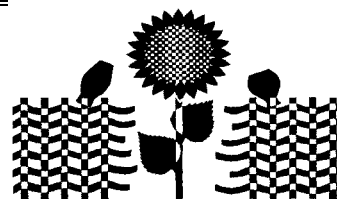
ББК 74.20я5

Науковий збірник призначений для докторантів, аспірантів, викладачів вищих навчальних закладів, усіх тих, хто цікавиться психолого-педагогічними проблемами сільської школи.

© Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, 2010

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

Науковий збірник. Випуск XXXV. Виходить 4 рази на рік.
Заснований у 2002 році. Засновник: Уманський
державний педагогічний університет імені Павла Тичини.
Реєстраційне свідоцтво КВ № 6291 від 04.07.2002 р.



ЗМІСТ

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

Валентина Авраменко

Мовна культура як засіб формування професійної мовнокомунікативної компетенції майбутнього учителя 7

Кіра Вишневська

Проблеми професійно-орієнтованого навчання іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю 12

Тетяна Грітченко

Педагогічна практика як засіб формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи 19

Петро Дзюба

Результати формувального експерименту щодо професійного становлення майбутніх офіцерів-прикордонників на основі особистісно орієнтованого навчання 24

Ольга Добжанська

Зміст і структурні компоненти професійної компетентності майбутніх учителів музики 30

Ярослава Кодлюк

Роль науково-дослідної лабораторії шкільного підручника у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи 35

Ірина Лапшина

Система підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування шкільної зрілості шестирічних першокласників 41

Викторія Лыкова

Терапевтичность образовательной среды как условие профессионального здоровья будущего педагога 46

Алла Лопухівська

Розвиток соціально активної особистості в навчально-виховному середовищі сільської школи 53

Віра Мелешко

Формування моделі розвитку загальноосвітнього навчального закладу, розташованого у сільській місцевості 60

Світлана Скворцова

*Формування професійної компетенції майбутнього вчителя
на засадах контекстного навчання 66*

**ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА, НОВІ
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ**

Віта Безлюдна

*Роль американського соціального працівника в розробці та реалізації
шкільних програм 72*

Наталя Безлюдна

Фактори розвивального навчання у творчій спадщині В.О. Сухомлинського 78

Минодора Вахницкая

*Особенности речевого поведения учителя начальных классов
в учебной ситуации урока 84*

Людмила Колісник

*Педагогічний такт – основа формування педагогічної майстерності
студента вищої школи 90*

Олена Комар

*Лінгвокультурна специфіка концепту «любов» у французькій
мовній картині світу 96*

Віра Коткова

*Підготовка майбутнього фахівця початкової школи в умовах
інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища 101*

Світлана Кулічова

*Роль сучасних комп'ютерних технологій у фаховій підготовці
майбутнього вчителя музики початкових класів 108*

Олена Кучерява

*Психолого-педагогічні основи організації позааудиторної роботи
з математики студентів педагогічного університету 114*

Мар'яна Марусинець

*Емпіричні дослідження емоційно-оцінної складової професійної
рефлексії майбутніх учителів початкових класів 120*

Лариса Попова

*Формування в молодших школярів умінь користуватися
лінгвістичними словниками 129*

Лариса Шевчук

Формування читацьких умінь учнів 1–2 класів малочисельної сільської школи 135

Інна Шишова

Особливості виховання і навчання в сільських школах Російської федерації 141

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНЯ

Оксана Демчук

*Вплив психологічних умов на становлення особистості
майбутнього педагога 148*

Наталя Майбородюк

Роль мотивації в осмисленні навчальної діяльності учнів початкової школи 157

Анатолій Рацул, Інна Червонець

*Творча самореалізація вчителя початкових класів як необхідна умова
його педагогічної діяльності 164*

Зоя Сирота, Всеволод Сирота

Творчість як засіб розвитку здібностей образного світосприймання дитини 174

Тиберій Чегі, Анна Сабо

*Рефлексивна проблематика в контексті розвитку творчої
особистості педагога 181*

ВИХОВНА РОБОТА

Олена Балдинюк

*Розвиток дитини як суб'єкта спілкування засобами
художньо-мистецького середовища 186*

Микола Гагарін

*Вплив соціокультурного середовища на розвиток соціальної
активності молодших школярів 193*

Ольга Грошовенко

*Підготовка учителя до організації та проведення позаурочної
еколого-виховної роботи з молодшими школярами 198*

Тетяна Довга

*Взаємозв'язок етичного та оздоровчого середовища як умова
збереження соціального здоров'я учнів початкових класів 203*

Ольга Комар

*Виховання гуманістичних професійних якостей майбутнього
вчителя початкової школи у процесі інтерактивного навчання 210*

Тетяна Радзівіл

*Підготовка студентів педагогічного коледжу до самонавчання
та самовиховання 218*

СТОРІНКИ ІСТОРІЇ

Роман Безлюдний

*Етапи розвитку соціально-педагогічної підтримки підлітків
з особливими потребами в США (в ретроспективному розрізі) 224*

Світлана Бондар

Вища освіта в Україні у XVII столітті 230

Вікторія Бондаренко

*Історія розвитку теорії і практики соціально-комунікативної
активності молодших школярів 236*

ОСВІТА СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ І БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС

Яків Напреев

Системи дистанційного навчання, їх роль у підготовці педагогів 244

Ирина Сурина

*Образовательное пространство: определение, структура
и характеристики 250*

НАШІ АВТОРИ 261

АНОТАЦІЇ 264

АННОТАЦИИ 272

ANNOTATION 280

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

Валентина Авраменко

МОВНА КУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

Культура мовлення є одним із вирішальних чинників у налагодженні вчителем соціальних, професійних контактів, засобом його самовираження за допомогою мови і мовлення. Вона віддзеркалює ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує його вихованість, уміння висловлювати думки, дотримуватись етичних норм спілкування та ін. Опанування вчителем культури мови й мовлення, мовленнєвого етикету є передумовою ефективності професійної і особистісної комунікації.

Щоб успішно справитись з програмовими завданнями початкової і середньої шкіл, класоводам і вчителям-словесникам необхідно не тільки твердо знати, що і як подавати учням на уроках мови, а й володіти навичками прийнятої в літературній мові вимови звуків, звукосполучень, дотримуватись нормативних вимог уживання слів і їх форм, конструювання речень, уміло застосувати інтонаційні прийоми усного мовлення і читання вслух як виду мовленнєвої діяльності. Інакше кажучи, вчителеві треба піклуватися і про те, що говорити на уроці, і про те, як говорити. У цьому немає перебільшення, адже на відміну від інших професій учитель володіє літературною мовою не лише «для себе», а й «для інших», тобто для учнів. Звідси зрозуміло, що його ненормативна вимова звуків, неточність у вживанні слів, кострубаті фрази можуть закріпитися і примножитися в мовленні дітей, яких він навчає. Це й зумовлює висунення підвищених вимог до мовлення вчителів – основного інструмента навчання і виховного впливу на школярів [4, 4].

Учитель для учнів має бути взірцем як у діях і зовнішності, так і в ставленні до рідної мови як засобу порозуміння, передачі думки, естетичного впливу. Зразковим повинно бути і мовлення вихователів дитячих закладів.

Майбутнім учителям і вихователям треба бути свідомим того, що їх усне мовлення наслідуватимуть діти. А щоб воно було варте цього, потрібно не тільки знати основні вимоги техніки і культури усного мовлення, а й відповідно до цих вимог сформулювати навички правильного, точного, логічного, чистого, дохідливого викладу думок.

Метою статті є розкриття педагогічної ефективності мовлення вчителя, яка залежить від рівня володіння мовою, правильного добору мовних засобів, тобто від культури мови.

Культура мови – галузь знань, яка вивчає нормативність мови, її від-

повідність суспільним вимогам; індивідуальна здатність особи вільно володіти різними функціональними стилями.

Поняттям «культура мовлення» послуговуються для означення певного рівня втілення мовних засобів у повсякденному усному і писемному спілкуванні. За смисловим навантаженням воно відрізняється від поняття «культура мови».

Важливими характеристиками культури мовлення є правильність, змістовність, доречність, достатність, логічність, точність, ясність, стислість, простота та емоційна виразність, образність, барвистість, чистота, емоційність. Правильна вимова, вільне, невимушене оперування словом, уникнення вульгаризмів, провінціалізмів, архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів, наголошування на головних думках, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів і психологічних пауз, взаємодповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою – необхідні елементи мовної культури вчителя [3, 127].

Культуру мовлення вчителя характеризують такі ознаки:

- правильність, тобто відповідність прийнятим орфоепічним, орфографічним, граматичним, лексичним нормам. Еталоном правильності слугують норми, правила вимови, наголошування, словозміни, слововживання, орфографічні правила у писемному мовленні тощо. Завдяки цьому реалізується інформаційно-інформативна функція мовлення, здійснюється цілеспрямований вплив на свідомість людини. Формування правильності забезпечують тренінги (вправи), робота зі словниками, спеціальною лінгвістичною літературою, написання текстів, слухання й аналіз правильного мовлення;

- виразність забезпечується оригінальністю у висловлюванні думок з метою ефективного впливу на партнера по комунікації. Цій меті слугують засоби художньої виразності (порівняння, епітети, метафори); фонетичні засоби (інтонація, тембр голосу, темп мовлення, дикція); приказки, прислів'я, цитати, афоризми, крилаті слова і вирази; нелітературні форми національної мови (територіальні, соціальні діалекти, просторіччя); синтаксичні фігури (звертання, риторичне запитання, інверсія, градація, повтор, період). Виразність розвивається на основі тренінгів, власної творчості, спостережень за мовленням різних соціальних груп, аналітичного читання художньої літератури тощо. Завдяки їй здійснюється вплив на почуття аудиторії [2, 16];

- ясність, тобто доступність мовлення для розуміння тих, хто слухає («Хто ясно мислить, той ясно викладає»). Вона забезпечує адекватне розуміння сказаного, не вимагаючи від співрозмовника особливих зусиль при сприйнятті. Ясності мовлення сприяють чітка дикція, логічне і фонетичне наголошування, правильне інтонування, розмірений та уповільнений темп, спокійний і ввічливий тон. Неясність мовлення є наслідком порушення мовцем норм літературної мови, перенасиченості мовлення термі-

нами, іноземними словами, індивідуального слововживання. Досягненню ясності мовлення сприяє цілеспрямований процес спілкування: чим частіше педагог є учасником комунікації, тим більше уваги приділяє мовленню, його ясності, від якої залежать досягнення комунікативної мети, задоволення від спілкування;

- точність, або відповідність висловлювань того, хто говорить, його думкам; адекватна співвіднесеність висловлення, вжитих слів або синтаксичних конструкцій з дійсністю, умовами комунікації. Вона передбачає ретельний вибір жанру текстів, умов, середовища, колориту спілкування і залежить від культурно-освітнього рівня мовців, їх знання предмета мовлення, від установки мовця (вигідно чи не вигідно називати речі своїми іменами), активного словникового запасу, вибору слова чи вислову, уміння зіставляти слово і предмет, річ, ознаку, явище. Виявляється точність мовлення вчителя у використанні слів відповідно до їх мовних значень, що сприяє виробленню в нього звички називати речі своїми іменами. Розвивається вона в процесі роботи зі словниками, навчальною, науковою літературою, аналізу власного і чужого мовлення тощо, без чого неможливе оволодіння мовою і мовленнєвими навичками;

- нормативність: відповідність системі мови, її законам. Це не відгороджує мовлення вчителя від розкриття нових семантико-стилістичних можливостей, уточнювань контексту, що увиразнюють його висловлювання. Одночасно вчитель має дбати про стильову і стилістичну єдність, вмотивоване використання форм з іншого стилю;

- чистота, тобто бездоганність усіх елементів мовлення, уникнення недоречних, невластивих українській мові іншомовних запозичень. Забезпечується вона системою установок, мовною грамотністю, мовним чуттям учителя;

- стислість (раціональний вибір мовних засобів для вираження головної думки, тези). Ця ознака формує уміння говорити по суті;

- доцільність, тобто відповідність мовлення меті, умовам спілкування, стану того, хто висловлюється. Вона відточує, шліфує мовне чуття педагога, допомагає ефективно управляти поведінкою аудиторії (встановлювати контакт, збуджувати і підтримувати інтерес до спілкування, нейтралізовувати роздратування, викликати почуття симпатії, розкутість тощо). Комунікативна доцільність є основою соціолінгвістичних норм мовлення (доцільність уживання мовних засобів за різних соціальних умов: мовець добирає формули мовленнєвого етикету відповідно до соціального статусу співрозмовника) і прагматичних (правила спілкування: вміння почати й закінчити розмову; тактика спілкування: вміння перефразувати вислів, заповнити паузу). Наприклад, звертання із порушенням соціолінгвістичної норми може спричинити негативніші наслідки, ніж граматична чи лексична помилка. Тривалі паузи, незавершені речення, незв'язність мовлення (відсутність прагматичних умінь) знижують інтерес слухачів. Залежно від комунікативної сфери розрізняють контекстну доцільність (єдність змісту і

форми вислову, гармонійне поєднання загальної тональності, слів, інтонації, структури речень), ситуативну (вияв різних форм увічливості) і стильову (вибір мовленнєвих засобів відповідно до функціонального призначення стилів мовлення);

– логічність (точність вживання слів і словосполучень, правильність побудови речень, смислова завершеність тексту). Важливими умовами логічності є: уникнення невинновданого повторення спільнокореневих слів (тавтології), зайвих слів (плеоназм); чіткість у побудові ускладнених речень, оскільки нечіткість і заплутаність висловлювань свідчать про заплутаність думок);

– естетичність (вираження естетичних уподобань мовця засобами мови, уміння викликати мовленням естетичне задоволення). Досягається вона завдяки вправам з риторики. Важливо, щоб у слухачів красиві фрази поєднувалися з глибоким і конкретним змістом;

– багатство (розмаїття використовуваних слів). Чим більше різноманітних і розрізняваних свідомістю слухача мовних знаків, їх ознак припадає на «мовленнєвий простір», тим мовлення багатше і цікавіше [5, 55–56].

Структурними особливостями мовлення вчителя є: а) тривалість мовлення. Вона залежить від його жанрової належності (урок, бесіда, доповідь, повідомлення, лекція, мітингова промова та ін.) і визначається тим, хто говорить, на основі комунікативної інтенції (спрямованості), теми і ситуації спілкування; б) горизонтальне членування – розміщення всіх частин виступу, змісту занять, організація матеріалу за певною системою, що створює відчуття логічної стрункості і динамічності мовлення, допомагає спрямовувати думку аудиторії в потрібне русло;

в) вертикальне членування – підпорядкованість частин тексту за значущістю. Йдеться про те, що окремі підтеми головної частини включають певну кількість смислових сегментів, які з різною ефективністю доносять інформацію до адресата;

г) використання тропів – вживання слів і висловів у переносному значенні, коли у свідомості промовця і слухачів їх пряме і переносне значення є найважливішим засобом створення виразності мовлення під час публічного виступу (використання оратором метафор, порівнянь, метонімії, іронії, парадоксу та ін.);

г) використання риторичних фігур. Це підсилює виразність, експресивність мовлення, силу його впливу на адресата, чому сприяє і вживання особливих синтаксичних конструкцій: антитези, градації, повтору, анафори, епіфори, паралелізму, риторичного звертання та ін.

Зразкове мовне оформлення мовлення пов'язане з дотриманням орфоепічних, акцентологічних, морфологічних, синтаксичних норм і використанням відповідних ритміко-інтонаційних моделей. Інтонаційне оформлення мовлення передає найтонші смислові й емоційні відтінки висловлювань, відображає стан і настрої промовця, його ставлення до предмета повідомлення і до слухачів. *Прагматична спрямованість* мовлення, його

впливовий ефект обумовлюються професійними навичками і вміннями, якими повинен володіти вчитель, щоб привернути увагу учнів, зацікавити, переконати й спонукати їх до певних дій [3, 131].

Досягти високого рівня культури мовлення неможливо без високої лінгвістичної свідомості носія мови, любові до мови, постійної потреби аналізувати, удосконалювати, шліфувати власне мовлення. Необхідно вдумливо читати твори майстрів різних стилів, добре оволодіти мовними нормами, стежити за їх змінами, не допускати змішування мовних явищ, проявів інтерференції (використання елементів різних мов); критично ставитися до написаного і мовленого слова, не йти за «модними» тенденціями у вживанні іншомовних слів, жаргонізмів-кліше (стійких сполучень, що використовуються в певних ситуаціях), термінологізмів, «телеграфного» стилю мовлення, нарочитої спрощеності тощо.

Високий рівень культури мовлення вчителя забезпечується його організаторськими вміннями (організувати процес спілкування, враховуючи ситуацію, мотив і мету спілкування, правильно розуміючи партнера; викликати і підтримувати інтерес до спілкування, поступово досягаючи своєї мети), інформативними (викласти інформацію в монологічній або діалогічній формі доступними для адресата лексичними засобами, синтаксичним, інтонаційним оформленням); перцептивними (словом і ділом впливати на партнерів, переконувати їх, схилити на свій бік); контрольно-стимулюючими (оцінювати діяльність співрозмовника на кожному етапі спілкування у такій формі, підсилювати його прагнення до подальшого спілкування, аналізувати власну мовленнєву діяльність) та ін.

Культура мовлення вчителя є не лише показником його професійних якостей, а й фактором, що впливає на його визнання у педагогічному світі. Учителі, які не володіють мовленням на належному рівні, не можуть бути задоволеними собою, що негативно позначається на їхній поведінці, професійній діяльності, навіть приватному житті [1, 260].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: Навч. посібник. – К.: КНЕУ, 2005. – 336 с.
2. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник. – Вид. 2-ге, без змін. – К.: КНЕУ, 2006. – 384 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
4. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., перероб. і доп. – Харків: «ОВС», 2002. – 144 с.
5. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови: Навч. посіб. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.

Кіра Вишневська

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Економічна й духовно-моральна криза суспільства в поєднанні з невирішеними проблемами сучасної освіти актуалізує проблему подальшого удосконалювання рівня професіоналізму фахівців з вищою освітою.

Причини низького рівня професіоналізму випускників вищої економічної школи слід шукати не тільки в недосконалості матеріальної бази, але й у неповному використанні виховних і розвивальних можливостей освітнього процесу вищої школи; перевазі формалізму в методиках і технологіях підготовки майбутніх фахівців; ігноруванні індивідуального розвитку особистості студентів. Якісне вирішення кадрової проблеми в сучасному світі сполучено з модернізацією змісту економічному професіоналізму. Донедавна існував однобічний підхід до тлумачення самої суті змісту професіоналізму. Одні вчені вважали, що його основу складають знання, уміння й навички, що дозволяють молодому фахівцеві успішно виконувати професійні функції. Інші – обмежували його сукупністю особистісних якостей, що забезпечують результативність педагогічного впливу в практиці професійного навчання й виховання. Треті – зводили зміст професіоналізму фахівця до набору дидактичних засобів, що забезпечують успішне вирішення професійних проблем. Однобічність названих підходів очевидна, оскільки для оптимального розв'язання професійних задач важливі всі аспекти змісту професійного професіоналізму. Недостатньо високий рівень професіоналізму випускників вищої школи пояснюється здебільшого низьким рівнем професійно-орієнтованого навчання. У його змісті і способах здійснення зусилля викладачів спрямовані на озброєння студентів знаннями, вміннями й навичками, обкресленими в навчальних програмах відповідно до профілю обраної спеціальності. Особистість фахівця, розвиток її професійно-морального й інтелектуального потенціалу, формування настанови на творче рішення професійних задач часто випадає з поля зору навчального процесу вищої школи. Недооцінка професійно-орієнтованого навчання студентів негативно позначається на рівні їхнього професіоналізму.

Відтак, назріла необхідність у відмові від зовнішніх критеріїв професіоналізму й визначенні внутрішніх, сутнісних критеріїв особистості, що характеризують її професійне обличчя, зокрема сучасного фахівця економічного профілю. Вивчення проблеми професійного становлення майбутнього фахівця передбачається в контексті його особистісного розвитку, що детермінується єдністю психологічних і моральних якостей, які складають основу особистісної, професійної позиції. Тому необхідно знайти способи подолання протиставлення суб'єкта об'єктові, що в навчальному процесі

виражається в проектуванні суб'єкт-суб'єктних відносин у системі «викладач-студент» і в делегуванні суб'єктної позиції кожному учасникові освітнього процесу.

У розробку теоретичних засад педагогічного професіоналізму значний внесок внесли В.О. Сухомлинський, Ф.Н. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, Х.Й. Лийметс, В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков, В.С. Грехнєв, Н.В. Гузій та ін. Без професіоналізму, індивідуально-особистісної спрямованості навчання та виховання неможлива сучасна освіта. Від того, які риси викладач передає студентам, залежить майбутнє нашого суспільства. Цілком зрозуміло, що зробити це може лише той, хто найвищою мірою сам володіє професійною майстерністю, хто здатний передати багатства людської культури іншим. На відміну від технократичних парадигм педагогічної освіти нові культурологічні підходи до організації процесу професійної підготовки вчителів у роботах Є. Бондаревської, Є. Гармаш, Т. Іванової, І. Ісаєвої, В. Сластьоніна, В. Кан-Каліка, О. Рудницької, Л. Кондрашової та ін. процес професіоналізації розглядається через призму професійно-орієнтованої культури педагога (викладача вищої школи). З позицій професійно-орієнтованого підходу до вивчення іноземної мови в умовах ВНЗ можна стверджувати, що це новий, порівняно зі школою, етап, основним елементом якого є іншомовна комунікативна компетенція (Т. Алексєєва, Л. Ананьєва, Т. Астафурова, М. Бовтенко, Н. Гаврилюк, О. Пічкарь; Л. Гапоненко, Л. Гейхман, І. Клейман; О. Горбуненко, Л. Девіна, Н. Дудко, В. Касьянова, Е. Комарова, М. Кузьміна, І. Куліш, Н. Пустовалова, С. Романенко, С. Селіверстов, Г. Скуратівська, О. Тарнопольський, Ч. Брумфіт та К. Джонсон (Ch. Brumfit, K. Johnson), Т. Хатчінсон та А. Уотерс (T. Hutchinson, A. Waters) та ін.

Мета статі – розглянути проблему професійно орієнтованого навчання іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю як цілеспрямований педагогічний процес організації і стимулювання активної іншомовної навчально-мовленнєвої діяльності студентів економічного профілю до оволодіння ними іншомовними комунікативними навичками і вміннями професійної спрямованості задля подальшого спілкування з іноземними спеціалістами в економічній сфері.

Аналізуючи професіоналізм фахівців економічного профілю, розглянемо насамперед його змістовий аспект, зокрема домінуючи види професійної діяльності економістів:

- вивчення економічних відносин (відносин, що виникають між людьми в процесі виробництва);
 - збір, обробка, упорядкування інформації про економічні явища і процеси (для досягнення найвищих результатів підприємств і організацій);
 - аналіз ходу і результату економічної діяльності й оцінка її успішності;
 - удосконалювання процесу економічної діяльності;
-

- планування діяльності підприємства;
- визначення системи оплати праці і заохочень для всіх категорій працівників підприємства;
- планування витрат, використання ресурсів, витрат і прибутку підприємства;
- контроль над процесом виконання господарської, хазяйновитої, господарчої, фінансово-господарської діяльності;
- розрахунок потреби підприємства, організації в кадрах;
- аналіз причин перевитрат фонду заробітної плати; робота, пов'язана з розрахунками і переробкою великих обсягів інформації, вираженої в цифрах; складання економічних обґрунтувань, довідок, періодичної звітності, анотацій і оглядів [2].

Галузями застосування професійно-економічних знань є:

- державні установи, що займаються економічними проблемами (Міністерство фінансів, сфера банківської діяльності);
- підприємства промислової, аграрної галузі;
- освітні установи (викладацька діяльність);
- готельний і ресторанний бізнес;
- організації і підприємства малого, середнього і великого бізнесу;
- фінансові організації (податкові інспекції, пенсійні фонди, страхові агентства);
- науково-дослідні інститути, Академія наук [5].

У сучасних умовах розвитку й постійного розширення всебічних міжнародних контактів іноземна мова стає найважливішим засобом професійного спілкування спеціалістів різних профілів, тому останнім часом як за рубежом, так і в Україні все більше уваги приділяється проблемі викладання іноземних мов з урахуванням потреб майбутніх фахівців. Доцільною й методично виправданою є, таким чином, професійна, комунікативно-спрямована підготовка з іноземної мови у вищому навчальному закладі (ВНЗ), що припускає формування в студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях.

Іншомовне спілкування стає істотним компонентом професійної діяльності фахівців, а роль дисципліни «Іноземна мова» на немовних факультетах значно зростає у їхній професійній діяльності. Аналіз педагогічних і науково-методичних джерел засвідчив, що існує чимало методичних напрямків і технологій навчання іноземної мови (ІМ) на немовних факультетах ВНЗ. Сьогодні ставиться завдання не тільки оволодіння навичками спілкування іноземною мовою, але й здобуття спеціальних знань за обраною спеціальністю. Професійна підготовка фахівця економіки – це складне багатокомпонентне утворення. Вона визначається якістю підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, досвідом, умов життя, середовища та вимогами до фахівця.

Професійно-орієнтоване навчання майбутнього фахівця міжнародної економіки передбачає низку професійних умінь і якостей особистості.

Опишемо їх.

- Планові (вміння аналізувати внутрішню і міжнародну ринкову ситуацію, визначати структуру і динаміку попиту, ринкових відносин, розробляти тактичні, оперативні проекти і плани, оцінювати ризик, аналізувати і планувати ресурси та ін.);

- Організаційні – це вміння організовувати форми і методи організації управління бізнесом, уміння поєднувати матеріальні, фінансові і трудові ресурси, організовувати і брати участь у зовнішньоекономічній діяльності, оперативно регулювати поведінку і взаємовідносини персоналу, підтримувати взаємовідносини з внутрішнім і зовнішнім середовищем та ін.);

- Комунікативні, організаторські, дослідницькі, пізнавальні вміння;

- Моральні, індивідуально-психологічні особливості та якості особистості майбутнього фахівця економіки ;

- Економічне мислення, ерудиція, володіння усним і писемним мовленням (англійська, українська та ін.);

- Самоаналіз, самовдосконалення своєї особистості.

Професійно-орієнтоване навчання враховує структуру економічної діяльності та вимагають розгляду цього феномена як цілісного динамічного утворення, в якому виділяються окремі одиниці – компоненти.

З метою з'ясування ставлення викладачів вищої школи до нестандартних занять з іноземної мови, ми провели анкетування, до якого включили такі запитання:

1. Що ви розумієте під нетрадиційними формами організації навчально-виховного процесу?

2. Як часто ви використовуєте професійно-рієнтоване навчання на заняттях професійного спрямування?

3. В яких групах частіше використовується (згідно з віком (курсом) студентів)? З чим це пов'язано?

4. Чи впливає використання імітаційно-рольових форм навчання на формування якості знань з іноземної мови та розвитку пізнавального інтересу до вивчення економічних дисциплін?

5. Чи вважаєте доцільним використання імітаційно-рольових форм і в чому вона полягає?

Результати анкетування показали, що 56 % викладачів знають і розуміють поняття «професійно-орієнтоване навчання» і намагаються застосовувати на практиці в міру своїх можливостей. Використовують такі заняття у групах різних вікових ланок. Але частіше все ж імітаційно-рольові заняття проводять на старших IV–V курсах. Також багато залежить від рівня підготовленості групи, 25 % викладачів вважають, що імітаційно-рольові форми навчання краще проводити у творчих, з високим рівнем підготовки групах, 10 % викладачів не зовсім розуміють призначення імітаційно-рольових форм і схиляються до традиційних занять, які під певним контролем можуть підвищити результативність знань і стимулювати пізнавальний інтерес.

Таблиця 1

**Результати анкетування викладачів іноземної мови
з метою професійного спрямування іноземної мови**

Питання	Відповіді, %		
	Так	Частково	Ні
1. Чи існує проблема професійного спрямування навчання іноземної мови на факультеті міжнародної економіки у ВНЗ I–II рівнів акредитації?	83,4	16,7	
2. Чи впливає професійно орієнтоване навчання на підвищення якості успішності студентів з іноземної мови?	50	50	–
3. Чи спираєтесь Ви на знання з фахових дисциплін у навчанні іноземної мови?	16,6	83,6	–
4. Чи задовольняє наявне методичне забезпечення професійну спрямованість іноземної мови?	16,7	33	50

Більшість викладачів іноземної мови (83,6 %) вважають проблему професійного спрямування навчання актуальною. Половина опитуваних вважає, що професійно-орієнтоване навчання з предметів циклу підвищує якість знань студентів з даних економічних дисциплін. Більшість викладачів (83,4 %) лише частково спирається на знання з фахових дисциплін у викладанні предметів іноземної мови. Половину опитуваних не задовольняє наявне методичне забезпечення щодо професійного спрямування іноземної мови, третину – задовольняє частково, а решта (16,6 %) – вважають дане методичне забезпечення не задовільним. 33,4 % викладачів реалізацію професійно-орієнтованого навчання розуміє на рівні окремих тем курсів та фахових дисциплін, половина – на рівні окремих методів діяльності, а решта 16,6 % – на рівні інтеграції, змісту, форм діяльності. Половина викладачів професійно орієнтоване навчання розуміє як знання спеціальних предметів, 33 % – як інтегративне взаємопроникнення знань в спеціальних предметах та знання з іноземної мови у навчанні міжнародній економіки, а решта опитуваних 16,7 % – як знання в спеціальних предметах. Більшість викладачів розуміють поняття і погоджуються з доцільністю використання імітаційно-рольового навчання, намагаються вводити їх у практику як складову професійно-орієнтованого навчання.

У ході дослідницької роботи з метою виявлення мотивів, що впливають на формування професійно-орієнтованого навчання студентів, та виявлення мотиваційного компоненту, було проведено вивчення думок студентів. Ми вивчили думки 385 студентів економічних факультетів першого та третього курсів. На запитання про чинники, що впливають на формування професійного становлення майбутніх фахівців міжнародної економіки, думки студентів відрізнялися (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Вибір мотивів студентів факультету міжнародної економіки
Криворізького економічного інституту**

Групи мотивів	Абсолютне число студентів	% співвід- ношення
Група пізнавальних мотивів прагнення студентів до набуття нових знань (з предмету, психолого-педагогічних знань тощо); задоволеність від самого процесу пізнання.	112	81,3
Група мотивів особистісного зростання прагненням самоствердження в суспільстві, соціальним оточенням; можливістю постійно підвищувати свою кваліфікацію; можливістю виявляти свою індивідуальність в науковій діяльності; можливістю розвитку особистісних якостей; можливістю реалізації своїх здібностей.	117	72,5
Група професійних мотивів інтересом до професії; прагненням одержати професію; прагненням до цікавої роботи; перспективою професійної кар'єри.	91	57,2
Група соціальних мотивів бажання принести користь суспільству; бажання мати високий заробіток; можливість швидко просунутися по службі, досягти професійних успіхів.	65	33,1

Аналізуючи одержані дані результатів вивчення мотивів вибору спеціальності студентами першого курсу, ми відзначили насамперед те, що вони виокремлюють групу пізнавальних мотивів. Дану групу виокремили 81,3 % від числа досліджуваних студентів. Поряд з групою пізнавальних мотивів у числі пріоритетних студенти першого курсу виокремлюють групу мотивів особистісного зростання. Дану групу мотивів виокремлюють 72,5 % студентів. Важливого значення студенти першого курсу надають групі професійних мотивів (57,2 %). Групі соціальних мотивів при виборі спеціальності віддали перевагу 33,1 % студентів першого курсу.

Однак у процесі навчання у вузі уявлення студентів про рівні, вимоги та зміст професійної діяльності змінюються, формуючи до неї позитивне або негативне ставлення, і впливають на формування професійної компетентності студентів, що доведено дослідженнями А.Т. Колденкової, С.Є. Рескіної, В.А. Якуніна та ін.

Отже, професійно-орієнтоване навчання майбутніх фахівців еконо-

мічного профілю – це цілеспрямований процес передавання, засвоєння економічних знань, специфіки професійної діяльності та активне становлення особистості майбутнього фахівця, реалізація професійних якостей, здібностей, комунікативних умінь і навичок спілкування студента у процесі навчання у ВНЗ, це формування особистості майбутнього фахівця через систему професійно спрямованих завдань та виховання позитивного ставлення до суспільно-соціальних цінностей обраної професії. Професійно-орієнтоване навчання дозволяє приймати професійно важливі рішення, прогнозувати результати, забезпечує рефлексивне розуміння, готовність і здатність, допомагати у вирішенні проблем та утруднень, актуалізувати резерви особистісного зростання, робить можливим подолання конфліктних ситуацій, що виникають у процесі професійної діяльності у процесі спілкування. У сучасних умовах розвитку й постійного розширення всебічних міжнародних контактів іноземна мова стає найважливішим засобом професійної комунікації фахівців різних профілів, що й спричинило посилення мотивації у вивченні мов міжнародного спілкування. Іншомовна професійно орієнтована комунікація – процес, у межах якого забезпечується потенційна здатність комунікантів реалізувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі професійної підготовки. Подальшу свою роботу ми вбачаємо у розробці ігрових технологій на заняттях з іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гужва Т. Английский язык. Разговорные темы. Для абитуриентов, слушателей курсов, студентов филологических факультетов / Т. Гужва // 2-е изд., исп. – К.: Тандем, 1997. – 352 с.
2. Кузнецов А.Н. Совершенствование содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов агроинженерных вузов: дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: 13.00.08 – дошкольная педагогика, 13.00.02 – теория и методика обучения (иностранные языки, профессиональное образование) / А.Н. Кузнецов. – Москва, 2003.
3. Кукуленко-Лук'яненко І.В. Вплив психокорекційних занять з англійської мови та становлення особистості студента / І.В. Кукуленко-Лук'яненко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 1. – С. 46–49.
4. Павлова С.В. Обучение иностранному произношению на коммуникативной основе / С.В. Павлова // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 29–32.
5. Палюк Л.Г. Проблема обучения устному деловому общению будущих специалистов банковской сферы / Л.Г. Палюк // Иноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 41–44.

Тетяна Грітченко

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Проблема підвищення якості підготовки сучасного вчителя до професійної діяльності є об'єктивною потребою нашого суспільства. Вона є надзвичайно актуальною, оскільки вміння педагога активно й творчо мислити, моделювати й діагностувати навчально-виховний процес, самостійно генерувати і втілювати нові ідеї та технології навчання й виховання не лише позитивно впливають на формування кожного учня як особистості, але й дозволяють вчителю повніше реалізувати свої професійні можливості, досягти кращих результатів у педагогічній діяльності.

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до професійно-педагогічного спілкування неможлива без засвоєння фундаментальних психолого-педагогічних знань та набуття спеціальних умінь і навичок. Найактивніше формування практичних умінь у студентів відбувається у період проходження педагогічної практики. Як свідчать наші спостереження, педагогічна практика створює умови, адекватні умовам самостійної педагогічної діяльності, оскільки характеризується численними функціями: освітньою, розвиваючою, виховною, а також відносинами з учнями, батьками та вчителями.

Педагогічна практика – це форма професійного навчання, яка забезпечує практичне пізнання закономірностей та принципів професійної діяльності (В. Сластьонін, О. Мороз, О. Абдулліна), сприяє зростанню педагогічної майстерності (І. Зязюн); спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі у ньому практикантів (С. Гончаренко); «професійне випробування» на придатність до педагогічної діяльності (Л. Кондрашова).

Теоретичний аналіз різних підходів до розуміння сутності педагогічної практики дозволяє зробити висновок про те, що шкільна практика – це, перш за все, безпосередня педагогічна дійсність, практика і досвід навчання і виховання. Вона є і об'єктом педагогічної підготовки вчителя і одночасно засобом пізнання педагогічного процесу, тобто є практичною педагогічною діяльністю, у ході якої пізнаються, перетворюються і конструюються педагогічні явища.

Тому, мета нашої статті полягає у визначенні умов перетворення педагогічної практики в активний засіб формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи.

Педагогічна практика вирішує цілий ряд завдань, пов'язаних із підготовкою майбутнього вчителя до спілкування з молодшими школярами:

- служить ефективним засобом актуалізації теоретичних знань з основ професійного спілкування;
- дозволяє студентам відчувати специфіку спілкування з молодшими школярами;
- створює умови для інтенсифікації процесу формування умінь і навичок педагогічного спілкування.

Необхідність застосування теоретичних знань на практиці значно підвищує значущість теорії педагогічного спілкування для студентів. Тільки тут його знання починають набувати практичного характеру, тобто відбувається формування, за визначенням О.М. Леонтьєва, «свідомості знань», що припускає, по-перше, актуалізацію засвоєних знань, необхідних для вирішення поставлених виховних завдань, по-друге, синтезування їх, по-третє, виникнення потреби в придбанні нових (або розширенні тих, що є) знань у галузі педагогічного спілкування [5].

Актуалізація теоретичних знань здійснюється за допомогою спеціальної системи завдань і вправ їх відтворення і можлива лише за умови обговорення питань теорії педагогічного спілкування з опорою на особистий досвід практикантів або при аналізі досвіду спілкування з учнями самих студентів з його теоретичним обґрунтуванням.

У змісті педагогічної практики на IV курсі закладені великі потенційні можливості для синтезування знань із теорії педагогічного спілкування, отриманих майбутніми вчителями у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін і, методик предметів, що викладаються у початковій школі та спецкурсі «Основи професійно-мовного спілкування». Це обумовлено комплексним характером педагогічної практики, що забезпечує участь студентів у керівництві процесами навчання, виховання і розвитку молодших школярів.

Необхідною умовою формування професійно-мовного стилю спілкування, на наш погляд, є створення в період педагогічної практики такої структури роботи майбутніх вчителів, яка була б оптимально адекватна структурі і змісту педагогічної діяльності в усьому її різноманітті.

Аналіз педагогічної діяльності вчителів-початківців, проведений Т. Поляковою, показав, що вони відрізняються від досвідчених вчителів понад усе рівнем комунікативної діяльності. Особливо складно студентам створювати сприятливу морально-психологічну атмосферу, при попередженні виникнення конфліктних ситуацій, переконанні учнів [9]. Тому серед основних завдань практики нами були виділені такі:

- свідомо оволодіти прийомами та вміннями педагогічного спілкування;
- удосконалити вміння, необхідні для ефективного спілкування з молодшими школярами;
- рефлексувати свій професійно-мовний стиль спілкування, вносити відповідні корективи.

У процесі проходження практики студенти аналізували науково-методичну літературу, вели власні спостереження за педагогічною діяльністю вчителів у контексті професійно-мовного стилю спілкування, брали активну участь у вирішенні проблемних педагогічних ситуацій тощо.

Якість виконання завдань із педагогічної практики перевірялася вчителями і методистами, підсумки підводилися на підсумковій звітній конференції.

Виходячи з того, що першочергове значення в оволодінні професійно-мовним стилем спілкування має знання основ технології педагогічного спілкування, комунікативної діяльності вчителя, ми ставили перед студентами наступні завдання:

- охарактеризувати комунікативну діяльність вчителя на уроці;
- корегувати свою поведінку на основі інтерпретації поведінки учнів;
- вивчити вербальні і невербальні засоби спілкування шляхом спостереження за комунікативною діяльністю вчителя й учнів.

Характеристику комунікативної діяльності вчителя на уроці рекомендувалося скласти за схемою, розробленою В. Грехневим (рис. 1).

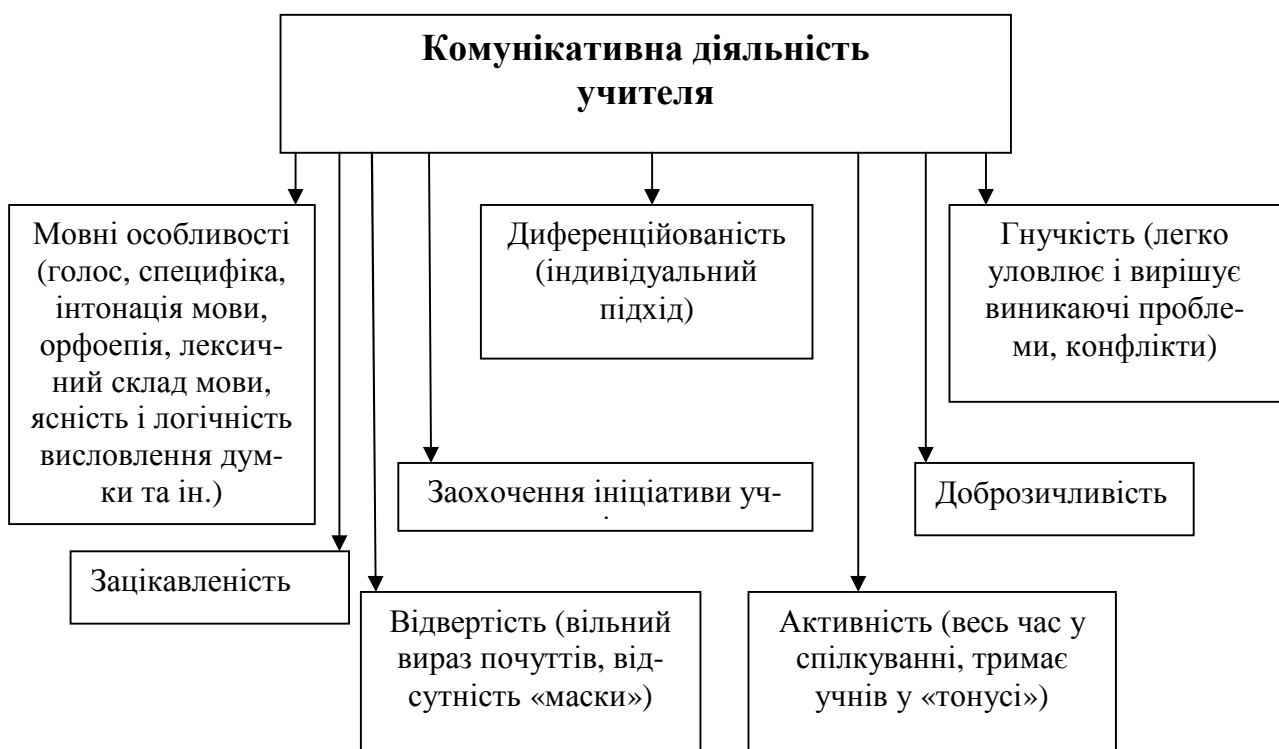


Рис.1. Схема аналізу комунікативної діяльності вчителя на уроці за В. Грехневим

У процесі аналізу студентами уроків пропонувалося звернути увагу на формування наступних умінь учителя:

- виявляти інтонаційні особливості учнів при відповіді на запитання,
- користуватися інтонаційними можливостями у власному усному

мовленні;

- підкреслювати тоном необхідні почуття і настрої;
- прискорювати або уповільнювати мовлення для додання йому виразності;
- користуватися гучністю як засобом виділення головного в мовленні;
- користуватися різними видами пауз;
- виявляти емоції відомими інтонаційними засобами.

Під час спостережень за професійно-комунікативною діяльністю вчителів студенти звертали увагу і на мовний етикет уроку. У загально-прийнятому розумінні мовний етикет означає регулярне дотримання правил мовної поведінки, які визначилися в національній культурі і стали обов'язковими у процесі спілкування. На думку А. Мурашова, для справжнього творчого пізнання мовна дія вчителя і взаємодія його учасників повинні бути специфічними. Мовні структури на такому занятті стають не тільки засобом вирішення дидактичних завдань, але й осередком соціально-символічних комплексів, регулюючих взаємонаправленість дій вчителя і учня. З цих позицій, наприклад, вітання не просто момент експозиції у сценарії уроку і його режисурі, але також і орієнтація на певний вид навчання [7]. Як справедливо відзначає А. Мурашов, дотримання етикету не тільки не обмежує, але, навпаки, розширює комунікативні можливості педагога. І тоді виникає той обмін відчуттів і думок, який привертає потенційних співбесідників і робить спілкування бажаною метою, а процес передачі і сприйняття інформації значно більш цікавим і психологічно актуальним [7].

Відвідуючи уроки вчителів у школі, спостерігаючи за спілкуванням їх з учнями, аналізуючи характер та стиль спілкування, студенти виділяли вдалі прийоми, особистісні якості педагога, необхідні для ефективного спілкування:

- наявність комунікативного настрою: яскраво виражена готовність до спілкування.
- енергійний прояв комунікативної ініціативи, емоційна настроєність на діяльність, прагнення передати цей настрій класу;
- створення на уроці необхідного емоційного настрою;
- органічне управління власним самопочуттям у ході уроку і спілкування з дітьми (рівний емоційний стан, здатність до управління самопочуттям, не зважаючи на обставини, що складаються, зміни настрою);
- продуктивність спілкування;
- управління спілкуванням: оперативність, гнучкість, відчуття стилю спілкування, уміння організувати єдність спілкування і методу дій;
- мова (яскрава, образна, емоційно насичена, висококультурна) тощо.

При спостереженні за комунікативною діяльністю вчителя на уроках

студенти відзначали його доброзичливий тон, використання етикетних формул, педагогічного такту. Жестикуляція у більшості вчителів природна і доречна: увага до учня виражається за допомогою погляду; подяка, заохочення – кивок головою; несхвалення, заборона, незгода виражається мімікою і стриманими жестами. На деяких уроках студенти відзначали недотримання етикету: вчитель переходить на крик, робить зауваження різким тоном, стукає по столу, загрожує пальцем.

Аналізуючи уроки вчителів, студенти ще раз переконувалися у важливості комунікативних вмінь у професійній діяльності вчителя початкової школи та значення педагогічної практики як засобу формування його професійно-мовного стилю спілкування.

Таким чином, перетворення педагогічної практики у дієвий засіб підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності є можливим при наявності чіткої програми формування його професійно-мовного стилю спілкування під час педагогічної практики, інтеграції діяльності школи та ВНЗ на методичному та дидактичному рівнях, використання тренінгових технологій, моделювання ситуацій в процесі вивчення спецкурсу «Основи професійно-мовного спілкування», надання індивідуальної консультативної допомоги студентам-практикантам (обов'язково залучати їх до самоаналізу) та ін.

Перспективами подальших досліджень є реалізація моделі формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ та перевірка її ефективності під час педагогічної практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А., Загряжкіна Н.Н. Педагогическая практика студентов. – М., 1989. – 167 с.
2. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М.: Педагогика, 1990. – 143 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Кондрашова Л.В. Морально-психологическая готовность студента к учительской деятельности. – М., 1987. – 181 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя. – К., 1980. – 176 с.
7. Мурашов А.А. Речевой этикет школьного урока / Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 75–80.
8. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997.
9. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.

Петро Дзюба

РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРЕМЕНТУ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ НА ОСНОВІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Враховуючи те, що у ВНЗ здійснюється багаторічна підготовка офіцерів-прикордонників, то важливо оцінювати динаміку їхнього професійно-особистісного росту протягом усього періоду навчання. При цьому важливо перебороти недолік традиційного підходу, що розглядає людину з набором константних функцій і психологічних якостей. Не викликає сумніву той факт, що всі курсанти, можуть стати компетентними, здатними ефективно виконувати конкретну дію в конкретній обстановці, зробивши свій вибір у найширшому спектрі знань.

Мета статті – викладення результатів експериментального дослідження професійного становленні майбутніх офіцерів-прикордонників на основі особистісно орієнтованого навчання.

Визначення ефективності особистісно орієнтованого навчання побудовано на порівнянні рівнів розвитку (виразності) у курсантів експериментальної і контрольної груп виділених нами структурних компонентів особистості й у першу чергу – навченості (навчальної успішності), при проведенні серії періодичних вимірів.

Оцінювання здійснювалося групою експертів до якої увійшли співробітники науково-дослідного відділу з питань внутрішньої роботи, відділу професійного добору та психологічного забезпечення, кафедри педагогіки та психології загальною кількістю 12 осіб. У період проведення формувального експерименту дослідження структурних компонентів особистості курсантів здійснювалося в період атестації, що передуює екзаменаційної сесії. З метою підвищення об'єктивності педагогічного оцінювання, навчальна успішність визначалася, як середньоарифметична екзаменаційної оцінки по навчальному предметі та оцінок за комплексні практичні заняття.

Дослідження показали, що курсанти експериментальної групи мають різні рівні розвитку структурних компонентів: з них у середньому 28,3 % мають низький рівень, 47,5 % – середній рівень, 24,2 % – високий рівень.

Використання в нашому дослідженні методів математичної статистики пов'язано з тим, що вони дозволяють систематизувати, класифікувати різні об'єкти за певними критеріями й принципам з метою їх ієрархічного упорядкування (послідовності, черговості розташування в певній структурі). У цьому випадку диференціювати курсантів навчальної групи по величині сумарної скоректованої оцінки, що складає з тестових й

експертних оцінок структурних компонентів, що розраховується в такий спосіб: де тестові оцінки, отримані курсантом до по кожному з занять дають можливість створити відповідні структурні групи для проведення занять.

Сутність різнорівневого навчання полягає в тому, щоб курсанти свідомо опановували необхідними знаннями, навичками й уміннями на актуальному в даній педагогічній ситуації рівні своїх потенційних можливостей. Досвід досліджень проблеми формування професійної підготовленості й, у першу чергу, результати практичної її оцінки свідчать про можливість і необхідність виділення різних її рівнів [1, 25]. Відповідно до положень Б.М. Теплова [3], у кожному підгрупі передбачається досягнення курсантами; певного рівня професійної підготовленості:

у підгрупі А – креативний рівень професійної підготовленості, що відповідає вимогам максимальної ефективності й надійності професійної діяльності стосовно до всього діапазону її можливих варіантів й умов виконання; володіння властивістю прогностичного рішення, що попереджає, що проявляється тоді, коли проблема тільки ще повинна бути визначена або розкрита й коли не існує заздалегідь запропонованого, сталого шляху рішення;

у підгрупі Б – евристичний рівень професійної підготовленості, що забезпечує ефективне виконання нетипових завдань (коли шаблони рішення завдань не створені) із застосуванням відомих алгоритмів у нестандартних умовах;

у підгрупі В – алгоритмічний рівень професійної підготовленості, що забезпечує ефективне рішення типових штатних завдань діяльності із застосуванням відомих алгоритмів, способів і методів у стандартних ситуаціях;

Для реалізації особистісно орієнтованого навчання виникла необхідність визначення припустимої кількості курсантів у групах, що дозволило б реалізувати його переваги в порівнянні із традиційним навчанням. Питання про оптимальний, а точніше – максимально припустимому кількісному складі підгруп дотепер залишається дискусійним. Значення змінюються в межах від 4 до 20 і більше осіб [2].

Враховуючи те, що курсанти під час групових та практичних польових занять виконують обов'язки у складі прикордонного наряду підгрупи у складі навчальної групи призначались від 4 до 6 осіб. У результаті, по виявлених індивідуальних варіаціях виразності діагностуємих структурних компонентів ми виділили в навчальній групі п'ять підгруп курсантів: з високими показниками – 20 % від загальної кількості курсантів навчальної групи (група А); середніми – 60 % (три групи Б, В, Г); з низькими 20 % (група Д).

Результати психолого-педагогічного діагностування й формування підгруп на прикладі навчальної групи представлені в Додатку Б. Навчальна

успішність оцінювалася на початку експерименту за результатами академічної успішності – середньому балу екзаменаційних оцінок, отриманих курсантами по дисциплінах у ході попереднього експерименту екзаменаційної сесії 6-го семестру.

У ході експерименту кількісний склад підгруп не змінювався, що пов'язано з нормативно-орієнтованою інтерпретацією сумарної скоректованої оцінки структурних компонентів особистості кожного курсанта. Це дозволило формувати підгрупи з курсантів, які досягли одного рівня суб'єктного розвитку особистості.

У зв'язку з тим, що в курсантів експериментальної групи відбувалася зміна досліджуваних структурних компонентів, то на початку наступного семестру навчання проводилося перекомплектування підгруп курсантів (повторне впорядкування, таксація).

Динаміка зміни складу підгруп у кожній експериментальній навчальній групі мінявся від 18 до 80 %, тим самим забезпечувався динамічний характер особистісно орієнтованого навчання. Кожній підгрупі курсантів визначалася своя група навчальних завдань, отриманих у результаті подання змісту дисципліни у вигляді структурованої системи навчальних завдань.

На підставі розглянутих підгруп, ми структурували навчальні завдання у вигляді трьох класифікаційних груп відповідно до їхніх когнітивних характеристик.

У першу групу включалися завдання, які відповідають традиційному репродуктивному навчанню. Вони в структурі навчальних завдань представлені на першому та другому місцях. До них віднесено завдання: на перерахування видів порушень державного кордону, їх стислих характеристик, відмінних рис, на їх класифікацію по різних ознаках, на визначення різних імовірнісних характеристик порушників кордону.

У другій групі завдання продуктивно-евристичні. Вони припускають узагальнення знань та складні розумові операції. Це завдання: на пояснення характерних рис різних видів порушень державного кордону, на доказ правильності прийнятого рішення в умовах службової діяльності; на пояснення способів затримання правопорушників; на застосування методики розрахунку їх затримання на практиці в обмежений час

До третьої групи віднесено продуктивно-рефлексивні завдання, які забезпечують самоорганізацію способів пізнавальної діяльності в конкретному предметному змісті. Це рефлексивні завдання, що забезпечують перехід до метапізнавальної діяльності, тобто до усвідомленого використання власних прийомів побудови евристик, алгоритмів, способів аналізу складних проблемних ситуацій, що дозволяють курсантам освоїти рефлексивні процедури стосовно дії органів та підрозділів в особливих умовах, впізнання правопорушників по певних ознаках. Кожна група зав-

дань розділена на підгрупи, які нумеруються, формуючи при цьому просторову, топологічну характеристику всієї сукупності завдань, що дозволило вести точний облік повноти розподілу й частоти появи того або іншого типу когнітивної складності завдань у навчальному курсі.

Таким чином, приступаючи до основного етапу дослідно-експериментальної роботи, ми визначили, що особистісно орієнтоване навчання може здійснюватися не тільки на основі поступового переходу від першої групи завдань до наступних у строгій ієрархічній послідовності, але й способом визначення кожній підгруп курсантів своєї, найбільш відповідної йому первісної групи завдань.

Механізм реалізації: особистісно орієнтованого навчання курсантів, полягав у наступному. На перших і другому групових заняттях, з метою побудови в курсантів всієї повноти й різноманіття способів пізнавальної діяльності в заданому предметному змісті, у всіх підгрупах вирішувалися завдання 1–2-й групі. На наступних заняттях навчання курсантів кожного з підгруп здійснювалося на своєму рівні труднощів (когнітивного навантаження). Таким чином, навчання в кожній підгрупі здійснювалося на певному рівні активізації пізнавальної діяльності курсантів. При цьому, у якості переважних, використалися наступні методи навчання: репродуктивний (підгрупа Д), проблемного викладу (підгрупа В), частково-пошуковий (підгрупа Б; Г), дослідницький (підгрупа А).

Відповідно в кожній підгрупі формувався свій рівень предметної підготовленості курсантів:

у підгрупах Б, В: – алгоритмічний, що припускає вміння курсантів самостійно вирішувати типові завдання із застосуванням відомих алгоритмів у стандартних ситуаціях;

у підгрупі А – креативний, що припускає вміння курсантів вирішувати нестандартні завдання в нових умовах, володіння властивістю прогностичного рішення, що проявляється тоді, коли проблема тільки ще повинна бути визначена. або розкрита й коли не існує завчасно запропонованого, сталого шляху рішення.

У заключному періоді проводився аналіз отриманих у ході експерименту результатів, підводили підсумки проробленої дослідно-експериментальної роботи. У процесі професійного становлення спостерігається ріст навчальної успішності курсантів як експериментальних, так і контрольних груп. Однак в експериментальній групі він вище, ніж у контрольній. Динаміка змін структурних компонентів особистості курсантів експериментальної і контрольної груп представлена в табл. 3.2, 3.3.

Таблиця 3.2

Динаміка зміни структурних компонентів особистості курсантів експериментальної і контрольної груп за результатами 1-го зрізу

№ з/п	Показники	ЕГ	КГ
1	Усвідомлення курсантами значущості майбутньої професійної діяльності	2,17	2,19
2	Намагання оволодіти навчальною програмою з метою стати військовим професіоналом	2,14	2,20
3	Навчальна успішність	2,04	2,09
4	Комунікативна компетентність	1,98	1,95
5	Самооцінка своєї поведінки та прийнятих рішень	1,88	2,0
6	Ставлення до оточуючих, комунікабельність	1,87	1,9

Таблиця 3.3

Динаміка зміни структурних компонентів особистості курсантів експериментальних і контрольних груп за результатами 2-го зрізу (8-й семестр навчання)

№ з/п	Показники	ЕГ	КГ
1	Усвідомлення курсантами значущості майбутньої професійної діяльності	2,36	2,21
2	Намагання оволодіти навчальною програмою з метою стати військовим професіоналом	2,34	2,23
3	Навчальна успішність	2,30	2,14
4	Комунікативна компетентність	2,22	1,95
5	Самооцінка своєї поведінки та прийнятих рішень	2,05	2,01
6	Ставлення до оточуючих, комунікабельність	1,87	1,92

Дослідження рівнів розвитку структурних компонентів особистості в курсантів експериментальної групи показало, що до кінця експерименту курсантів з низьким рівнем розвитку структурних компонентів особистості стало менше на 9 чол. (зменшення на 9,2 %), при цьому 57,1 % курсантів мають середній рівень, а 42,9 % – високий.

Таким чином, кількісні характеристики свідчать про успішність особистісно орієнтованого навчання курсантів експериментальної групи. Підводячи підсумки дослідно-експериментальної роботи, ми прийшли до таких висновків.

Незважаючи на те, що на першій погляд різниця у результатах експериментального навчання між контрольною та експериментальною групами свідчить на користь особистісно орієнтованого навчання необхідно перевірити вірогідність цих розбіжностей за допомогою апробованих статистичних методів.

Отже експериментальне навчання із застосуванням моделі професійного становлення майбутніх офіцерів-прикордонників в умовах особистісно орієнтованого навчання та навчальних завдань для різних підгруп курсантів показали більшу його ефективність у порівнянні із традиційним навчанням як по кількості, так і по якості вирішених завдань. Все це вказує на перевагу цілеспрямованого відбору й конструювання навчальної інформації, що дозволяють варіювати когнітивне навантаження, реалізувати особистісно орієнтоване навчання курсантів ВНЗ, підвищити їх активність й успішність в оволодінні професією офіцера-прикордонника.

У цілому, результати дослідно-експериментальної роботи підтвердили гіпотетичне припущення формульованого експерименту про те, що особистісно орієнтоване навчання курсантів є позитивним чинником їхнього професійного становлення у ВНЗ.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи дозволили зробити такий висновок: представлена в третьому параграфі першого розділу модель професійного становлення курсантів-прикордонників на основі особистісно орієнтованого навчання може бути теоретико-методологічною основою для організації, удосконалювання й досягнення ефективності навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Шляхами подальших розвідок, проблеми що досліджується, є розробка методичних рекомендацій щодо підвищення ефективності особистісно орієнтованого навчання курсантів-прикордонників

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виноград О. В. Педагогічні умови формування професійних якостей військовослужбовців-кінологів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія». – Хмельницький, 2001. – 18 с.
2. Коцеруба Д. М. Шляхи та умови удосконалення виховання курсантів Національної академії Прикордонних військ України: дис. ... канд. пед. наук : 20.02.02 / Коцеруба Д. М. – Хмельницький, 2000. – 224 с.
3. О.В. Сухомлинський і сучасні проблеми особистісно зорієнтованого виховання: Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., 26 травня 2000 р. / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини / В.Г. Кузь (відп. ред.). – К. : Науковий світ, 2000. – 130 с.

Ольга Добжанська

ЗМІСТ І СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Реалізація сучасних завдань музичного виховання учнів загальноосвітньої школи залежить від рівня підготовки майбутніх учителів музики педагогічними навчальними закладами. Вища педагогічна освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійної підготовки фахівців, які мають визначати темпи й рівень науково-освітнього, соціально-культурного та економічного прогресу; на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства.

Прагнення України стати повноправним членом Європейської спільноти вимагає орієнтації системи вищої освіти на підготовку фахівців із високим рівнем професійної компетентності, конкурентноспроможних і мобільних на ринку праці. Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна програма «Вчитель» засвідчують особливу увагу до освіти з боку держави та зумовлюють об'єктивні орієнтири стратегії розвитку української національної освіти на формування людини компетентної, тобто здатної до активної участі в суспільному житті, до самореалізації та постійного самовдосконалення.

Метою даної статті є визначення сутності та структурних компонентів професійної компетентності студентів педагогічного коледжу – майбутніх учителів музики.

Як відомо, під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині ідентифікувати і розв'язувати незалежно від ситуації проблеми, характерні для певної сфери діяльності [6].

Так, Т. Браже вважає, що педагогічна компетентність містить у собі такі компоненти: знання (культурологічні, педагогічні та інші), педагогічні вміння та навички, здатність до самоосвіти та самовиховання, спроможність отримувати від своєї роботи конкретні результати, що відповідають загальноприйнятим вимогам, здатність вирішувати творчі завдання.

В. Болотов та В. Серіков [1] висловлюють думку, що психологічний механізм формування компетентності значно відрізняється від формування понятійного, академічного знання. На думку науковців, компетентності навчити неможливо. Компетентною особистістю може стати лише сама, знаходячи та випробовуючи різноманітні моделі поведінки в цій предметній галузі, виробляючи із них ті, які в найбільшій мірі відповідають його стилю, інтересам, естетичному смаку та моральним орієнтирам.

Дослідники А. Вербицький, Н. Кузьміна визначають професійну компетентність педагога через систему знань, умінь, навичок, без ураху-

вання мотиваційно-потребної сфери вчителя.

Дещо ширше дане поняття розглядають І. Зязюн [3], А. Маркова [4]. Так, І. Зязюн під професійною компетентністю учителя розуміє знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості [3]. А. Маркова тлумачить професійну компетентність педагога як його обізнаність про знання й вміння та їх нормативні ознаки, що необхідні для виконання цієї праці; реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами [4, 84].

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу ми дійшли висновку, що формування педагогічної компетентності передбачає володіння майбутніми вчителями знаннями, сформованість умінь і навичок, володіння основами інноваційних педагогічних технологій, необхідних для здійснення педагогічної діяльності, що сприяють здатності ефективно, успішно здійснювати музичну освіту школярів.

Як відомо, саме знання є підґрунтям професіоналізму в цілому, зумовлюють рівень професійної мобільності майбутнього вчителя, яка проявляється в його здібності орієнтуватись у соціально-педагогічних ситуаціях, які постійно змінюються, швидко і адекватно розв'язувати педагогічні задачі. Тому педагогічна компетентність майбутніх учителів значною мірою залежить від рівня і якості наявних у них знань.

Відомо, що знання – це особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення діяльності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Можна повністю погодитися з тим, що «теоретичні знання розширюють межі індивідуального досвіду вчителя, спрямовують і організовують цей досвід, дозволяють осмислити його в системі досвіду соціального і, таким чином, відкривають можливості для його вдосконалення і розвитку» [7].

Здатність ефективно, на високому рівні здійснювати педагогічну діяльність надає майбутнім учителям їх озброєння знаннями про особливості психіки школярів, розуміння їх психічних станів, і на цій основі вміння контролювати їх діяльність і поведінку. Для цього студентам необхідні психолого-педагогічні знання. Крім того, психолого-педагогічні знання є принципом аналізу практичних ситуацій і критеріями оцінки результативності дій, які здійснює майбутній педагог. Н. Кузьміна виділяє такі психологічні компоненти системи знань:

- диференціально-психологічний (знання про особливості засвоєння навчальної інформації конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками);
- соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності навчальної групи і конкретного учня у ній, особливості взаємовідносин учителя з класом, закономірності спілкування);
- аутопсихологічний (знання про переваги та недоліки власної діяльності, особливості своєї особистості та її характерні якості) [4].

Значну роль у формуванні педагогічної компетентності майбутніх учителів відіграє їх обізнаність з професійних знань, а саме:

- знання про основні напрями і зміст праці вчителя;
- знання про сутність і особливості професійно-педагогічної діяльності;
- розвиток педагогічної і психологічної науки, професійну підготовку та ін.

На думку вчених Т. Ільїної, І. Райченко, до структури професійних знань також належать знання у галузі культурології, управління, знання з професійно-педагогічного вдосконалення.

Необхідно зазначити, що педагогічна компетентність майбутніх учителів музики значною мірою залежить від рівня і якості їх знань з циклу музично-теоретичних дисциплін, основного музичного інструменту, вокалу, хорового диригування, а також методики музичного виховання в ЗОШ та знання особливостей засвоєння учнями відповідного предмету.

Професійна компетентність майбутніх учителів музики не можлива без знання ними принципів, методів, форм, процедур пізнання і перетворення педагогічної діяльності, в знанні загальнонаукової методології, сформованості світогляду, розвиненості умінь з організації і проведення педагогічних досліджень, обізнаності з методологічних норм та уміння їх застосовувати в процесі вирішення проблемних ситуацій, здатності до інноваційної діяльності, наукового обґрунтування, критичного осмислення та творчого застосування деяких концептуальних положень, уміння прогнозувати, проектувати та управляти навчально-виховним процесом.

Крім цього, для здійснення педагогічної діяльності на високому професійному рівні для майбутніх учителів є необхідною сформованість таких педагогічних умінь: інтелектуальні, комунікативні, організаторські.

Так, здійснення означеної діяльності не можливе без здатності студентів ефективно виконувати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, виділення головного та ін.). Для цього необхідна сформованість інтелектуальних умінь, які сприяють розвитку педагогічного мислення, формуванню глибоких і дієвих знань.

Відомо, що для здійснення ефективної педагогічної діяльності важливі комунікативні уміння. Тому здатність майбутніх учителів спілкуватися з учнями та їхніми батьками, колегами, обмінюватися інформацією, є однією з умов, яка продукує відчуття студентами впевненості, переконаності у власній здатності налагоджувати педагогічно доцільні відносини з ними, а отже діяти ефективно. Комунікативні уміння включають групи перцептивних умінь, власне умінь вербального спілкування та умінь педагогічної техніки. Перцептивні уміння мають вияв на початковому етапі спілкування, це уміння розуміти учнів та їхніх батьків, колег. Для реалізації цих умінь на практиці необхідне знання ціннісних орієнтацій інших людей. Власне уміння вербального спілкування передбачають, по-перше, привернення до себе уваги (за допомогою мови, пауз, наочнос-

ті), встановлення психологічного контакту з класом (для передачі інформації та її сприйняття учнями) та управління спілкуванням у педагогічному процесі. Уміння педагогічної техніки забезпечують ефективну взаємодію з учнями (батьками, колегами) в будь-яких ситуаціях, вони є зовнішньою формою поведінки вчителя й допомагають йому створити власний професійний імідж, тобто сукупність візуального, внутрішнього, вербального та акторського образів.

Діяльність учителя музики тісно пов'язана з залученням учнів у різні види діяльності, розвитком у них уваги, стійкого інтересу до навчання, потреби в знаннях, формування уміння вчитися та ін. Здатність ефективно виконувати таку роботу передбачає сформованість у майбутніх педагогів організаторських умінь, серед яких виділяються уміння формувати морально-ціннісні установки, організовувати сумісну творчу діяльність з метою розвитку соціально значущих якостей учнів, та ін.

Відомо, що освіта весь час реагує на нові виклики цивілізації, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Тому для майбутніх учителів важливо володіти педагогічними технологіями, які зорієнтовані на динамічні зміни в навколишньому світі, ґрунтуються на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностях, соціально-адаптаційних можливостях особистості. Володіння педагогічними технологіями дозволить майбутнім учителям розвивати у своїх вихованців здібності, які будуть необхідні їм для того, щоб самостійно визначитися у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці. Отже, для здійснення ефективної педагогічної діяльності сучасним учителям необхідно володіти основами педагогічних технологій, а також відчувати внутрішню потребу у їх постійному застосуванні та використанні, що означає розуміння ними сутності та вміння осмислювати педагогічні інновації у контексті особливостей свого предмету, співвідносити їх з власними інтересами та досягненнями, застосовувати у своїй професійній діяльності, вміти бачити можливі педагогічні ускладнення інноваційних розробок.

Одним з важливих завдань теоретичного аналізу проблем компетентності є розуміння того, що її складовими є не лише знання і навички, способи педагогічного спілкування, тобто зміст педагогічного процесу. Всі ці якості і характеристики педагогічної праці визначаються внутрішніми, психологічними якостями учителя, його здібностями до зміни репродуктивного рівня педагогічної діяльності компетентним і ефективним творчим рівнем, здібностями до власного саморозвитку і самоствердження. Навчання як основа компетентності – це не просто накопичення фактів, а й зміна самого учня, його поведінки. Згідно з вимогами Доктрини розвитку освіти в Україні повинен відбуватися перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що надасть можливість досягнення нового стану її інтеграції у міжнародний освітній простір [2].

Основні ідеї сучасної гуманістичної педагогіки полягають у всіляко-

му підтриманні вроджених прагнень людини до самоактуалізації – розвитку своїх природних здібностей, пошуку сенсу свого буття і життєтворчості. Можна висловити думку, що компетентність і самоактуалізація – це дві сторони успішного процесу розвитку особистості учителя, що взаємодоповнюють і взаємозумовлюють одна одну. Самоактуалізація не повинна бути пустою тратою людиною своїх духовних зусиль, а успішною, ефективною, і тільки за цієї умови вона реалізує ту сутність, що міститься у її визначенні. А. Маслоу з цього приводу вказує, що спонуки до постійної реалізації власного потенціалу зустрічаються лише у 1 % населення. Люди, зазначає він, нічого не знають про його існування, не розуміють користі від самовдосконалення, зменшують свої шанси до самоактуалізації, між тим як потреби у реалізації власного потенціалу є найвищими в ієрархії потреб.

Слід зазначити, що такий підхід тісно пов'язаний з акмеологічним підходом. Як відомо, «акме» – вершина професіоналізму, компетентності, стабільності і надійності досягнутих результатів [7]. Таким чином, саморозвиток в акмеологічному значенні – це шлях досягнення вершин професіоналізму, компетентності, набуття сталих звичок до самовдосконалення і самоактуалізації, що і є основними чинниками «акме».

Отже, професійна компетентність є основою для постійного самовдосконалення майбутніх педагогів, переосмислення ними власної педагогічної діяльності, що зумовлює високий рівень професійної мобільності студентів, яка проявляється у їх здібності швидко і ефективно орієнтуватися у різноманітних педагогічних ситуаціях, продуктивно здійснювати означену діяльність, адекватно розв'язувати педагогічні задачі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеала к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Вища освіта в Україні: Навчальний посібник. – К.: Знання, 2005. – С. 75–8.
3. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія // За ред. І. А. Зязюна. – Київ: Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993. – С. 18–71.
5. Маслоу А. Теория метамотивации жизни. – М., Смысл, 1999.
6. Педагогічна майстерність // за ред. І. А. Зязюна. – К., 1997. – С. 30.
7. Педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001.
8. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Учебное пособие для студентов вузов. – М.: «АСТ», Ростов-на-Дону, 1999. – С. 453.

Ярослава Кодлюк

РОЛЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ЛАБОРАТОРІЇ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В умовах переходу людства до інформаційного суспільства пріоритетами визнано не просте накопичення знань та предметних умінь і навичок (мета так званої «знаннєвої» педагогіки), а формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання «упродовж життя» (вважається, що ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини). Ученими доведено, що зазначені вміння починають інтенсивно формуватися в рамках школи першого ступеня, а необхідною умовою їх ефективного вироблення є здатність педагога правильно організувати роботу молодших школярів з підручником.

У зв'язку із зазначеним актуалізується проблема підготовки вчителя до цього виду діяльності. Показово, що на доцільність спеціального ознайомлення майбутніх педагогів з теоретичними основами побудови навчальної книги, найпоширенішими методами її аналізу й оцінювання, основними видами роботи з підручником неодноразово вказували видатні педагоги минулого й сучасності [3; 5; 7].

Серед чинників, які впливають на організацію навчального процесу, забезпечують його ефективність, неабияку роль відіграє навчальне середовище (Ю.О. Жук, О.Я. Савченко). Помітно, що його структурними компонентами вважають насамперед засоби навчання [1]. Однак у широкому розумінні це поняття охоплює життєвий простір людини [6], його матеріальну та інформаційну складові, які «взаємозалежні, системно об'єднані та детерміновані загальними цілями навчання і виховання» [2, 74].

До структурних підрозділів, які формують навчальне середовище вищих навчальних закладів, належать наукові лабораторії.

Мета статті полягає в аналізі основних напрямів діяльності науково-дослідної лабораторії шкільного підручника як важливого наукового та інформаційно-методичного центру підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації роботи з навчальною книгою.

Лабораторія шкільного підручника діє на факультеті підготовки вчителів початкових класів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка з 2007 року. Цей структурний підрозділ сприяє залученню професорсько-викладацького складу, аспірантів, здобувачів, магістрантів і студентів вузу, учителів шкіл до вивчення проблем підручничознавства і підручникотворення.

Згідно із Положенням про науково-дослідну лабораторію шкільного підручника її основними напрямками роботи є такі:

- розвиток історії та теорії шкільного підручника (дослідження історії навчальної книги, обґрунтування теоретичних основ побудови підручника, розробка методик аналізу й оцінювання цього виду навчальної літератури);
- розробка навчальних програм, посібників, підручників, підготовка статей зі шкільного підручничознавства та підручникотворення;
- комплектування фонду шкільних підручників та навчальних посібників (різних років видання);
- упровадження результатів дослідження в навчально-виховний процес вузу (розробка курсів та спецкурсів для студентів і магістрантів; написання курсових, дипломних та магістерських робіт);
- удосконалення підготовки вчителів до роботи в умовах варіативної навчальної літератури (читання лекцій на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, організація роботи постійно діючого семінару з проблем шкільного підручника, участь у роботі обласних семінарів методистів райметодкабінетів);
- налагодження співпраці з іншими вузами, науковими закладами національної Академії педагогічних наук України шляхом координації тематики наукових робіт, організації спільних наукових досліджень, проведення семінарів, нарад.

За результатами дослідження розроблено і впроваджено у навчально-виховний процес факультету підготовки вчителів початкових класів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка курси «Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті» (для освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр») та «Підручник для початкової школи: дидактико-методичний аспект» (для освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст»).

Курс «Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті» покликаний зінтегрувати і поглибити знання майбутніх педагогів про теоретичні основи побудови підручника; ознайомити їх з доступними методами аналізу й оцінювання цього виду навчальної літератури. На аудиторних заняттях магістранти засвоюють основні положення теорії підручника для початкової школи: підручник як модель процесу навчання; провідні функції навчальної книги – інформаційна, розвивальна, виховна, мотиваційна; структура підручника – текст та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування); види підручників (підручники варіативні та альтернативні); комплексний аналіз підручників, адресованих молодшим школярам.

Мета курсу «Підручник для початкової школи: дидактико-методичний аспект» значно ширша, оскільки передбачає, окрім зазначеного вище, формування у студентів уміння організувати роботу з навчальною книгою в початковій школі.

Базуючись на теоретичних основах побудови підручника для початкової школи, майбутні педагоги дізнаються про те, що робота з підручником як метод навчання може відбуватися у різних формах – з кожним зі структурних компонентів навчальної книги; на різних етапах уроку; у формі самостійної роботи з підручником та під керівництвом учителя (так звані «зовнішні компоненти» методу). Результативною стороною цього процесу є оволодіння молодшими школярами вмінням працювати з книгою («внутрішні компоненти» методу).

Аналогічні курси запроваджено також у ВДНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» та у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського.

Зазначимо, що ця навчальна дисципліна має ґрунтовне дидактико-методичне забезпечення, а саме:

1. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.

2. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: програма навчального курсу (за вимогами кредитно-модульної системи) / розробник: Я. П. Кодлюк. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2009. – 9 с.

3. Підручник для початкової школи: дидактико-методичний аспект: програма навчального курсу (за вимогами кредитно-модульної системи) / розробники: Я. П. Кодлюк, З. Є. Беркита. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2009. – 14 с.

4. Кодлюк Я. П. Робота з підручником на уроках у початковій школі: посібник для вчителя початкової школи / за ред. О. Я. Савченко / Я. П. Кодлюк, О. Я. Янченко. – К. : Наш час, 2009. – 104 с.

5. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: дидактико-методичний аспект: навчально-методичний посібник / Я. П. Кодлюк. – Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2009. – 100 с.

Матеріали дослідження ввійшли також окремим розділом у зміст дидактики початкової школи (розділ «Підручник для початкової школи») [4].

Члени лабораторії працюють над колективною темою «Шкільний підручник як модель процесу навчання: історія, теорія, практика» (номер державної реєстрації 0108U003844, терміни виконання – 2008–2013 рр.).

Основні результати наукового пошуку полягають у тому, що:

– вперше обґрунтовано теоретичні основи побудови підручника для початкової школи, зокрема психологічні – відображення у його змісті й структурі основних етапів процесу навчання; репрезентація засобів формування змістового, мотиваційного і процесуального компонентів навчальної діяльності; врахування у процесі розробки підручника вікових особливос-

тей молодших школярів; дидактичні – повноцінне відображення в підручнику елементів змісту освіти; забезпечення освітнього, розвивального та виховного впливів на особистість молодшого школяра; відповідність навчальної книги моделі процесу навчання на конкретному етапі історичного розвитку; забезпечення органічного зв'язку підручника з іншими елементами навчально-методичного комплексу; методичні – наявність певної педагогічної технології; послідовність пред'явлення у книзі предметних знань; доцільність використання засобів (насамперед різних видів навчальних завдань і вправ) для формування в учнів спеціальних (предметних) умінь і навичок;

– поглиблено розуміння сутності мотиваційної функції навчальної книги, зокрема з'ясовано етапи становлення мотиваційної функції підручника в період XI – середини XIX ст.; обґрунтовано доцільність посилення емоційно-ціннісного компонента навчальної книги з метою плідного використання психологічних можливостей та потенціалу дітей молодшого шкільного віку; виокремлено надбання зарубіжної педагогіки щодо формування в учнів бажання вчитися засобами підручника, зокрема доступність навчального матеріалу, його виклад з урахуванням життєвого досвіду учнів, емоціогенний потенціал інформації, діалогічна форма побудови підручника, особистісно орієнтований стиль написання навчальних книг та ін.; розроблено методику аналізу мотиваційного компонента підручників для початкової школи за такими напрямками: емоціогенність змісту навчальної книги, способи дидактичної організації навчального матеріалу, дизайн підручника та практично зреалізовано цю методику у процесі аналізу чинних навчальних книг;

– обґрунтовано модель підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації роботи з підручником, яка включає мотиваційний (усвідомлення значущості оволодіння технологією організації роботи з підручником на уроках у початкових класах; вироблення у майбутніх учителів стійкого професійного інтересу як до педагогічної діяльності загалом, так і до організації роботи з підручником зокрема), змістовий (засвоєння знань про підручник та способи його використання на уроках) та процесуальний (оволодіння майбутніми педагогами системою практичних умінь і навичок щодо організації роботи з підручником) компонентами і охоплює весь навчальний процес та форми підготовки;

– обґрунтовано форми роботи з підручником на уроках у початкових класах: робота з кожним зі структурних компонентів навчальної книги – з текстом та позатекстовими компонентами; використання книги на різних етапах уроку – актуалізації опорних знань, вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого; самостійна робота учнів з підручником та робота під керівництвом учителя.

Ці результати дослідження відображено у кандидатських дисертаціях

ях, присвячених різним аспектам підручника для початкової школи: підготовці вчителя до організації роботи з підручником, функціональному забезпеченню навчальної книги (зокрема аналізу мотиваційної спрямованості чинних підручників для початкової школи), формуванню в молодших школярів уміння працювати з навчальною книгою, підручникові з іноземної мови як засобу формування у молодших школярів іншомовної комунікативної компетенції, а також у навчальних посібниках, журнальних статтях та ін.

Щорічно на базі лабораторії студенти виконують дипломні та магістерські роботи. Наведемо орієнтовну тематику цих робіт:

1. Підручник як засіб формування у молодших школярів уважності: технологія аналізу.
2. Технологічність підручника з іноземної мови для початкової школи.
3. Формування у молодших школярів емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу засобами підручника.
4. Дидактичні основи організація роботи з ілюстративним матеріалом підручника в початковій школі.
5. Розвивальна спрямованість сучасних підручників для початкової школи.
6. Дидактико-методичний аналіз підручкового забезпечення початкової школи з освітньої галузі «Людина і світ».
7. Емоційно-ціннісний компонент у змісті підручників для початкової школи.
8. Технологія використання підручника на уроках у початкових класах.
9. Організація роботи з навчальними завданнями і вправами на уроках у початкових класах.
10. Підручник як засіб формування чуттєвого досвіду молодших школярів.
11. Дидактичні основи використання підручника на різних етапах уроку в початковій школі.

Отримані результати збагатили зміст навчальних дисциплін, зокрема з підручникомознавства, а також предметних методик; повідомлялися учителям на курсах підвищення кваліфікації, а також обговорювалися на науково-практичних конференціях різного рівня.

Науково-дослідна лабораторія шкільного підручника виконує роль своєрідного інформаційного центру. Тут, зокрема, зібрано підручники і навчальні посібники для початкової школи (різних років видання). спеціальну психолого-педагогічну і методичну літературу, автореферати із зазначеної тематики, журнали «Початкова школа» і «Начальная школа» різних років видання; створено каталог статей із проблем змісту освіти та шкільного підручника. Зібраними матеріалами користуються студенти у процесі написання курсових, дипломних та магістерських робіт; при підготовці до

практичних занять.

Таким чином, науково-дослідна лабораторія шкільного підручника інтегрує зусилля різних людей (викладачів, аспірантів, студентів), яких об'єднує стійкий інтерес до універсального феномена шкільної освіти – підручника. У перспективі плануємо налагодити співпрацю із викладачами інших ВНЗ, які намірені або вже роблять спроби збагатити зміст фахової підготовки майбутніх педагогів відомостями з підручничкознавства і підручникотворення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуржій А. М. Засоби навчання: навчальний посібник / А. М. Гуржій, Ю. О. Жук, В. П. Волинський. – К.: ІЗМН, 1997. – 208 с.
2. Жук Ю. О. Проблеми формування навчального середовища сучасної школи / Ю. О. Жук / Моделі розвитку сучасної української школи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (11–13 жовтня 2006 р., Черкаси – Сахнівка). – К.: СПД Богданова А. М., 2007. – 240 с.
3. Крупская Н. К. Какой нам нужен учебник / Н. К. Крупская // Пед. соч.: в 10-ти т. – М.: Изд-во АПН СССР, 1959. – Т. 3. – С. 405–424.
4. Педагогіка початкової школи: програма навчальної дисципліни (за вимогами кредитно-модульної системи) / укл.: Я. П. Кодлюк, З. М. Онишків. – Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 72 с.
5. Савченко О. Я. Підсумки першого етапу функціонування початкової школи у складі 12-річної / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2006. – № 1. – С. 4–8.
6. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О. Я. Савченко. – 2-е вид., доповн., переробл. – К.: Богданова А. М., 2009. – 226 с.
7. Савченко О. Я. Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження Державних стандартів початкової освіти / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2001. – № 8. – С. 10–12.

Ірина Лапшина

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ШЕСТИРІЧНИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Актуальна проблема педагогічного загалу – встановити наступність між дошкільним вихованням і початковою освітою з метою ефективної підготовки старших дошкільників до систематичного шкільного навчання, а також визначити форми навчально-виховної роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні заклади.

Чинний «Закон України про дошкільну освіту і виховання» ставить перед працівниками дошкільних і середніх загальноосвітніх закладів завдання забезпечити гармонійний розвиток дітей і, зокрема, створити оптимальні умови для формування готовності дитини до школи.

Шестилітня дитина як суб'єкт навчання ще недостатньо усвідомлена педагогічними працівниками, тому аспекти шкільної зрілості, специфіки фізичної і психічної підготовленості до систематичного шкільного навчання мають бути детально проаналізовані майбутніми вчителями з урахуванням сучасних реалій, вимог освітніх стандартів.

Адекватна підготовка дитячого організму до будь-яких змін, пов'язаних із початком систематичного навчання у школі, до можливих труднощів адаптації, визначатиме легкість або трудність процесу пристосування до нових соціальних вимог. Це підтверджує актуальність детального інформування педагогічних працівників (вихователів дошкільних закладів, вчителів початкової школи, соціальних педагогів), батьків майбутніх першокласників та майбутніх вчителів початкових класів про зміст навчально-виховної роботи щодо готовності дитини до школи.

Проблема ознайомлення майбутніх педагогів із аспектами шкільної зрілості не є новою. На необхідність спеціальної підготовки вчителя до роботи із майбутніми першокласниками зауважували у свій час Я.А. Коменський, Ф.І. Буслаєв, І.І. Срезневський, К.Д. Ушинський, Т.Г. Лубенець, С.Ф. Русова, Є.І. Тихеева, В.О. Сухомлинський та інші видатні педагоги.

Проте готовність до навчання як складну соціальну проблему науковці сформулювали лише у 70-х роках ХХ століття в зв'язку із експериментальним навчанням дітей молодшого шкільного віку (аналізувалася проблема поєднання оптимального віку початку навчання і посилення теоретичного аспекту). Тоді й почали визначати, коли доцільно розпочинати шкільне навчання, за якої підготовки дитини цей процес не обумовлюватиме вади розвитку, не впливатиме негативно на фізичне й моральне здоров'я майбутніх школярів. В радянській психології детальна розробка проблеми готовності до шкільного навчання розпочалася працями Л.С. Ви-

готського, продовжилася в роботах Л.І. Божович, Д.Б. Ельконіна, Є.Є. Кравцової, Н.Г. Саліної та ін.

Активізація наукових пошуків щодо аспектів шкільної зрілості старших дошкільників та підготовки вихователів і вчителів до специфіки організації навчально-виховного процесу із дітьми шестирічного віку спостерігається і в наш час. Паралельно із впровадженням новацій в освітній процес науковці намагаються прогнозувати можливі труднощі, що виникатимуть через раннє навчання дошкільнят (п'ятирічні діти), визначити продуктивні форми й методи навчання таких майбутніх першокласників. Тому вважаємо доречним ознайомити студентів спеціальності «Початкове навчання» із психологічними дослідженнями А. Анастасі, Й. Іразека, А. Керна, Х. Хетцера, К. Штребеля щодо рівня навченості старших дошкільників, авторськими діагностичними методиками визначення шкільної зрілості; з аналогічними роботами представників вітчизняної психології, зокрема Ю.З. Гільбуха, Т.Д. Ілляшенко, Л.О. Калмикової, С.Д. Максименка, О.В. Проскури.

На нашу думку, належний рівень обізнаності майбутніх учителів із аспектами шкільної зрілості дітей старшого дошкільного віку можливий за умови активної самостійної роботи студентів на предметах психолого-педагогічного циклу, поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної діяльності, виконання індивідуальних наукових проектів. Майбутні фахівці початкової освіти мають усвідомити, що початок навчання шестирічних дітей, цілеспрямована підготовка до нього пов'язані з необхідністю враховувати важливі психологічні закономірності розвитку вихованців. До них слід віднести назрілі протиріччя між зростаючими інтелектуальними можливостями дитини і специфічно «дошкільними» способами їх задоволення. При цьому інтелектуальна сфера дитини вже не тільки певною мірою готова до систематичного навчання, але й вимагає його. В шестирічному віці малюк прагне до самоствердження і готовий не тільки прийняти нову соціальну позицію школяра, але й прагне до неї. Отже, явище шкільної зрілості дошкільника – *інтегративне*, зумовлене комплексом факторів: соціальних, педагогічних, психологічних.

Представимо модель ознайомлення студентів спеціальності «Початкове навчання» із специфікою виховання і розвитку шестирічних першокласників.

В ході виконання індивідуальних наукових проектів доцільно запропонувати студентам опрацювати наявну наукову літературу та узагальнити модель готовності дитини до школи. Важливо зауважити, що при дослідженні даної проблеми вітчизняні та зарубіжні психологи та педагоги пропонували різні тлумачення поняття «готовність до школи», диференціювали її компоненти. Так, Н.І. Гуткіна зазначає, що традиційно виділяють три аспекти шкільної зрілості: інтелектуальний, емоційний і соціальний [3, 5]. Під *інтелектуальною* зрілістю розуміють диференційоване

сприймання (перцептивну зрілість), що включає виділення фігури із фону; концентрацію уваги; аналітичне мислення, яке виявляється в здібності розуміти основні зв'язки між явищами; можливість логічного запам'ятовування; вміння відтворювати зразок; а також розвиток тонких рухів руки і сенсомоторну координацію [3, 7]. Тому інтелектуальна зрілість великою мірою відображає функціональну зрілість структур головного мозку. Емоційна зрілість передусім трактується як зменшення імпульсивних реакцій і можливість довгий час виконувати не дуже привабливе завдання [3, 9]. До соціальної зрілості віднесені потреби дитини у спілкуванні з однолітками і вміння підкоряти свою поведінку законам дитячих груп, а також здібність виконувати роль учня в ситуації навчання [3, 7].

У працях Л.І. Божович виділено декілька параметрів психічного розвитку дитини. Серед них виокремлюється рівень мотиваційного розвитку дитини, який включає пізнавальні і соціальні мотиви учіння, достатній розвиток довільної поведінки й інтелектуальної галузі. Основними критеріями готовності до школи, з погляду Л.І. Божович, виступає вікове новоутворення – «внутрішня позиція школяра» [2, 8]. Це психологічне новоутворення виникає на рубежі дошкільного і молодшого шкільного віку, або в період кризи 7 років, і являє собою поєднання двох потреб – пізнавальної і потреби у спілкуванні з дорослими на новому рівні. Сукупність цих двох потреб дозволяє дитині включитися в навчальний процес в якості суб'єкта діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях одностайно визнається факт, що ефективним шкільне навчання буде тільки за умови, якщо першокласник володіє необхідними елементарними для початкового етапу навчання навчально-пізнавальними якостями, які потім у навчальному процесі розвиваються й удосконалюються.

Отже, можна сказати, що за основу шкільної зрілості береться така база розвитку, без якої дитина не може успішно навчатись у школі.

Шкільна зрілість передбачає багатокомпонентне утворення. Малюк повинен хотіти йти до школи, тобто мати мотивацію до навчання. Важливо своєчасно сформувати соціальну позицію школяра: він має вміти взаємодіяти з однолітками, виконувати вимоги учителя, контролювати власну поведінку. Дитина обов'язково має бути здоровою, витривалою, оскільки їй складно витримати навантаження протягом уроку й усього навчального дня. Вона має мати адекватну самооцінку та рівень домагань. У неї повинен бути відповідний розумовий розвиток, який є підґрунтям для успішного оволодіння шкільними знаннями і вміннями, для підтримки оптимального темпу інтелектуальної діяльності аби першокласник встигав працювати разом із класом.

Таким чином, вчителі початкової школи мають усвідомити, що необхідно визначати шкільну зрілість майбутнього першокласника не на початку навчального року (у вересні), а за рік до вступу до школи. Тоді за-

лишатиметься час для корекційної роботи щодо фізичного здоров'я, позитивної мотивації шкільного навчання, вироблення стереотипів соціальної поведінки, опанування загально навчальних умінь, розвитку у дитини мисленнєвих операцій.

Поєднання теоретичної підготовки на предметах психолого-педагогічного циклу та педагогічної практики у старших групах дошкільних закладів або перших класах початкової школи, застосування набутих знань та умінь при співбесідах з майбутніми першокласниками та їхніми батьками у ході зарахування малят до школи сприятиме систематизації фахових уявлень і виробленню навичок психологічної діагностики у студентів спеціальності «Початкове навчання».

Деталізуємо наші пропозиції в узагальнюючій таблиці щодо поєднання різних форм навчально-виховної роботи майбутніх фахівців початкової освіти.

Аспекти готовності дитини до школи	Колективні форми фахової підготовки	Групові форми фа- хової підготовки	Індивідуальні форми фахової підготовки
Фізична (мофогенетична) готовність	<ul style="list-style-type: none"> – відвідування лекцій із вікової та педагогічної психології; – опрацювання спецкурсу «Реалізація наступності дошкільного виховання та початкової освіти дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку» 	<ul style="list-style-type: none"> – діагностичні спостереження за дітьми у ході педагогічної практики з наступним обговоренням результатів спостереження; – проведення бесід та консультацій із батьками майбутніх першокласників; – організація дозвільної діяльності дошкільників 	<ul style="list-style-type: none"> – самостійне опрацювання психолого-педагогічної літератури; – підготовка наукових повідомлень із зазначеного аспекту; – створення каталогу рухових вправ для корекції, розвитку та контролю фізичного здоров'я дітей, забезпечення підготовки руки до письма
Психологічна готовність	<ul style="list-style-type: none"> – ознайомлення із змістом та специфікою програм дошкільного виховання; – проведення психологічних заходів з метою попередження та подолання відхилень у психічному розвитку дітей 	<ul style="list-style-type: none"> – діагностичні спостереження за дітьми у ході педагогічної практики з наступним обговоренням результатів спостереження; – створення в ході педагогічної практики емоційно-значущих ситуацій для дошкі- 	<ul style="list-style-type: none"> – створення каталогу ігрових завдань для розвитку уваги, пам'яті, спостережливості; – систематизація вправ на розвиток мисленнєвих операцій; – підготовка вправ на засвоєння навичок слухання-розуміння навча-

		<p>лянят;</p> <p>– проведення бесід, екскурсій та ігор мотиваційного характеру</p>	<p>льної інформації, логіко-мовленнєвих умінь</p>
Соціальна готовність	<p>– проведення різноманітних заходів з метою соціалізації дошкільника в колективі;</p> <p>– активне впровадження діалогічної форми навчання</p>	<p>– діагностичні спостереження за дітьми у ході педагогічної практики з наступним обговоренням результатів спостереження;</p> <p>– проведення в ході педагогічної практики ігор соціального характеру та вправ на розвиток вольової готовності</p>	<p>– підготовка наукових повідомлень із зазначеного аспекту;</p> <p>– створення каталогу завдань для корекції та аналізу самооцінки дитини;</p> <p>– проведення в ході педагогічної практики вправ на самоствердження дошкільника</p>

У процесі опанування аспектів шкільної зрілості майбутніх першокласників, закріплення навичок навчально-виховної роботи із шестирічними дітьми майбутні вчителі початкової школи переконуються, що задля якісної підготовки старших дошкільників до систематичного шкільного навчання необхідно врахувати наступні рекомендації:

– формування фізичної і психологічної зрілості дітей передбачає поєднання різних видів діяльності (фізичні рухи, праця, емоційне спілкування, музикування тощо);

– для належної ефективності навчання необхідно сформувати у майбутніх першокласників позитивне емоційне ставлення до занять;

– керівництво пізнавальною діяльністю дітей шестирічного віку слід здійснювати з інтеграцією методів дошкільного виховання і часткового застосування шкільних методів, з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей;

– доцільно використовувати розвивальні можливості спільної діяльності старших дошкільників і молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М. Мова дітей: Посібник для батьків дошкільнят та соціальних педагогів / За ред. С.Д. Чередниченко. – К.: Кобза, 2003.
2. Божович Л.И. Проблема готовности ребенка к школьному обучению // Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Академический Проект, 2006. (Руководство практического психолога).

Виктория Лыкова

ТЕРАПЕВТИЧНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Средовой подход в университетском образовании основан на синергетическом мировоззрении и отражает глобальные проблемы, связанные с цивилизационными кризисами и интеграционными, экологические, саногенные тенденции в поисках их решения.

Многие современные исследователи озабочены экспансией человека в биосфере. А. Печчеи подчеркивал необходимость ценностной переориентации современного человека с его возвышения над средой или создания ненатуральной среды на принцип гармоничного соединения с природой на оптимальных условиях. Кроме того, стремительный темп изменений в окружающем мире, «интоксикация» агрессивной информационной средой часто не позволяет человеку адекватно реагировать, успешно адаптироваться и развиваться в соответствии со своими индивидуальными особенностями. Все это отрицательно сказывается на здоровье людей, приводит к росту невротических тенденций в обществе, увеличению числа социопатий, психопатологии, психосоматических заболеваний. В этом «шоке будущего», приводящем людей к «психологическому онемению», Э. Тоффлер видит угрозу для человечества.

Образовательная среда аккумулирует и отражает все эти деструктивные социально-культурные тенденции, что негативно сказывается на целостном здоровье подрастающего поколения. Человек, как и условия его жизнедеятельности, в частности, образовательная среда нуждаются в оздоровлении, заботливом отношении, образовательной поддержке и терапевтическом сопровождении.

Актуальность проблемы связана с малой изученностью здоровьесберегающих ресурсов образовательной среды университета, стратегий и эффектов терапевтически ориентированного педагогического взаимодействия.

Образовательная среда, с одной стороны, является весомым средством воздействия на целостное здоровье студентов и педагогов, с другой – насыщена яркими примерами отношения к здоровью, моделями соответствующего поведения. В процессе образования формируются здоровьесберегающие установки и внутренняя картина здоровья (адекватная или искаженная) – представления о своем здоровье и факторах, влияющих на него, осознание и оценка собственных возможностей. Именно в терапевтически ориентированной образовательной среде педагогического университета образовательной среде можно сформировать ключевую профессиональную компетенцию здоровьесбережения (включающая терапевтическую).

Задачей настоящей статьи является обоснование необходимости те-

рапевтической образовательной среды в педагогическом университете как условия формирования профессионально здорового педагога. При этом терапевтическая компетентность будущего педагога и преподавателя является важнейшей составляющей его профессиональной компетентности.

В современной образовательной среде университета студенты практически не получают необходимой психолого-педагогической поддержки, консультативной помощи в решении возникающих личностных трудностей. Вследствие этого они усугубляются, из ситуативных поведенческих проблем трансформируются в неблагоприятные качества, невротические и психосоматические расстройства. Поскольку путь личностного становления и профессионального самоопределения сопровождается болезненными экзистенциальными переживаниями, необходимо обогатить поддерживающий потенциал образовательной среды. Функции заботы, помощи и сопровождения синтезирует педагогическая терапия. Как писал А. Маслоу, психотерапия в социальном плане представляет собой противодействие основным формам давления и тенденциям больного общества, она борется с факторами, вызывающими эту болезнь в общественном или индивидуальном масштабе [4]. Поскольку практика университетского консультирования и терапии не характерна для отечественных вузов, частично задачи психологической поддержки, коррекции, сопровождения студента опосредовано может быть решена в учебном процессе. Условием для этого является терапевтическая компетентность преподавателей университетов. С этой целью нами была разработана специальная учебная программа «Педагогическая терапия в образовании», которая показала свою эффективность [2]. Терапевтическая компетентность преподавателя позволяет ему выстроить здоровые, продуктивные, исцеляющие отношения со студентами. Этот личный опыт студентов, по их отзывам, является лучшим примером «полезности» и эффективности подобных отношений.

Особенно актуален вопрос сохранения холистического здоровья студентов в педагогических университетах, поскольку профессионально-личностное здоровье будущего педагога – условие его непатогенной продуктивной педагогической деятельности. Состояние профессионально-личностного здоровья учителя обязательно отражается на результатах его деятельности, на здоровье его учеников. Если педагог неблагоприятен, педагогический процесс насыщен разнообразными невротическими моментами, неосознанными проекциями, неадекватными копинг-стратегиями, деструктивными средствами самовыражения и самоутверждения.

Важным показателем профессионального здоровья педагога является способность к рефлексии, восприятие и осознание себя в профессиональной деятельности. Одним из этапов нашего исследования был посвящен диагностике этих процессов и их результатов. Мы использовали диагностический пакет методик, в котором особую роль играет проективное тестирование. В частности, мы предложили студентам – будущим педагогам

выполнить серию проективных рисунков «Я как учитель», «Я-учитель реальный и Я-учитель идеальный» и другие. Большой массив работ (более 700) позволяет заметить определенные тенденции в самооощущениях будущих педагогов, отраженные на их рисунках, предложить комментарии и выводы. Большинство начинающих педагогов вступает в профессиональную жизнь неготовыми к ней. Они не уверены в себе, боятся учеников и самих себя в роли учителя. На многих рисунках у фигур отсутствуют кисти и стопы – «не умею», «не стою на ногах» как профессионал (рис. 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8). В проективном рисовании ноги являются символом опоры, устойчивости. Слабые, плохо прорисованные ноги служат выражением неуверенности, слабости, ощущения некомпетентности, незащищенности. Руки – символ активности, коммуникативности, контактности.



Рис. 1



Рис. 2

Отсутствие (прятанье) кистей, ладоней может свидетельствовать о неприспособленности, отсутствии веры в свои силы, непригодности, низкой продуктивности в практической деятельности (рис. 3, 4, 7).

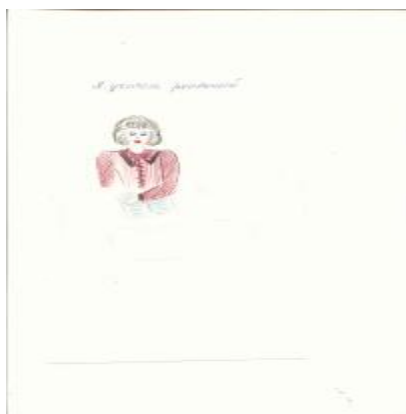


Рис. 3



Рис. 4

На многих рисунках не прорисованы лица (рис. 3, 5, 6, 7, 8). Лицо считается символом общения, центром коммуникации, самой социальной частью рисунка. Если черты лица в образе «Я как педагог» изображены нечетко, схематично или не нарисованы вовсе, это может свидетельствовать о сложностях в общении (с учащимися), стремлении уйти от проблем. При этом показательно тщательное выделение других частей фигуры. Выделение «мундира, застегнутого на все пуговицы» в дополнении с атрибутами профессиональной роли (указкой, журналом) придает уверенности, и статусности (рис. 4, 5, 6, 7, 8). Отсутствие на лице рта может означать депрессию, либо вялость в общении. Можно предположить «скованность», угнетенность своей неуверенностью («нечего сказать», «не умею общаться»). Выделение рта, прорисованные губы могут означать наличие нарциссических тенденций.



Рис. 5



Рис. 6



Рис. 7

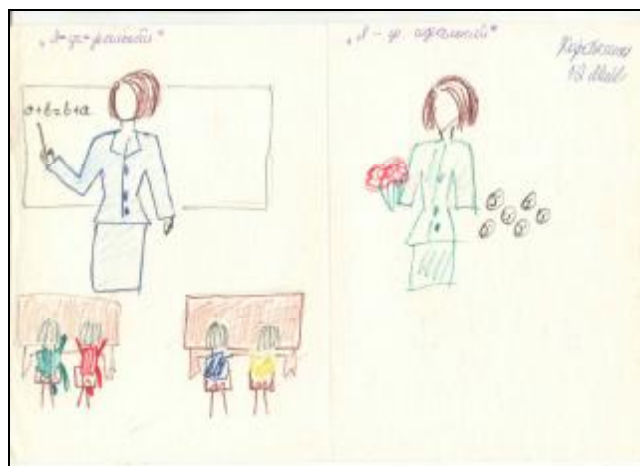


Рис. 8

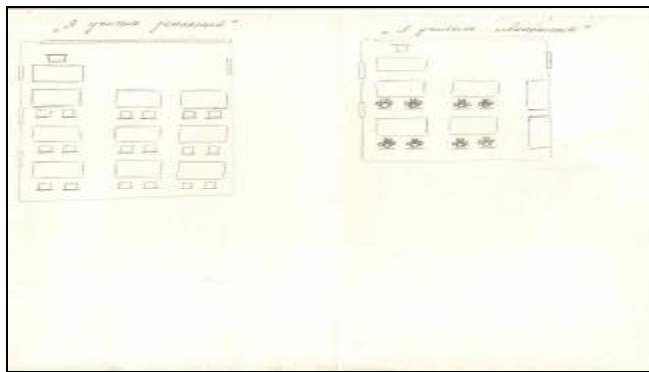


Рис. 9

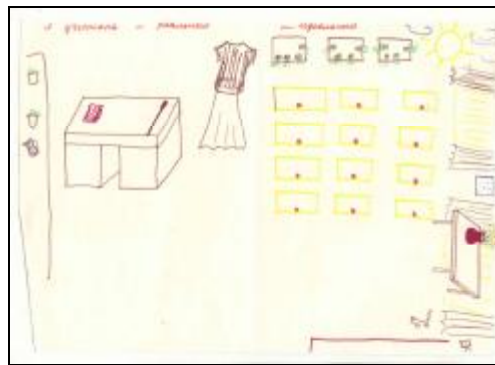


Рис. 10

На многих рисунках вообще отсутствуют фигуры людей – нет ни самого учителя, ни учеников (рис. 9, 10). При общении с авторами этих рисунков наблюдается слабый уровень рефлексивных навыков, понимания своих личностных затруднений и барьеров в профессиональной деятельности. Такая «внутренняя слепота», отсутствие осознания смысла и значения своих действий для себя самого, для других характерна для многих педагогов. И «лечить» это нужно в университете. Педагогическая терапия направлена на актуализацию этой проблемы. А. Маслоу утверждал, что если человек научится понимать, чего ему недостает, осознает свои фундаментальные желания и научится в общих чертах определять симптомы, которые говорят об отсутствии удовлетворения этих желаний, они могут самостоятельно исправить существующее положение [4]. Педагогическая терапия позволяет вывести педагогов с «психологического мелководья», расширить и активизировать самосознание на всех уровнях и сознательное стремление к холистическому здоровью, стимулировать самотерапию.

Профессиональная подготовка педагогов недостаточно учитывает факт интенсивного роста эмоциональной нагрузки современного учителя. Поэтому культура и психогигиена эмоциональной жизни, вопросы психопрофилактики и в целом, психологического просвещения, должны стать предметом активного рассмотрения. Мы считаем, что в программах подготовки педагогов значительное место необходимо отводить эмоциональному компоненту, способствовать развитию эмоционального интеллекта как профилактики алекситимии и условия здорового бытия. В этом особую пользу приносит использование арт-терапевтических процедур, телесных техник в педагогическом взаимодействии.

Проблема психотерапевтической компетентности современного педагога как необходимого условия создания адаптивной образовательной среды исследуется в работах, представляющих научные школы П. Третьякова, А. Вострикова, Н. Щурковой, К. Роджерса и др.

Многие исследователи связывают реализацию психотерапевтического подхода в образовательной среде с ее психологизацией и с деятельностью психологической службы системы образования. Отличительными особенностями нашей концепции является то, что мы предлагаем рассмат-

ривать педагогическую терапию не как аспект работы психологической службы и не как отдельный фрагмент работы преподавателя. Терапевтическая ориентированность педагогической деятельности является скорее отражением ценностных предпочтений и мировоззрения педагога. В этом смысле наиболее близким для нас является подход К. Роджерса, который, полагал, что открытия в психотерапии справедливы и для образования. Он ставил перед педагогом и психотерапевтом одну и ту же цель – помочь индивидам достичь полноты своего самоосуществления [5]. Мы также рассматриваем образовательный процесс как процесс личностного становления, включенный в жизнь (бытие) конкретного человека – студента, преподавателя. Поэтому терапевтичность образовательной среды служит профессионально-личностному оздоровлению, развитию навыков субъективно значимого учения, самоактуализации.

Еще одной отличительной характеристикой модели педагогической терапии является то, что она не ограничивается сферой неблагополучных, болезненных состояний. Мы считаем, что (психо)терапевтическое воздействие в педагогическом взаимодействии направлено на поддержание и укрепление «самости», общей гармонии и здорового самочувствия, а не только на излечение или коррекцию каких-либо расстройств. Предлагаемая нами модель и технология педагогической терапии отличается также тем, что она включает в себя задачи психологической коррекции и психопрофилактики как взаимообусловленные. Терапевтически ориентированная деятельность педагога имеет множество траекторий реализации и своим возможным результатом может иметь индивидуальные личностные инсайты, самокоррекцию. «Среда развития – это среда с множеством степеней свободы и непроявленных возможностей... Развивающая роль среды усиливается в точках бифуркации, являющимися своеобразными точками роста социальных систем. Формирующая роль среды обнаруживает себя в промежутках, в интервалах между точками», – отмечает Ю. Мануйлов [3, 24–26]. Эти факторы особенно важно учитывать при целеполагании и формулировании ожидаемых результатов обучения. Невозможно предугадать то, что именно будет «затронуто», а, следовательно – развито у того или иного студента именно в конце определенного фрагмента обучения и образования в целом (Это всегда демонстрирует обратная связь от студентов в конце занятий). Можно предусмотреть лишь варианты направлений развития и предложить адекватные средства. Личностные и учебные достижения будут у каждого собственные. Развитие компетенций нелинейно, скорость и формы проявления – индивидуальны и зависят от множества факторов, часто неуправляемых и непрогнозируемых. Иллюзия возможности программирования конечного результата приводит к манипуляциям, однобокому, искаженному восприятию реальности. Цель не определяется раз и навсегда, она должна быть гибкой, адаптивной. У каждого человека компетенции (ключевые и профессиональные) формируются разными темпами и разными траекториями. В утверждении этого также состоит терапевтиче-

ский подход в образовательном процессе. Педагогическая терапия позволяет ненасильственным путем направить профессиональное развитие и личное оздоровление.

В этой связи актуальным является решение проблемы проектирования и реализации возможностей образовательной среды как здоровьесберегающего ресурса. В предлагаемой нами концепции педагогической терапии образовательная среда рассматривается как условие, фактор и средство оздоровления субъектов образовательного процесса и образовательного процесса в целом.

Говоря о диагностике образовательной среды, можно опираться на положение Л. Выготского о том, что изучать среду надо не в ее абсолютных показателях, а в отношении к ребенку. Всякий шаг в продвижении ребенка меняет влияние среды на него. Поэтому динамическое изменение среды, отношение выдвигается на первый план [1]. Одна и та же образовательная среда может быть оптимальной для развития одного учащегося (студента), педагога и патогенной для другого. Качественные характеристики среды во многом обусловлены особенностями и ценностями субъектов, ее проектирующих – преподавателей. Поэтому их профессиональное здоровье также является важнейшим ресурсом здоровьесберегающего образования.

Итак, образовательная среда является важнейшим условием, фактором и средством становления человека. При этом она может играть как стимулирующую, поддерживающую роль, так и деструктивную. Терапевтическое педагогическое взаимодействие осуществляется через создание терапевтической ресурсной образовательной среды, в которой разворачиваются личностно значимые ситуации, события, переживания, актуализируются природные особенности, субъектность, телесность, диалог и самовыражение, отсутствуют насилие, детерминированные линейные подходы, абсолютная объективация. Вместе с тем, педагогическая терапия способствует пониманию связей человека с окружающей средой, осознанию того, что личностные трудности во многом связаны с неоткорректированными напряжениями как в этих взаимосвязях, так и внутри индивида.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Лыкова В. А. Педагогическая терапия в образовании (предпосылки и основания). – Киев – Ивано-Франковск: Галицкая академия, 2009. – 676 с.
3. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. – Костанай, МЦСТ, 2000. – 185 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

Алла Лопухівська

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО АКТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

Розвиток соціально активної особистості здійснюється в емоційно забарвлених умовах навчально-виховного середовища, де вчителі мають можливість забезпечити бажання учнів проявляти активність як у навчальній діяльності, так і в суспільно корисних справах у позаурочний час. Учні усвідомлюють важливість і необхідність виявлення соціальної активності. Саме це є важливою умовою соціального становлення учнів.

Соціальне становлення особистості передбачає усвідомлене засвоєння учнями практичних навичок взаємодії, спілкування, що включає сприйняття й осмислення конкретної ситуації, пошук оптимальних рішень з урахуванням особливостей ситуації, вміння вносити корективи у власну поведінку. Спілкування реалізується в побудові взаємин із однолітками на основі певних етичних норм, які визначають вчинки учнів.

З метою пізнання учнем себе як соціальної особистості, усвідомлення власних поведінкових характеристик, його необхідно залучати до соціально змодельованих дій з поступовим переходом до реальної діяльності. Здійснюючи певну діяльність, учень мобілізує свої знання, вміння, навички, сукупність соціальних, комунікативних якостей. Неможливо покладатися лише на стихійну адаптацію дитини до соціуму. Освіта якраз і покликана допомогти дитині не тільки пристосуватися до навколишнього середовища, а навчитися взаємодіяти з ним, активно самовизначатися в соціальному житті.

Соціальне становлення передбачає не лише усвідомлене засвоєння дитиною форм і способів соціального життя, способів взаємодії з матеріальною і духовною культурою, адаптацію до соціуму, але й вироблення спільно з дорослими і однолітками власного соціального досвіду, ціннісних орієнтацій, свого стилю життя. Сільські жителі знаходяться ближче до природи, вони зв'язані з реальною працею на землі, відчують традиції, звичаї предків, при цьому родичі і сусіди контролюють повсякденну поведінку як дітей, так і дорослих.

Зазначимо, що учні сільських шкіл з дитинства знаходяться під впливом системи суспільно зумовлених зв'язків і стосунків. Територіальна близькість населення, безпосередній зв'язок сім'ї і практично кожної дитини з сільським господарством (наявність присадибної ділянки, домашніх тварин), образ життя сільського населення, рівень підготовленості батьків – все це впливає на характер діяльності сільської школи. Адже школа у сільській місцевості завжди відзначалася своєю поліфункціональністю. Ця функція освітніх закладів особливо посилилася саме тепер, в умовах недос-

конолої системи місцевого самоврядування, розбалансованого господарства, бездіяльності будинків культури та бібліотек.

Найбільша інвестиція, яку може зробити суспільство, громада у соціальний розвиток особистості, – це забезпечити соціальний захист дитини, зберегти сімейне середовище, підтримати сім'ю у скрутний для неї час. Особливе значення має ініціатива, творчий підхід до справи педагогічних колективів та підтримка їхніх зусиль з боку територіальних громад. Сільська школа, за рахунок становлення партнерських стосунків з територіальною громадою, сприяє залученню учнів до суспільних відносин.

Пріоритетними напрямками навчально-виховної роботи в сільській школі є забезпечення активної участі кожного учня в суспільному житті; створення умов для виявлення себе у практичній діяльності, яка потребує як теоретичних знань, так і прояву соціальних якостей. За теорією соціального контексту «головними чинниками, що впливають на соціальний розвиток сільської дитини, є сім'я, освітній заклад, найближче соціальне оточення, сільська праця, природа, традиції та народні звичаї» [3, 19].

Організація навчально-виховного процесу має враховувати специфіку життя та побуту, особливості сільського виробництва. Плануючи роботу, педагогам необхідно використовувати елементи народних традицій, які б давали учням певні соціальні знання, визначали правила поведінки у соціокультурному середовищі. Вчителі допомагають кожному школяреві уявити цілісність світу, взаємозв'язок усіх світових процесів, усвідомити себе часткою цього цілого.

Зазначимо, що цілісної картини світу в дитини ще немає, але існуючі погляди дітей на навколишній світ формуються переважно під впливом позицій важливих для дитини дорослих, які її оточують, адже «середовище включає і сферу діяльності тих, хто оточує дитину, – дорослих та інших дітей» [5, 89]. Отже, враховується вплив колективу як моделі соціуму на соціальне становлення особистості. Дослідження підтверджують, що навчально-виховне середовище надає широкі можливості для розвитку здібностей і нахилів кожної індивідуальності, котра «визначається не лише її вродженими якостями, а й специфікою конкретного поля соціальної діяльності і соціальних відносин, в якому формуються і реалізуються її здібності, де кожний включається безпосередньо в життєдіяльність суспільства» [4, 10].

Розвиток соціально активної особистості має свої особливості, обумовлені специфікою навчально-виховного середовища з урахуванням обмеженого соціально-культурного простору. Саме соціально-психологічні особливості сільського соціуму впливають на процес соціального становлення особистості.

В умовах невідповідності соціальної спрямованості навчально-виховного середовища і набутих теоретичних знань учень або повністю відкидає ці знання, керуючись, як правило, життєвою логікою при безпосередній практичній взаємодії із зовнішнім світом, або діє формально, без

внутрішньої переконаності у правильності своєї поведінки.

Зауважимо, що досить активно досліджуються окремі аспекти проблеми розвитку соціально активної особистості. Так, у середині і кінці XIX ст. у роботах А. Дистервега, О. Канта, Г. Спенсера уже ставилась проблема вивчення соціальних механізмів передачі накопиченого людського досвіду.

У сучасній педагогічній науці проблема соціального захисту, соціального становлення і розвитку особистості розглядається у двох площинах:

- надання психолого-педагогічної допомоги дітям і молоді у складний період становлення особистості;
- створення соціально-педагогічних умов для розвитку дитини як соціально активної особистості, здатної не лише до біологічного функціонування у соціальному середовищі, а й до самоствердження, саморозвитку, самореалізації.

Розв'язати таке відповідальне завдання не можна розрізненими зусиллями окремих учителів; повинен бути системний підхід, коли в єдиному напрямку діють школа, батьки, громадські установи.

Дослідження соціальної сфери охоплює всі проблеми, пов'язані з діяльністю учня, його становищем у колективі, родині, інших соціальних групах, з його потребами й цінностями, орієнтаціями та мірою їх реалізації, ставленням до самого себе та до різних явищ і процесів, що відбуваються в суспільстві. Проблема визначення місця людини в соціумі та аналіз основних його сфер діяльності знайшли відображення в роботах Б.Г. Ананьєва, В.Г. Бочарової, Л.П. Буєвої, І.С. Кона, І.М. Семенова та ін.

Соціальні фактори розглядаються як своєрідний механізм, за допомогою якого суспільство вступає у взаємодію з суб'єктами навчання і виховання, водночас сприяє реалізації їх запитів, інтересів, потреб. Так, у соціології, психології і педагогіці розглядаються два аспекти соціалізації: як процес і як результат (Л.І. Анциферов, К.В. Гавриловець, Р.Г. Гурова, Б.Ф. Ломов, В.В. Мартинов та ін.).

У поглибленні теоретичних засад соціалізації важливу роль відіграли праці Л.П. Буєвої, І.С. Кона, В.Т. Куєвди, А.Д. Харчева, В.А. Ядова. Зокрема, увага акцентувалася на таких складових: соціалізації свідомості і соціалізації діяльності, спроектованих у певних соціальних умовах.

Питання соціальної детермінованості виховання і соціалізації особистості залежно від соціально-економічних умов досліджували Б.А. Грушина, С.Л. Іконникова, Р.Т. Турова; основи підготовленості молодого покоління до діяльності у різних соціумах вивчали М.Н. Іщенко, Б.Т. Лихачов, Л.І. Міщик.

Процес соціалізації сільської дитини вирізняє специфіка задоволення її потреб у набутті освіти, охорони здоров'я, дозвіллі, безпечних умовах життя. Саме через соціалізацію учень має можливість реалізуватися в соці-

умі. Питанню соціалізації учнів сільської школи присвятили дослідження О.В. Балуба, Н.М. Боймуратова, О.М. Кoberник, В.Г. Кузь, І.С. Печенко та ін.

Аналіз педагогічного досвіду дає підстави вважати, що формування соціально активної особистості необхідно починати в молодшому шкільному віці, оскільки дитина, яка виявляє природну потребу в активних діях, вчинках, під виваженням педагогічним впливом вчиться спрямовувати власний потенціал, зокрема соціальну активність, на користь навколишнього соціуму з метою подальшого саморозвитку і самовдосконалення. Молодші школярі відзначаються підвищеною емоційністю щодо дій інших людей (учителів, батьків, однолітків, дітей старшого віку), наслідуванням дорослих, підвищеною чутливістю до навчання та пізнання навколишнього світу.

Учні початкових класів набувають знань про навколишню дійсність, виражають своє емоційне ставлення до явищ природи і соціального життя людей. У початковій школі продовжується формування їхніх розумових операцій, розвиваються пізнавальні процеси: сприймання, розвиток уяви, пам'яті, мислення. Встановлено, що впродовж цього віку відбуваються кардинальні зміни в мотиваційній структурі дитини, інтенсивно формуються пізнавальні інтереси. Учні вчать планувати свою діяльність, здатні утримувати увагу на інтелектуальних завданнях, але якщо діяльність нецікава, потребують допомоги дорослих.

Молодший шкільний вік є періодом формування особистісного потенціалу, який забезпечує природний перехід до наступних вікових етапів. Як зазначається, «період початкової школи, особливо в сучасних умовах, найбільш актуальний для зміни суб'єктивної, егоцентричної позиції щодо навколишнього світу на позицію об'єктивну: пізнавальну, етично-моральну, соціально активну тощо» [1, 6].

У молодших школярів з'являються орієнтації на суспільні функції людей, норми їхньої поведінки і сенс діяльності, що сприяє формуванню потреби в новій соціальній діяльності. Спрямованість безпосередньо на процес діяльності (як психологічна особливість молодших школярів) робить учнів позитивно зорієнтованими на різні види діяльності. Необхідно підтримувати прагнення молодших школярів до участі у різних видах діяльності: від навчальної до суспільно корисної; здатність виявити себе, що передбачає розвиток практичних умінь і навичок.

Формування комунікативних умінь молодших школярів здійснюється у тих формах, які найбільше притаманні дітям даного віку, а саме: ігрова діяльність, організація взаємодії учнів через інсценування, колективні творчі справи тощо. У процесі гри реалізується можливість саморегуляції поведінки дитини. З дорослими учні спілкуються безпосередньо і чекають від них допомоги, розуміння. Саме у початковій школі закладаються основні моральні цінності, норми поведінки, розвивається творчий потенціал молодшого школяра.

Отримання молодшими школярами нового соціального статусу

сприяє розвитку соціальної активності. Адже розвиток соціально активної особистості передбачає необхідність «створення дитині об'єктивної можливості виявити самостійність, проявити власну активність, не заважати набуттю вміння діяти за власним розсудом, не гальмувати розвиток потреби дитини щось робити по-своєму [2, 46].

Активна участь дитини в навчальній діяльності є однією з першооснов формування її соціальної активності. Адже, для дитини процес навчання є першою соціально нормованою діяльністю, в яку вона включається організовано. Таким чином, змінюється її соціальна позиція. Розкриваючи не лише здібності, а створюючи умови для їх постійного розвитку, вчитель робить процес навчання з одного боку – доступним і цікавим, а з іншого – моделює його для кожного. Різноманітність підготовленість школярів при малій наповненості класів у сільській школі потребує від педагогів належних зусиль, щоб кожний учень опанував знання на рівні вимог та стандартів освіти.

Отже, педагогам слід озброювати дитину знаннями, необхідним для виконання певних завдань та подолання життєвих перешкод, виховувати позитивне ставлення до роботи, практично застосовувати норми та правила поведінки, бажання їх дотримуватися.

Організація спільної діяльності забезпечує реалізацію таких завдань, як засвоєння учнем системи соціальних знань: правил, норм, цінностей; розвиток умінь і здатності до соціальної орієнтації у стосунках із людьми. Адже, чим менше село, тим тіснішим є спілкування дітей із дорослими. Міжособистісні стосунки учнів містять у собі можливість вибору різноманітних варіантів поведінки, різних способів діяльності, адекватних конкретним відносинам.

Звичайно, навчити поведінці в кожній конкретній ситуації неможливо. Але необхідно інтегрувати в зміст навчально-виховної роботи способи діяльності, допомогти учням отримати досвід міжособистісних стосунків, засвоїти духовні цінності, оволодіти комунікативними вміннями.

Система взаємодії з однолітками або спілкування в різновіковому колективі сприяє встановленню суспільних відносин між ними, створює можливості особистісного зростання, є засобом розширення соціальних контактів учнів сільської школи та їхньої успішної соціальної адаптації.

Проблема адаптації сільської дитини тісно пов'язана із задоволенням її потреб, що забезпечують умови для життєдіяльності. Ставлення дитини до навколишнього світу, до знань, які вона здобуває, має емоційно-оцінювальний характер. Тому особливого значення набувають доброзичливі стосунки: «вчитель-учень», «учень-учень», «учень-батьки». Стосунки між вчителями і учнями у малочисельних сільських школах є більш відкритими, діалоговими, ніж у великій школі.

Оскільки особливістю школи у сільській місцевості є нерозривний зв'язок навчальної і виховної роботи, варто зауважити, що на організацію

виховної роботи впливають багато чинників, зокрема географічне розміщення сільської місцевості, специфічні демографічні умови, низький рівень культурних послуг на селі. На якості виховної роботи позначаються також рівень збереження національної культури (фольклор, народні традиції, свята, обряди, звичаї, народні ремесла) та характер спілкування, взаємини між вчителем і учнями, між школою і громадою села.

Специфіка малочисельної школи потребує особливої уваги до організації позакласної діяльності, що враховує запити та інтереси дитини. Це можуть бути різновікові предметні й художні гуртки, читацькі конференції, виставки учнівських творчих робіт. Доречно використовувати такі види діяльності, як літературні вечори, виступи художньої самодіяльності, спільні творчі зустрічі, свята, на яких батьки і діти виявляють родинні захоплення. Чим вища суспільна значущість, ширший діапазон спільної діяльності, тим сприятливішими є передумови для активного прояву особистості. Оскільки нині школа є чи не єдиним джерелом культури на селі, то будь-який виховний захід – завжди подія в житті села.

Організація традиційних сільських свят, відродження народних ремесел, вивчення історії села, проведення краєзнавчої, екологічної робіт дозволяє учням відчувати свою причетність і взаємозв'язок з довкіллям, органічно увійти в систему стосунків, усвідомити відповідальність за збереження історії і культурного багатства краю. З метою розширення народознавчої роботи вчителі залучають учнів до проведення дослідницької роботи: збирання оповідань, легенд, казок, підготовки альбомів з пошукової роботи (вивчення історії села, традицій своєї сім'ї тощо). Всі види й форми спільної діяльності педагогів, учнів, батьків доповнюють одне одного, сприяють оптимальному розв'язанню поставлених задач.

У процесі впровадження творчих проектів розвитку соціально активної особистості необхідно враховувати педагогічні традиції певного регіону, виховувати учнів на прикладі історії села. Рівень соціального розвитку особистості залежить від успішності послідовного оволодіння нею цінностями сімейного, етнічного, суспільного, регіонального існування. Здатність успішно взаємодіяти з іншими дає змогу виявляти активність, приймати обґрунтовані адекватні рішення в ситуації міжособистісної взаємодії.

Організація інформування учнів з питань спілкування сприяє ефективному засвоєнню знань, передбачає аналіз проблемних ситуацій, використання досвіду школярів. Від уміння спілкуватися з оточуючими значною мірою залежить статус учня в колективі. Повага до оточуючих поєднується з усвідомленням особистої гідності, готовності прийти на допомогу. Необхідно навчати учнів умінь сприймати точку зору іншого, слухати один одного і сприймати різні думки щодо вирішення завдання, виробляти власну позицію, знаходити своє місце в колективних діях, моделювати різні ситуації. Все це збагачує досвід спілкування учнів, що досить важливо для сільської школи.

Особливості спілкування школярів кожного віку об'єктивно відображені у процесі суспільної діяльності в колективі. Основою змісту такої діяльності можуть бути національні свята, традиції мовленнєвого етикету українського народу, різноманітні конкурси, уроки-диспути, уроки-екскурсії, уроки-подорожі, уроки-прес-конференції, психологічні тренінги. Ці та інші активні форми урочних і позакласних занять застосовуються як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів. Як наслідок, вони більш чітко усвідомлюють, що реалізацію творчих задумів, досягнення життєвого успіху забезпечує власна активність.

Отже, зважаючи на те, що розвиток соціально активної особистості є одним з важливих відображень потреб та інтересів сучасного соціуму, педагогам необхідно спрямовувати природну активність дітей на участь у соціальному житті, залучати їх до суспільно корисної діяльності, сприяти успішним взаєминам з іншими людьми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
2. Критерії моральної вихованості молодших школярів. Книга для вчителя / За ред. І.Д. Бега, С.Д. Максименка. – К.: Рад. школа, 1989. – 96 с.
3. Слюсаренко В. Лукашевич М. Соціальна адаптація людини: сутність, функції, процес (Соціальна педагогіка і адаптивність особистості). – Суми, 1994. – 137 с.
4. Социальная педагогика и социальная работа: основные понятия и сущность / Под ред. В.Н. Гурова. – Ставрополь: Изд.СГУ, 1998. – 84 с.
5. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства. – М.: Московский психолого-социальный институт / Флинта, 1997. – 160 с.

Віра Мелешко

ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ, РОЗТАШОВАНОГО У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ

Модернізація системи освіти у сільському регіоні – один з ключових напрямів реформування освітянської галузі. Складність умов функціонування сільської школи зумовлена значною сукупністю чинників, що яскраво позначилися на результатах її діяльності.

Незаперечним є той факт, що специфіка сільських шкіл визначається соціально-економічним контекстом, в тому числі і впливом негативного характеру, зокрема, перехід на нові методи господарювання виявилися не привабливим для сільських жителів, а школа залишилася поза увагою власників земельних угідь, орендаторів та інших сільськогосподарських виробництв; у процесі аграрних реформ змінилися не лише соціально-економічні відносини в українському селі, а все соціокультурне середовище, в якому функціонує школа.

1. Поступові зміни в національній системі освіти настійно вимагають стратегічного осмислення та подальшого удосконалення діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, підвищення якості освіти, що спонукає до розроблення нових підходів спрямованих на розвиток навчального закладу, до створення сприятливих умов для реалізації варіативних програм, для поглиблення знань, їх трансформації в компетентності на основі побудови гнучких динамічних освітніх структур.

2. Процеси подальшого підвищення якості освіти, розвитку загальноосвітніх навчальних закладів у сільській місцевості викликають необхідність пошуку нових моделей розвитку загальноосвітнього закладу як організаційно-педагогічної системи, яка б відповідала принципам цілісності, варіативності, адаптивності, враховувала б специфіку сільського оточення, актуальні та перспективні освітні потреби соціуму.

У сучасній освітній практиці утверджується конкурентна боротьба між навчальними закладами за кращу модель розвитку школи, показниками якої є високий рівень навчальних досягнень учнів, наявність талановитих учнів та педагогів.

Спроби керівників сільських загальноосвітніх навчальних закладів, вчителів удосконалити педагогічну систему закладу шляхом внесення локальних чи модульних змін не завжди приносять очікуваного результату, що загострює потребу у здійсненні комплексних змін в діяльність сільської школи, пошуку нових підходів до моделювання освітнього закладу на основі визначених цілей, завдань, принципів, концепцій з метою підвищення відповідальності всіх суб'єктів педагогічного процесу за кінцеві результати.

Для окремих сільських шкіл ще характерна низька ефективність пе-

дагогічного процесу, що спричинено відсутністю кваліфікованих спеціалістів з окремих навчальних предметів, повільним упровадженням нових ідей, оновленням змісту, форм і методів педагогічної діяльності.

Зазначені проблеми частіше виникають внаслідок побудови навчально-виховного процесу за стандартом, взірцем, який утвердився у колективі, інколи копіюванням прийомів і способів роботи характерних для великих, масових шкіл, не сформованістю індивідуального бренду, зразка навчального закладу

Негативним чинником розвитку сільської школи виступає також соціальна замкненість шкільного середовища, недостатнє використання можливостей навколишнього соціального й природного оточення навчального закладу, традиційна діяльність закладу, обережність у запровадженні структурних та функціональних змін у життєдіяльності учнівського та педагогічного колективів.

Зазначені проблеми свідчать про потребу розроблення цілісної науково обґрунтованої концептуальної моделі розвитку загальноосвітньої школи, з врахуванням її специфіки, особливостей функцій та способів взаємодії із зовнішнім оточенням.

Досягнення вітчизняних та зарубіжних вчених слугують методологічною базою для розвитку теорії і практики освітніх систем різного типу (В.П. Безпалько, Б.С. Гершунський, В.І. Загвязінський, В.І. Панов, Л.В. Ващенко, Є.А. Ямбург) [1, 3]. Основні положення соціально-особистісної орієнтації освіти розроблено у дослідженнях М.Ф. Гур'янової, І.С. Якиманської, Н.А. Алексєєвої, Н.І. Шиян) [2, 4, 5, 6].

3. Моделювання педагогічних систем загальноосвітніх навчальних закладів сучасними дослідниками розглядається як науково обґрунтований вибір структури, що забезпечує раціональне використання ресурсної бази, інноваційних технологій, специфіки діяльності закладу, що корелюється з потребами та вимогами суспільства. Зокрема, особливої уваги набули моделі авторських шкіл, що забезпечують високоякісну освіту за рахунок концентрації матеріально-технічних, фінансових, кадрових ресурсів, створення освітніх інформаційно-ресурсних центрів та систем дистанційного навчання шкільного чи міжшкільного рівня.

4. Перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства з орієнтацією на світові тенденції розвитку, загострює об'єктивну необхідність створення моделі розвитку шкільного закладу як багатофункціонального освітнього центру доступного для кожного мешканця сільського населеного пункту.

На даному етапі відсутнє теоретичне обґрунтування моделей розвитку сільських загальноосвітніх навчальних закладів, не визначено їх організаційно-педагогічні засади, також потребують уточнення цілі, принципи та підходи до розроблення таких моделей.

У нашому дослідженні передбачено обґрунтувати модель розвитку

навчального закладу як сукупність структурних компонентів, подати їхній опис, охарактеризувати форми та види діяльності суб'єктів педагогічного процесу.

У межах нашого дослідження використано комбіновану форму моделі, що відображає сукупність принципів, підходів на основі яких відбувається інноваційна (яка до цього не проводилася) діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу.

З огляду на це, цільове призначення моделі спрямовано на раціональне використання змісту, засобів та форм організації педагогічного процесу, оновлення видів діяльності з орієнтацією на особистість, її здібності та інтереси.

Мета побудови моделі розвитку ЗНЗ узгоджується з визначеними цілями діяльності педагогічного колективу, управлінської діяльності, упровадження інноваційних педагогічних технологій орієнтованих на розвиток школяра та його вибір подальшої освітньої траєкторії.

Модель розвитку загальноосвітнього закладу розглядаємо як цілеспрямовану конструкцію, як внутрішньошкільний орієнтир (документ), створений на основі врахування конкретних умов та особливостей школи, що відображає зміст діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі, основні напрями роботи характерні для даної школи.

Інноваційність моделі розвитку школи полягає у злагодженому і максимальному використанні можливостей освітніх, культурних, позашкільних закладів спрямованих на розвиток кожної дитини.

Формування моделі розвитку навчального закладу з точки його структури здійснюється шляхом використання комплексу засобів, що забезпечуватимуть умови для повноцінного розвитку дитини в умовах сільської школи, тому структура та зміст моделі будуть конкретизовані у кожному окремому закладі.

Передумовою розроблення моделі є чітко сформульована місія школи, підготовлений аналітичний матеріал щодо результатів її роботи, досягнутих успіхів педагогічного персоналу та зіставлення з прогнозованими. Визначаються напрями впровадження змін, завдяки яким відбуватиметься розвиток всієї педагогічної системи, ставляться завдання на перспективу.

Основними мотивами розвитку педагогічної системи школи можуть слугувати:

- підвищення якості освіти, розширення потреб у розвитку і саморозвитку особистості;
 - зростання соціальних потреб, інтересів учнів, батьків, педагогів у розвитку пізнавальних інтересів та здібностей дитини;
 - удосконалення технологій особистісно орієнтованого навчання;
 - потреби в організації додаткового навчання, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії та ін.
-

Перехід на нову модель супроводжується вибором навчальних планів, що затверджуються у встановленому порядку. Серед навчальних предметів вибираються провідні, спеціальні для поглибленого вивчення з орієнтацією на навчальні запити учнів школи. Наприклад, відкриття біологічних класів, що орієнтовані на аграрні науки, впроваджуються курси для здійснення ранньої внутрішкільної профілізації та профорієнтації, відбувається перерозподіл годин шкільного компонента для учнів 5–9-х класів. Крім того планується індивідуально-консультативні години, що використовуються для здійснення проектної діяльності.

Розроблення навчального плану школи здійснюється з врахуванням регіональних особливостей, типу школи, та цільових установок, що реалізуються через добір та розроблення змісту (варіативної частини). Такий підхід передбачає створення для кожного учня доцільного навчально-виховного середовища, сприятливих умов для розвитку його здібностей, розширення та поглиблення знань з тих чи інших предметів.

Відбувається упровадження нових програм чи їх розроблення з предметів шкільного компоненту, здійснюється координація навчальних програм за напрямками (гуманітарним, технологічним, природничим та ін.), відбувається узгодження програм з предметів природничого-математичного, гуманітарного чи естетичного циклу. Здійснюється коректування програм факультативів відповідно до напрямку роботи школи.

Серед питань організації навчально-виховного процесу розглядаються ті, які потребують змін, зокрема:

- організація додаткового навчання учнів школи на різних етапах;
- організація групового, індивідуального, дистанційного навчання;
- визначення пріоритетних напрямів роботи школи: (естетичний, екологічний, пізнавально-інформаційний, спортивно-оздоровчий, дослідно-виробничий та ін.);
- розроблення комплексного плану та режиму роботи школи, тощо

Проблеми пов'язані з впровадженням нових технологій навчання розглядаються в різних аспектах:

- інформаційний: організація роботи комп'ютерних класів, кабінетів, створення мультимедійних систем;
- проектні: формування комунікативних умінь шляхом участі в проектах «Зелена планета», «Робимо добро», «Квітуча школа»;
- особистісно-орієнтовані, що передбачають перехід від фронтальної роботи до групового та індивідуального навчання, відпрацювання та впровадження інтерактивного навчання, створення режиму найбільшого сприяння розвитку дитини, що відповідає її віковим особливостям, індивідуальним здібностям та потребам.

Процес управління розвитком загальноосвітнього навчального закладу передбачає певну послідовність узгоджених дій:

- I. Визначення цілей та завдань розвитку педагогічної системи;

- II. Оновлення змісту діяльності закладу
- III. Визначення принципів та підходів до реалізації змісту навчання;
- IV. Відбір форм і методів організації навчально-виховного процесу;
- V. Забезпечення засобів навчання;
- VI. Здійснення управління змінами, що вносяться у педагогічний процес (контроль, аналіз, корекція, діагностика)

I. Цілі і завдання управління розвитком сільської школи.

Формувати:

1). Відповідальне ставлення до вибору індивідуальної освітньої траєкторії, формувати свідомий вибір та зацікавленість у отриманні певних знань та розвитку індивідуальних здібностей в умовах сільської школи, сприяти здійсненню усвідомленому вибору додаткової освіти в умовах навчально-виховного середовища.

2) вміння та навички усвідомленого навчання з дотриманням принципів природовідповідності, уміння вибудовувати взаємостосунки з учнями залежно від ситуації, формувати самостійність.

3) підвищувати рівень знань з предметів, що цікавлять учня, шляхом участі у спецкурсах, факультативах, формувати потреби у самовдосконалення, забезпечуючи наступність на різних етапах навчання.

II. Добір та формування змісту навчання :

а) (у моделі теоретично відображено структуру та взаємозв'язок компонентів, що відображають тип чи вид конкретної школи, а також враховують її можливості, що зумовлюють вибір змісту, тобто: спецшкола художньо-естетичного напрямку, агрошкола, школа з поглибленим вивченням ряду предметів тощо.

б) (модель передбачає залежність змісту та форм організації навчально-виховного процесу як додаткової освіти), (участь у спецкурсах, олімпіадах, дослідницькій роботі, роботу за індивідуальним планом тощо).

в) зміст, що реалізується у процесі навчання залежить від таких чинників:

- спеціалізації школи,
- запитів суб'єктів навчання;
- умов діяльності школи;
- забезпеченість педкадрами
- навчально-методичне забезпечення навчально-виховного процесу.

III. Визначення принципів реалізації змісту навчання

- забезпечення принципу природовідповідності;
- дотримання особистісно-орієнтованого підходу :
- формування свідомого вибору;
- уникнення примусу;
- здійснення самоконтролю, самоаналізу .

IV. Добір форм і методів організації навчально-виховного процесу.

Оновлення форм організації навчально-виховного процесу пов'язано

із новими цілями, які досягаються внаслідок реалізації навчальних програм шляхом проведення факультативів, спецкурсів, клубних занять, гурткових форм, організації тимчасових творчих колективів тощо.

Значущою формою організації навчального процесу є індивідуальна робота, що супроводжується участю учнів у реалізації проектів, навчально-дослідницькій роботі тощо.

До організаційних форм навчання, що використовуються у процесі оновлення педагогічної системи школи, належать – теоретичні бесіди, лекції та практичні – тренінги, відеоматеріали, творчі завдання тощо.

Серед сукупності методів навчання (як класичних, так і специфічних), що активно використовуються вчителями, мають бути ті, що мають позитивний вплив на якість навчання, результати навчальних досягнень учнів.

Управління розвитком школи має циклічний характер, що розглядається у часовому вимірі та просторі, проте зміни, що пропонуються у рамках моделі набувають локального характеру.

Основними ознаками, що характеризують зміст оновлення (розвитку) педагогічної системи слугують: наявність новизни, практична доцільність, доказовість, здатність відтворюватися в різних умовах шкільного середовища.

Отже, модель управління розвитком школи передбачає розроблення програми розвитку школи, упровадження нових технологій управління, оновлення організаційної структури закладу, розширення змін в педагогічній системі закладу, наявності інформаційних контактів та комунікативних зв'язків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія. – К.: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.
2. Безпалько В.П. Педагогика та прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
3. Гурьянова М.П. Модернизация методики обучения в сельской школе // Дидакт. – 2002. – № 6. – С. 34–38.
4. Шиян Н.І. Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика. – Полтава: АСМІ, 2004. – 442 с.
5. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное образование в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Світлана Скворцова

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА ЗАСАДАХ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується впровадженням компетентнісного підходу до змісту навчання, який в свою чергу, підкреслює його практико орієнтованість. Теоретичні й практичні засади реалізації компетентнісного підходу до підготовки фахівців у вищій школі розкриваються в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених учених І. Беха, Н. Бібік, О. Біди, В. Бондаря, С. Глазачева, О. Гури, І. Зимньої, В. Кальней, Н. Кічук, Л. Коваль, А. Кузьминського, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Ю. Татура, А. Хуторського, М. Чошанова, І. Шапошнікової, С. Шишова, Б. Ельконіна, D. Ravena, T. Hoffmana, M. Linarda, D. Mc. Clellanda, B. Mansfilda і ін. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого, тим, що не лише володіє певним рівнем знань, умінь і навиків, а й здатний реалізувати їх в своїй професійній діяльності.

Таким чином, стратегічним завданням вищої школи є підготовка компетентного фахівця, здатного ефективно діяти за межами учбових ситуацій, розв'язувати типові й проблемні завдання у власній професійній діяльності. Перешкоджають його розв'язанню ряд об'єктивних та суб'єктивних причин. Серед суб'єктивних причин можна виділити низьку мотивацію студентів, спрямовану на опанування професійної діяльності; формально-виконавський характер засвоєння професійно-спрямованих знань тощо. Об'єктивні причини приховуються власно в самій системі вищої освіти: здебільше абстрактний характер інформації, що пропонується студенту під час вивчення фахових дисциплін; традиційні технології навчання, спрямовані на сприймання, осмислення та запам'ятовування навчального матеріалу; відсутність систематичних міжпредметних зв'язків фахових дисциплін.

Недостатність практичної орієнтованості фахових дисциплін, їх взаємозв'язку, відсутність систематизації знань студентів з окремих курсів, призводить до того, що інколи успішний студент є зовсім неспроможним виконувати професійні функції. В умовах переходу до компетентнісної моделі навчання особливої актуальності набуває розробка технологій навчання у вищій школі, орієнтованих на компетентнісний підхід. До однієї з таких технологій відноситься контекстне навчання, яке проектує освітній процес у вищому учбовому закладі як максимально наближений до майбутньої професійної діяльності. Основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу, що реалізується за допомогою системи нових і традиційних форм і методів навчання, є моделювання на мові

знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності.

Контекстний підхід, концептуальні положення якого розкриваються в роботах М. Бахтина, А. Вербицького, Н. Лаврентьєвої та ін., дозволяє створити умови для взаємопроникнення учбової і професійної діяльності як способу досягнення професійної компетентності. Його сутність полягає в здійсненні учбового процесу в контексті майбутньої професійної діяльності за допомогою відтворення у формах і методах навчальної діяльності студентів реальних зв'язків і стосунків, вирішення конкретних професійних завдань.

Контекстним навчанням є навчання, в якому динамічно моделюється предметний та соціальний зміст професійної діяльності, тим самим забезпечується умови трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність фахівця. Контекстне навчання являє собою реалізацію динамічної моделі руху діяльності студентів: від власно навчальної діяльності (наприклад, в формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота студентів: курсові та дипломні роботи, педагогічна практика й тощо) до власне професійної діяльності. Основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу є моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних професійних ситуацій. В контекстному навчанні моделюється не тільки предметний зміст професійної діяльності, але й її контекст і соціальний зміст.

Теоретичними джерелами теорії контекстного навчання служать: поняття контексту як умови усвідомлення смислоутворювального впливу майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності; діяльнісний підхід до навчання, теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання форм і методів активного навчання.

Концепцію контекстного навчання розроблено А. Вербицьким. До її основи покладено ідею про якісні відмінності в протіканні основних процесів, у формуванні змісту, форм, методів і засобів професійної й навчальної діяльності, що є реальною перешкодою для оволодіння професійною діяльністю в рамках традиційної навчальної діяльності. Для того, щоб інформація (текст підручника, навчального посібника, лекція викладача, комп'ютерна програма), що існує об'єктивно поза студентом, одержала статус знання, яке є осмисленим відображенням дійсності, повинна із самого початку засвоюватися в контексті майбутньої професійної діяльності. Організація активності студентів відповідно до закономірностей переходу від учбових текстів, знакових систем як матеріальних носіїв минулого досвіду до професійної діяльності, яка протікає в умовах, що динамічно змінюються, і тому кожного разу нових, має спільний характер, і складає зміст того, що А. Вербицький називає знаково-контекстним (контекстним)

навчанням [1].

У контекстному навчанні метою діяльності студента стає не опанування системи інформації і тим самим основами наук, а формування здібностей до виконання професійної діяльності. Інформація займає структурне місце мети діяльності студента лише до певного моменту, а потім ця інформація повинна отримати розвинену практику свого застосування. Основною одиницею роботи студента і викладача в контекстному навчанні стає не «порція інформації», а ситуація предметної і соціальної невизначеності і суперечності. Система проблемних ситуацій дозволяє розгорнути діалектично суперечливий зміст навчання в динаміці і тим самим забезпечити об'єктивні передумови формування теоретичного і практичного професійного мислення. Змістом контекстного навчання виступає не лише предметна сторона майбутньої професійної діяльності, задана за допомогою системи учбових завдань, моделей і ситуацій, але і її соціальний бік, відтворний різними формами спільної діяльності і спілкування. Студент засвоює предметний зміст навчання (знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності) і, займаючи певну позицію в системі взаємодії учасників освітнього процесу, слідує прийнятим нормам соціальних стосунків і дій в тій мірі, в якій він тут активний і виховується як особистість [1].

Метою статті є визначення напрямів застосування контекстного навчання під час опанування студентами – майбутніми вчителями фахових дисциплін, зокрема курсу «Методика навчання математики в початковій школі».

Власне навчальна діяльність студентів під час опанування зазначеного курсу відбувається під час лекцій та практичних занять. Лекція має бути проблемною: викладач формулює проблему «Який методичний підхід є найбільш ефективним для формування в молодших школярів певного поняття або вміння чи навички?». Очевидно, для того, щоб студенти її розв'язали, їм слід запропонувати зміст існуючих методичних підходів, що реалізовані у чинних підручниках або опубліковані у науково-методичних виданнях з обґрунтуванням позитивних й негативних рис кожного з них. Але, студенту надається можливість самостійно визначитися із власною позицією; викладач не тисне на нього власним авторитетом й не вимагає слідувати його точці зору, заохочує студентів до власних оціночних суджень.

Наступним кроком, під час самостійної роботи, студенти складають порівняльну характеристику цих підходів і обґрунтовують найбільш ефективну із власної точки зору; ілюструють методику роботи, розв'язуючи конкретні методичні задачі. За таких умов формується предметний контекст майбутньої професійної діяльності. Слід зазначити, що тут цілепокладання не обмежене завданнями засвоєння вже кимось здобутих знань (ученим, автором підручника, викладачем) і спробами їх застосування, а засвоєння знань набуває особистісного сенсу з перспективою їх викорис-

тання у майбутній професійній діяльності. Таким чином, діяльність студента здійснюється у просторово-часовому контексті і виступає сполучною ланкою між минулим, сьогоденням і майбутнім.

Відстоювання обраної позиції здійснюється під час практичного заняття із елементами дискусії, де студент має нагоду проілюструвати її на прикладі фрагментів уроків або фрагментів роботи над окремими видами завдань. Практичні заняття носять практико-орієнтований характер: студенти не просто відтворюють знання, які одержані під час лекцій, а висловлюють власну позицію, моделюють діяльність вчителя та учнів під час ситуації, що можлива на реальному уроці; здійснюють розбір конкретних методичних ситуацій, дають їм оцінку з різних позицій – вчителя та учня. Зазначимо, що розгортання ситуації, яка моделюється, є, насамперед, невідзначеним і залежить від дій «вчителя» та дій «учнів»; у такий спосіб формується не лише предметний, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності.

Провідним видом діяльності на практичних заняттях є квазіпрофесійна, яка передбачає відтворення в аудиторних умовах умов і динаміки реального уроку математики в початковій школі, стосунків і дій людей, що задіяні в ньому. Під квазіпрофесійною діяльністю А. Кузьминський, Н. Тарасенкова та І. Акуленко розуміють діяльність, у ході якої реалізуються математичні та методичні компетентності в ситуаціях змодельованої майбутньої професійної діяльності. Важливе місце тут займає імітація або фрагмента окремого етапу уроку, або роботи на уроці над певним видом завдань, або відтворення всього уроку.

Найбільш яскрава форма квазіпрофесійної діяльності – імітаційна, рольова гра. Тут вдало моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої праці, задається його контекст. Рольові ігри – це нібито репетиції педагогічної діяльності майбутніх учителів. Засобом таких ігор створюється можливість «програти ситуацію» навчально-виховного процесу на уроці з різних позицій (с позиції вчителя або з позиції учня), що дає можливість зрозуміти психологію її учасників, і у свою чергу набутти певного досвіду професійної діяльності.

Провідна форма активності при використанні семіотичних (знакових) навчальних моделей – це мова (слухання, мовлення, письмо); імітаційних навчальних моделей – предметна дія, а соціальних – вчинок. Через мову, дію, вчинок, що обумовлюють особистісну включеність людини в навчальну діяльність, здійснюється перехід від семіотичних структур – носіїв учбової інформації – до структур професійної діяльності, а також предметний і соціальний розвиток особистості фахівця [1]. Предметний зміст діяльності студента проектується як система навчальних проблемних ситуацій, методичних та ситуаційних задач, соціальний зміст втілюється в процес підготовки студентів через форми спільної діяльності студентів, що вимагають врахування особистості кожного, його інтересів, дотримання

норм навчального й майбутнього професійного колективу.

У системі науково-дослідної роботи студентів, у проектній діяльності, на педагогічній практиці, під час написання курсової, дипломної або магістерської роботи реалізуються форма учбово-професійної діяльності, в якій контекст змісту навчання ніби зливається з найпрофесійнішою діяльністю. Беручи участь в наукових дослідженнях, працюючи в школі, студенти, з одного боку, залишаються у позиції тих, хто ще навчається, а з іншого – у творчій позиції – реально створюють нові для них продукти. Ця діяльність мотивує студента до самостійного пошуку нових знань задля практичного застосування.

Зміст контекстного навчання, за А. Вербицьким, повинен проектуватися відповідно як предмет навчальної, квазіпрофесійної і навчально-професійної діяльності з врахуванням наступних вимог: семіотичних – до організації знакової інформації; психолого-дидактичних, що відображують закономірність засвоєння знань; наукових, що відображують фундаментальні основи навчальних дисциплін; професійних, що відображують модель фахівця й обумовлюють змістовний контекст роботи із знаковою інформацією. З переходом від однієї базової форми організації діяльності до іншої і наближенням до кінця навчання студенти отримують усе більш розвинену практику застосування засвоєваних знань: знання опановуються не заради успішної здачі іспитів, а мотивуються пізнавальними і професійними мотиви та інтересами. У контекстному навчанні перехід від учбової діяльності до професійної забезпечується поступовою трансформацією мотивів з учбових в професійні.

При формуванні професійної компетентності в умовах контекстного навчання В. Готтинг пропонує застосовувати стимули, такі як: *ефект результативності*: орієнтація студентів не тільки на засвоєння науково-педагогічної інформації відповідно до Державного стандарту, але і на творче застосування одержаних знань з практики через виконання спеціальних творчо-пошукових завдань по перевірці результативності упровадження нової педагогічної інформації в освітній процес; застосування нестандартних методів і прийомів навчання і виховання школярів; аналізу шкільних учбових планів, програм і підручників з позиції вимог педагогічної інновації; *пошук «педагогічного ідеалу»* через сприйняття, осмислення нової інформації з позиції тактичних і стратегічних задач навчання; формування власної позиції (читання і обговорення широкого круга наукової літератури, періодики; написання творів, добір матеріалу про інноваційні освітні підходи, очолювані майстрами педагогічної праці, про педагогічні системи, реалізувати які здатні творчо мислячі, високо компетентні фахівці).

Отже, основними характеристиками контекстного навчання є те, що суб'єкт навчання із самого початку ставиться в діяльну позицію, предмет якої поступово перетворюється із суто навчальної у практико профе-

сійну; вимоги з боку професійної діяльності є системо утворюючими, вони задають контекстний принцип побудови й розгортання не лише окремих навчальних дисциплін, а й зміст усієї підготовки фахівця у ВНЗ.

Виходячи з цього, з метою впровадження технології контекстного навчання як концептуальної основи реалізації компетентнісного підходу, повинно розпочатися із перегляду програми курсу «Методика навчання математики в початковій школі» з точки зору визначення переліку компетентностей та компетенцій, що мають бути наявні в студента, вже опанувавшего курс, тобто моделі фахівця. Наступним кроком має бути виокремлення компетентностей чи компетенцій, які формуються під час кожного окремого модуля, через його теоретичний, практичний блоки та самостійну роботу студентів й навчальний проект. Формами навчання є проблемна лекція (власне навчальна діяльність), за допомогою якої формується предметний контекст діяльності; практичне заняття з елементами дискусії, рольових та імітаційних ігор, моделювання майбутньої професійної діяльності (квазіпрофесійна діяльність), що сприяє формуванню не лише предметного, а соціального контексту майбутньої професійної діяльності; науково-дослідна робота студентів, проектна діяльність, педагогічна практика, курсові, дипломні та магістерські роботи (навчально-професійна діяльність).

Дидактична модель контекстного навчання включає: особливості проектування професійно-орієнтованого навчального середовища як єдності інформаційної і технологічної складових освітнього процесу; принципи відбору і структурування змісту освіти, що забезпечують інтеграцію навчальної інформації з фахових дисциплін; способи і форми його засвоєння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.
2. Готтинг В.В. Подготовка педагога профессионального обучения на основе компетентностного подхода // Материалы международной научно-практической конференции «Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом» / Под ред. И.В. Войтова. – Минск: ГУ «БелИСА», 2008. – 316 с.
3. Кузьминський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / Кузьминський А.І., Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 320 с.

ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА, НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Віта Безлюдна

РОЛЬ АМЕРИКАНСЬКОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В РОЗРОБЦІ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ШКІЛЬНИХ ПРОГРАМ

Американська держава та суспільство покладають великі надії та відповідальність на школи і сім'ї. Для них освіта не просто процес навчання і вивчення, але і підготовка дітей до майбутнього. Школи – транспортний засіб для прагнень, не лише для дітей, які можуть відповідати зовнішнім очікуванням, але для кожної дитини у тому числі дітей з розумовими відхиленнями, дітей групи ризику і дітей естетичних меншин. Обов'язки покладені на школу і батьків, для того щоб зробити освітній процес таким, щоб кожна дитина, яка йде в школу, могла показати свій потенціал для зростання. Школи мають бути зацікавлені в кожній дитині, навіть тієї чиї здібності не чітко виражені і не відповідають вимогам освітньої установи. Діти приходять в школу або додому із повідомленнями від суспільства, і іноді від школи безпосередньо. Можливо вони відчують, що через певні особливості, таких як розумова нездатність, етнічна приналежність, або економічний статус, у них не може бути таких самих прагнень як у інших, і що ці об'єктивні умови, перешкоджатимуть тому, щоб вони досягли своїх прагнень. Саме тому у кожній американській школі працюють шкільні соціальні працівники з їх центральним доступом до учителів, дітей і сімей які в шкільному співтоваристві можуть спростувати ці повідомлення.

Тому, перш ніж дослідити соціально-педагогічну роботу з сім'єю в США більш ґрунтовно, ми вважаємо за необхідне розглянути терміни, які використовуються в цій країні для позначення поняття соціально-педагогічної роботи.

Ми повністю розділяємо думку Коновалової Е.Н. яка вважає, що в США найбільш поширеним є термін «соціальний працівник» а термін «соціальний педагог» практично не вживається, що обумовлено особливостями англійської мови, в той час як слова і поняття «педагог», «педагогіка» найчастіше співвідносяться з шкільними учителями і класними керівниками. Проте це не виключає педагогічну спрямованість діяльності працівника соціальної сфери [2].

Система дій означає сукупність тих людей, з якими соціальний працівник має справу в зусиллях із досягнення результату у своїх діях із забезпечення змін [2, 89].

Дослідниця Анохіна Т.В. пропонує термін «school – counselling and guidance», який широко вживається в освітніх системах різних країн зок-

рема і США, але у вітчизняній педагогічній літературі частіше використовується термін «guidance» [1, 72]. Порівнявши обидва терміни, Анохіна Т.В. приходять до висновку про те, що термін «guidance» має ширше значення: «допомога в будь-яких скрутних ситуаціях вибору, ухвалення рішення або адаптації до нових умов», а також «процес надання допомоги особі в самопізнанні і пізнанні нею навколишнього світу з метою застосування для успішного навчання, вибору професії і розвитку своїх здібностей» [1, 72–73]. Для позначення цього поняття в США використовують термін «classroom environment», що безпосередньо пов'язане із створенням сприятливої атмосфери в класі.

У системі освіти в США практично в кожній школі працює соціальний працівник. Як підкреслює Л.Я. Оліференко, цей напрям соціально-педагогічної допомоги став розглядатися як «окрема спеціальність в соціальній роботі, яка зосереджує свою увагу на успішному пристосуванні до школи, на координації дій сім'ї і общини і впливі на них для досягнення мети» [4, 149]. У зв'язку з цим сформовані наступні ролі підтримки дітей :

- «school-counsellor» – шкільний радник,
- «school-psychologist» – шкільний психолог,
- «school social worker» – шкільний соціальний працівник.

Окрім освітніх установ діяльність соціальних працівників, особливо радників / консультантів (counsellor), широко представлена в літніх американських таборах:

- «all – round / general counsellor» – консультант із загальних питань,
- «arts and crafts counsellor» – консультант по ручній роботі (ремеслам),
- «land sports counsellor» – консультант по наземному спорту,
- «outdoor skills counsellor» – консультант по заходах на відкритому повітрі і інші [6].

А діяльність соціальних працівників в системі соціально-педагогічної роботи з дітьми трактується наступним чином :

- «mediator» – медіатор, фахівець з розв'язання шкільних конфліктів, посередник у переговорах із розв'язання конфлікту,
- «tutor» – тьютор, куратор (індивідуальний, груповий, класний), психолог,
- «adviser» – радник,
- «counsellor» – радник, консультант,
- «career-counsellor» – консультант по вибору професійного шляху,
- «remedial teacher» – учитель компенсуючого навчання,
- «child protection co – ordinator» – координатор по захисту прав дитини і інші [1, 74].

Також у Америці існує соціальна політика яка акцентує увагу на

здобутті професійної кваліфікації соціальних працівників в школі. Відповідно до національного законодавства, держави встановлюють посади для «висококваліфікованих» шкільних соціальних працівників однією з яких є наставництво(mentorships) яке вноситься до сертифікату висококваліфікованих шкільних професіоналів [3, 116–131].

У сучасній американській школі штатні соціальні працівники у ході соціально-педагогічної діяльності виконують найрізноманітніші функції. Насамперед, у процесі індивідуальної роботи з учнями вони намагаються здійснювати профілактику безпричинних пропусків навчальних занять, середовищної дезадаптації підлітків, їхньої підвищеної агресивності, передчасної вагітності учениць.

Світовий досвід показує, що в більшості країн світу, а особливо в Сполучених Штатах Америки існує строгий відбір контингенту на професію соціального фахівця освітньої сфери. У роботах багатьох сучасних американських педагогів відзначається, що за останній час значно підвищилися вимоги до тих, хто вступає до коледжів соціально-педагогічної сфери і на відповідні департаменти університетів.

Сучасні науково-літературні джерела свідчать про багатогранну роль шкільного соціального працівника в Сполучених Штатах Америки: існує оцінка і консультація в межах шкільної команди; робота з дітьми і батьками індивідуально і в групах; розвиток програми і шкільної політики.

Слід відмітити, що у 1989 групу дев'ятнадцяти національно визнаних експертів соціально-педагогічної роботи попросили оголосити список завдань, які шкільні соціальні працівники початкового рівня виконують в їх щоденній професійній рутині. Список складався із 104 завдань, що свідчить про складність шкільної роботи у сфері соціальних проблем. Ці завдання охопили п'ять вимірів роботи:

1. Партнерство з батьками і надання послуг дітям та сім'ям.
2. Співпраця з учителям і шкільним штатом.
3. Послуги іншому шкільному персоналу.
4. Соціальні забезпечення.
5. Адміністративні і професійні завдання.

Подальше дослідження цих ролей, завдань, і навичок знайшли себе, в чотирьох областях соціально-педагогічної роботи:

1. Консультація з усіма учасниками шкільної системи і стосунки взаємодії, які роблять консультацію можливою.
2. Багатогранне соціальне обслуговування, і реалізація соціальних програм.
3. Пряма робота з дітьми і батьками із застосуванням індивідуального і групового сімейних методів.
4. Допомога з розвитком програм в школах [7, 1–14].

Слід відмітити, що Національна Асоціація соціальних працівників (NASW) визначає 42 стандарти шкільної соціальної роботи. Але, ми розг-

ляємо лише ті стандарти які стосуються нашої тематики. А саме шкільні соціальні працівники:

1. Запевняють, що студенти та їх сім'ї забезпечені послугами в межах мультикультурного розуміння і компетентністю яка збільшує підтримку сімей у вивченні студентського досвіду.

2. Повинні впливати на успішність учнів та їхніх сімей.

3. Повинні консультувати дітей та батьків у різних життєвих ситуаціях.

4. Як лідери і члени міждисциплінарних команд і коаліцій, шкільні соціальні працівники повинні працювати спільно, щоб мобілізувати ресурси місцевих агентств освіти і співтовариств, щоб задовольнити потреби студентів і сімей.

5. Шкільні соціальні працівники повинні розробляти програми навчання з батьками, учителями, іншим місцевим персоналом агентства освіти і штату агентств.

6. Адміністративна структура місцевого агентства освіти повинна обкреслити вільні шляхи підтримки і відповідальності для шкільної програми соціально-педагогічної роботи .

7. Батьківська причетність до освіти дітей широко визнана.

Особливу увагу шкільні соціальні працівники приділяють проблемі насильства серед учнівської молоді в американських школах. Тому великого значення набувають питання пошуку ефективних підходів до організації безпечного навчального процесу. Головним завданням протидії насильству в школах США є вдосконалення та розробка інноваційних технологій і ефективних освітньо-профілактичних програм. Певний досвід профілактичної діяльності щодо окресленої проблеми існує. Її розв'язанням займаються такі освітні та громадські організації, як-от:

– Національний Центр шкільної безпеки (англ. National School Safety Center – NSSC), створений за директивою Президента у 1984 році. Мета цієї неприбуткової організації – безпечні школи та якісне навчання для всіх дітей.

– Національний Центр дослідження та профілактики насильства (англ. Center for the Study and Prevention of Violence – Blueprints for Violence Prevention – CSPV).

– Партнерство задля залучення родини в освітній процес (англ. Partnership for Family Involvement in Education – PFIE).

– Партнерство проти насильства (англ. Partnership Against Violence Network) – це «віртуальна бібліотека», яка містить інформацію про насильство і молодь, що належить до групи ризику.

Серед найбільш ефективних та міжнародно визнаних програм попередження третируванню є *освітньо-профілактична програма запобігання третируванню в школах* Д. Олвеуса (англ. Olweus Bullying Prevention Program, OBPP) [10].

Наукові експерти Центру з вивчення та превенції насильства Колорадського університету США визнали цю програму однією з найефективніших освітніх програм. Програма включає комплекс інформативно-консультативних, діагностичних, організаційних дій, до якого залучені всі учасники навчального процесу в школі. Реалізація програми ОВРР здійснюється на загальношкільному, груповому та індивідуальному рівні [11].

Слід підкреслити, що з 2003 року Департаментом Здоров'я і Соціальних Послуг США (англ. U.S. Department of Health and Human Services) розпочато національну стратегію розробки і реалізації шкільних програм які запобігають розвитку правопорушень у загальноосвітніх школах. Такі програми ґрунтуються на принципах соціальної справедливості та відновного правосуддя, для практичного застосування яких вже створено нормативно-правову базу у тринадцяти штатах країни.

Певний інтерес для нас представляє *шкільна програма підліткового віку*. Ця шкільна програма сфокусована на батьківському вихованні й інтегрує універсальний підхід, вибіркоковий підхід і підхід за показниками в широкій профілактичній роботі в середніх і старших класах середньої школи.

У штаті Місурі функціонує програма під назвою «Батьки як перші вчителі», що включає семінари для батьків, що розглядають проблеми, які є вирішальними для статевої, ролі, громадянської, політичної, академічної соціалізації дітей на шкільному етапі [12, 330].

Отже, з вищесказаного, ми дійшли висновку, що роль соціального працівника в США є надзвичайно багатогранною, адже він виконує функції медіатора, радника, учителя компенсуючого навчання, координатора, консультанта тощо. Однак, до найбільш поширених ролей відносять: шкільного психолога, радника і соціального працівника. Саме вони проводять консультації в межах шкільної команди, працюють з дітьми та батьками, розробляють та реалізують шкільні програми які запобігають третируванню в школах, добровільні програми посередництва (допомагають примирити учнів різних етнічних меншин), профілактичні та сімейні програми, які допомагають як дітям так і дорослим пережити кризові сімейні ситуації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность: В сб.: Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – М.: Инноватор, 1996. Вып. 6.
2. Коновалова Е.Н. Содержание и особенности социально-педагогической работы с семьей в США: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2002. – 186 с.
3. Олиференко Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.Я. Оли-

- ференко, Т.И. – С. 149.
4. Шмидт В.Р. Институциональные тупики и выходы психосоциальной помощи в России // Сотис. – 2003. – № 3.
 5. Constable, R., & Alvarez, M. (2006). Moving into specialization in school social work. *School Social Work Journal*, 30(3), 116–131.
 6. Constable, R., Kuzmickaite, D., Harrison, W. D., & Volkmann, L. (1999). The emergent role of the school social worker in Indiana. *School Social Work Journal*, 24(1), 1–14.
 7. Jayaratne S., Croxton T., Mattison D. Social Work Professional Standards : An Exploratory Study // *Social Work*. – March 1997. – Vol. 42. – № 2. – P. 185–203.
 8. Limber, Susan P. «Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in American Schools: Lessons Learned from the Field.» In *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*, edited by Dorothy L. Espelage and Susan M. Swearer, 351–63. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
 9. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem [Електронний ресурс] / D. Olweus. – 2001. – Режим доступу: <http://www.oecdobserver.org>.
 10. Sadker M.P., Sadker P.M. *Teachers, Schools and Society*. – New York: The Mc Graw Hill Companies, Inc, 1997. – 633 p.

Наталя Безлюдна

ФАКТОРИ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Українська школа має достатній новаторський досвід в педагогіці. З цієї точки зору особливий інтерес і практичне значення має дидактична спадщина великого українського педагога-мислителя, гуманіста Василя Олександровича Сухомлинського. Звернутися до його педагогічної спадщини спонукає те, що проблема розумового розвитку – це поняття педагогічне, психологічне і філософське, а ці науки входили в коло його наукових інтересів. Нас цікавить досвід розумового розвитку учнів, який висвітлений в працях педагога-теоретика і практика Василя Сухомлинського. Ця проблема розглядається ним в багатьох його теоретичних працях: «Виховання особистості в радянській школі», «Сто порад вчителю», «Павлиська середня Школа», «Розмова з молодим директором», в серії статей: «На трьох китах», «Гармонія трьох начал», «Розумова праця в процесі навчання», «Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів», «Вчити вчитися», «Урок і знання». Питання розвитку учнів були висвітлені В.О. Сухомлинським в його відомій монографії «Павлиська середня школа». Цій проблемі була присвячена спеціальна глава під назвою «Розумове виховання». Також проблемі розумового розвитку був присвячений ряд статей у вигляді порад для директорів шкіл. Ці статті опубліковані в книзі під назвою «Розмова з молодим директором». Багато корисних порад, цікавих думок щодо питань розвитку учнів було висловлено В.О. Сухомлинським в публікаціях на сторінках газети «Радянська освіта» під рубрикою «Сто порад вчителю», в монографії «Духовний світ школяра», в його педагогічному шедевр «Серце віддаю дітям». Широко розкриті його погляди на розумовий розвиток учня в праці «Проблема виховання всебічно розвинутої особистості». Великий інтерес викликають праці «Виховання справжньої людини», «Народження громадянина». Науково-педагогічній діяльності Василя Олександровича Сухомлинського присвячено багато книг, наукових статей, брошур (Ю.А. Азаров, Б. Александров, Н.А. Басаладзе, Е.С. Березняк, Б. Близнюк, К. Григор'єв, А.Г. Дзєверін, В.П. Заволока, І.А. Зязюн, В. Князюк, О. Левшин, О.Г. Лисенко, Н. Наумов, В.З. Смаль, С. Соловейчик, Б. Тартаковський, Н.А. Цюпа).

Звернення до педагогічної спадщини Василя Олександровича особливо актуальне нині. Теоретично обґрунтовані положення та рекомендації В.О. Сухомлинського щодо розвивального характеру навчання, творче використання їх в оновленій освіті набувають ще більшої актуальності, вони відкривають нові можливості для удосконалення навчально-виховного процесу, для піднесення його якості. Нові можливості реалізуються у відповідних розвивальному навчанню педагогічних умовах.

Педагог надавав перевагу тим факторам, які активізують розвиток і пізнавальну діяльність учнів, а саме: творча особистість вчителя, зміст навчання, методи викладання, предметно-розвивальне середовище.

Природне довкілля, предметно-розвивальне середовище, на думку педагога-гуманіста, це першоджерела повноцінного розвитку особистості молодших школярів, які викликають у дітей широку гаму емоцій і почуттів, пробуджують «дрімотні сили розуму». Педагог-новатор підкреслював, що дитина до 12 років мислить образами, барвами, звуками, а тому образне мислення – це обов'язковий мікрівіковий етап, необхідний для переходу до мислення поняттями, розумового розвитку.

Складний взаємозв'язок і взаємозумовленість розумового та емоційного розвитку учнів досі є актуальною проблемою дослідження суміжних з педагогікою галузей.

«Серце віддаю дітям» – це твір, «присвячений серцю педагога», розвитку душі людини, розвитку, в основі якого лежить любов до дітей [2, 7].

Термін «серце педагога» В.О. Сухомлинський вжив у контексті з висловлюванням «якщо говорити мовою тонких людських стосунків». «Тонкі людські стосунки» – це взаємообмін тонкими енергіями думки і почуття, досягненням однодушності учасниками навчально-виховного процесу. З огляду на сьогодення, такий підхід є цілком науковий.

Відомий український вчений професор невропатолог О.Р. Винницький стверджує: «Органом, за допомогою якого мозок приймає відомості у вигляді коливань тонкої енергії (хвилі думок), які виходять з мозку іншої людини, є епіфіз або шишковидна залоза, що лежить у центрі головного мозку...» [3, 150].

О.Р. Винницький наводить незаперечні факти, що психіка людини не є функцією чи продуктом мозку, і вона може існувати ізольовано за його межами. Нові наукові факти розкривають суть взаємозв'язку між головним мозком і свідомістю – душею.

В.О. Сухомлинський інтуїтивно відчуваючи необхідність розвитку душі дитини, ставить перед собою мету «ввести маленьку людину в світ пізнання навколишньої дійсності», допомогти їй учитися, полегшити її розумову працю, «пробудити й утвердити в її душі благородні почуття і переживання» [2, 7–8], бо «діти сприймають навколишній світ не тільки розумом, а й серцем» [2, 341].

Отже, природне довкілля і предметно-розвивальне середовище – це педагогічні умови, які забезпечують гармонію внутрішнього стану особистості з предметним довкіллям.

Охайність, чистота належить до вагомих компонентів особистісної культури учнів у ході розвивального навчання. В.О. Сухомлинський приділяв увагу розвитку цих якостей з перших днів перебування дітей у школі. Він особисто перевіряв, чи зручний, охайний і підходящий для сезону одяг вони носять, чи носять взуття відповідного розміру тощо. Вимагався конт-

роль за зовнішнім виглядом учнів і від учителів.

Педагогіка співробітництва учнів, батьків, педагогів – це наступна педагогічна умова розвивального навчання.

«Я завжди вважаю за конче потрібне стати якоюсь мірою дитиною...» – зауважує В.О. Сухомлинський [2, 8]. «Навчання – дуже важлива, але не єдина сфера духовного життя дитини», «...справжня школа – це багатогранне духовне життя дитячого колективу, в якому вихователь і вихованець об'єднані багатьма інтересами і захопленнями» [2, 11]. Педагог робить висновок про те, що не може бути справжнім вихователем той, хто не знає дитячої душі, хто не знає дитини, «не відчуває потаємних порухів дитячої душі, не переживає дитячих радощів і прикрощів, не намагається в думці поставити себе на місце дитини» [2, 11].

В.О. Сухомлинський, посилаючись на К.Д. Ушинського, Л.М. Толстого, С. Макаренка, Януша Корчака, закликає педагогічну громадськість «піднятися до духовного світу дитини – пізнання розумом і серцем» [2, 11–12].

Постійно дбаючи про єдність шкільної і родинної педагогіки, В.О. Сухомлинський закликав учителів турбуватися про те, щоб у кожній сім'ї і в умовах шкільної життєдіяльності учнів підтримувалася атмосфера вшанування традицій народної педагогіки. «Гарні народні традиції живуть у сім'ї... Літнього вечора, коли мама й тато повертаються з роботи, їм приготовлені душ, чиста білизна, гаряча вечеря і ... букет польових квітів на столі. У сім'ї панує повага до праці, можна сказати, культ праці» [2, 27].

Значення розвивального впливу на молодших школярів фактора сім'ї (позашкільного середовища) відображена в «Школі радості» наступними висловлюваннями:

- «Мене непокоїло, що в окремих родинах не було атмосфери дружби між батьками й дітьми, батьком і матір'ю, не було взаємоповаги, без якої неможливе щасливе життя дитини» [2, 20].
- «Мене радувало, що серед батьків більшість жили хорошим сімейним життям, як кажуть, у добрі й злагоді, гарно виховували дітей» [2, 25].
- «Тільки разом з батьками, спільними зусиллями, вчителі можуть дати дітям велике людське щастя» [2, 29].

Педагог-гуманіст виносив і втілював ідеї розвивального навчання в «Школі радості» для того, щоб «повернути дитинство тим, хто його не має в сім'ї» [2, 22].

На основі наведених і подальших положень творчої спадщини педагога-гуманіста проглядається концепція розвивального навчання молодших школярів. Вона ґрунтується на принципах європейської самосвідомості нового часу: цінностях індивідуальної свободи, соціальної відповідальності і творчості.

Факторами розвитку освіченої, культурної і здорової особистості, здатної до взаємодії з довкіллям на засадах краси і доцільності, є взаємодоповнюваність наукового і художнього пізнання; інтелектуальних і емо-

ційних структур (рефлексії, емпатії); інтеграція інформаційних і емоційно-генних компонентів у цілісному змісті розвивального навчання; врахування функціональної асиметрії правої (художньо-образної) і лівої (словесно-понятійної) півкуль мозку.

Концептуальний підхід В.О. Сухомлинського до відбору змісту ґрунтується на принципі єдності навчання, виховання і розвитку, причому домінуючим є емоційний і валеологічний аспекти розвитку особистості.

Потреба в емоційному аспекті змісту розвивального навчання представлена положеннями:

- «Процес пізнання навколишньої дійсності є незалежним емоційним стимулом думки»;
- «Істина... одухотворюється яскравими образами, що впливають на почуття»;
- «Вчителі... хочуть, щоб учіння було для дітей натхненною, захоплюючою працею» [2, 17–18];
- «Не силуйте душу людини, уважно придивляйтесь до законів природного розвитку кожної дитини, до її особливостей, прагнень, потреб»;
- «...без взаємного проникнення в світ думок, почуттів, переживань немислима емоційна культура...» [2, 19];
- «Я тисячу разів переконувався: без поетичного, емоційно-естетичного струменя неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини» [2, 47].

Важливість валеологічного аспекту змісту розвивального навчання найповніше відображений в розділі «Природа – джерело здоров'я».

Основи педагогіки корекції закладені в наступних положеннях: «...головна причина відставання в навчанні – поганий стан здоров'я, якесь нездужання або захворювання, найчастіше зовсім непомітне і таке, що можна вилікувати тільки спільними зусиллями матері, батька, лікаря і вчителя».

Вчений робить висновок про значення структурної інформації для розвитку дитини, яка також враховується валеологічним аспектом розвивального навчання: «Єдиним радикальним лікуванням у таких випадках може бути зміна режиму праці й відпочинку: тривале перебування на свіжому повітрі, сон при відкритій квартирці, виконання вимог рано лягати спати і рано вставати, раціональне харчування» [2, 48].

Вчений застерігав педагогів від використання методів прискореного навчання. І це застереження є актуальним до сьогодення: «Деяким дітям зовсім не під силу курс учителів на те, щоб «жодна хвилина уроку не пропала». Я переконався, що цей «прискорений» темп непосильний і шкідливий навіть для цілком здорових дітей».

В.О. Сухомлинський високо цінував випереджувальну роль діагностики в розвивальному навчанні. Він зазначає, що з перших днів роботи в «Школі радості» вивчалось здоров'я дітей. «Педагоги прагнули знати, що

відбувається в душі кожної дитини, з чим вона прийшла до школи» [2, 52]. З'ясовувались причини відхилень від здорового способу життєдіяльності. Як правило, це були «тепличні умови» розвитку дітей в сім'ях.

Рекомендації педагога наступні: в школу можна приходити босоніж, легкий одяг з урахуванням погодних умов, у теплі дні – жодної хвилини в приміщенні, походи на значну віддаль, порада батькам запастися медом для дітей, варенням із шипшини; садити плодові дерева; екскурсії в поле для вдихання фітонцидного повітря.

Методом спостереження вчений з'ясував, що у весняні місяці різко змінюється ритм взаємодії систем організму. В організмі вичерпується запас вітамінів, різко спадає активність, і тривала напружена розумова діяльність приводить нервову систему до втоми.

З метою послаблення цих факторів, В.О. Сухомлинський запропонував заготовити на весну фрукти, багаті вітамінами.

У весняні місяці мовленнєва діяльність відбувалася не в класі, а серед природи у поєднанні з фізичною працею, що благотворно позначалося на здоров'ї учнів.

В.О. Сухомлинський великого значення надавав лікувальній педагогіці. Це видно з наступного положення: «В наукових працях медиків мені трапилося поняття «медична педагогіка» ... Головними принципами медичної педагогіки є:

- 1) щадити легкохворобливу психіку дитини;
- 2) всім стилем, укладом шкільного життя відвертати дітей від тяжких думок і переживань, пробуджувати в них життєрадісні почуття;
- 3) ні за яких обставин не дати зрозуміти дитині, що до неї ставляться як до хворої» [2, 52].

Ідеї розвивального навчання впливають з наступних положень теоретичної спадщини вченого:

- процес навчання є процесом взаємодії вчителя й учнів;
 - вчитель пробуджує пізнавальну активність учнів, яка пізніше трансформується в пізнавальну самостійність;
 - з метою всебічного розвитку особистості необхідно забезпечувати комплексний вплив на учнів;
 - зміст навчання повинен сприяти розвитку особистості;
 - ефективність розвивального навчання забезпечують продумані і адекватні змісту навчання організаційні форми занять;
 - умовою розвивального навчання є організація пізнавальної і творчої діяльності на лоні природи, уроки мислення в умовах природного довілля пробуджують творчий потенціал дітей;
 - система навчальної діяльності повинна пробуджувати «живу думку», сприяти розвитку творчих здібностей дітей, тобто бути особистісно орієнтованими;
 - гармонійному розвитку особистості повинен сприяти кожен
-

предмет зокрема і взаємодоповнюваний вплив усіх предметів в цілому;

– кожний предмет є засобом розвитку індивідуальних нахилів і здібностей особистості;

– ефективність розвивального навчання залежить від інтелектуального багатства шкільного життя, рівня розвитку духовності вчителя, його ерудиції, культури, методичної системи занять, взаємозв'язку уроків з позакласної діяльності.

В.О. Сухомлинський стверджував: «Лише в тому випадку, коли в школі джерелом б'є багатогранне духовне життя, оволодіння знаннями стає справою бажаною, привабливою, воно не припиняється і після закінчення школи, продовжується в роки праці» [1, 84].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1977. – 641 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 т. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – 659 с.
3. Винницький О.Р. Мозок і парапсихологія. – К.: Поліграф-книга, 1996. – 256 с.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УЧЕБНОЙ СИТУАЦИИ УРОКА

На современном этапе развития психолого-педагогической и лингвометодической науки проблема речевого общения нашла свое отражение во многих исследованиях (А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, И.А. Зачесовой, М.И. Лисиной, Н.Д. Павловой, Ф.А. Сохина, Т.Н. Ушаковой и др.). В них, в частности, подчеркивается значимость развития речи для жизни человека и отстаивается самостоятельное значение этого развития, доказывается, что оно представляет собой стержень общего психического развития и не может рассматриваться только как сторона ознакомления ребенка с окружающим миром. Ученые убедительно доказывают, что в основе развития речи лежит активный, творческий процесс овладения языком, формирование речевой деятельности ребенка. Т.Н. Ушакова рассматривает речь как наиболее универсальную и многообъемлющую семиотическую систему [13]. С помощью речи человек способен выразить и передать окружающим его людям практически неограниченное содержание, относящееся к внешнему миру и к нему самому. Данная точка зрения представляется нам чрезвычайно важной, поскольку позволяет рассматривать речевую коммуникацию в схеме межсубъектного взаимодействия, в котором ребенок занимает деятельностную, творческую позицию, характеризующую индивидуальностью и избирательностью. Все сказанное обуславливает актуальность темы статьи.

Цель исследования – выявить особенности речевого поведения учителя начальных классов в учебной ситуации урока на примере жанра «учебный диалог».

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

- дать научное обоснование ключевым понятиям исследования;
- выявить степень разработанности проблемы речевого поведения учителя начальных классов;
- выделить особенности учебного диалога как жанра педагогической речи и возможности его применения на уроках в начальных классах;
- определить взаимосвязь между исследуемыми понятиями, а именно: в какой степени учебный диалог определяет речевое поведение учителя и влияет на эффективность учебного процесса на начальном этапе обучения.

Учебная ситуация как элемент педагогической деятельности хорошо известна учителю и достаточно распространена (например, ситуации успеха, ролевые взаимодействия, ситуации выбора и т.д.). В рамках личностной парадигмы учебная ситуация обретает особый смысл и специфику. Исследователи обозначают её по-разному: личностно-развивающая педагогиче-

ская ситуация, личностно-утверждающая ситуация. В.В. Сериков использует термин «личностно ориентированная учебная ситуация» или «лично-стно ориентированная педагогическая ситуация» [11]. В современных исследованиях указывается на необходимость и целесообразность создания на уроке личностно ориентированных ситуаций – таких учебных ситуаций, в которых востребуются, с одной стороны, проявления личностной позиции обучаемого, с другой – оптимальное речевое поведение учителя.

Речевое поведение человека – сложное явление, оно связано с особенностями его воспитания, местом рождения и обучения, со средой, в которой он привычно общается, со всеми свойственными ему как личности и как представителю социальной группы, а также и национальной общности особенностями.

Речевое поведение людей в социально ориентированном общении имеет ряд особенностей. Прежде всего следует отметить, что в социальном взаимодействии отчетливо выражен обслуживающий характер речевой деятельности: здесь речь всегда подчинена внеречевой цели, направлена на организацию совместной деятельности людей. Эта особенность предопределяет значительно более строгую (в сравнении с межличностным взаимодействием) регламентацию речевого поведения. Хотя нормы речевого поведения относятся к сфере молчаливых соглашений между членами общества, именно в сфере социально ориентированного общения их соблюдение сопровождается значительно более строгим контролем.

В прагматическом изучении языка сформулирован ряд конкретных правил, выполнение которых позволяет людям действовать совместно. Исходными условиями являются:

- наличие у участников взаимодействия хотя бы кратковременной ближайшей общей цели. Даже если их конечные цели отличаются или противоречат друг другу, всегда должна быть общая цель на период их взаимодействия;
- ожидание, что взаимодействие будет продолжаться до тех пор, пока оба участника не решат его прекратить.

Описанные условия получили название «принцип кооперации», т.е. требование к собеседникам действовать таким образом, который соответствовал бы принятой цели и направлению разговора.

Умение педагога построить взаимодействие с учащимися так, чтобы его речь стала действенной и эффективной, умение удерживать внимание и находить оптимальные способы коммуникации в сложных ситуациях урока – основные элементы профессионализма современного учителя. В речи проявляется личность. Интеллект, чувства, характер, цели и интересы человека явно или неявно отражаются в том, что и как он говорит.

Мы, вслед за Л.С. Выготским, рассматриваем речевое поведение не как «лишенное осознанной мотивировки автоматизированное, стереотипное речевое проявление», а выделяем возможность регулирующей функ-

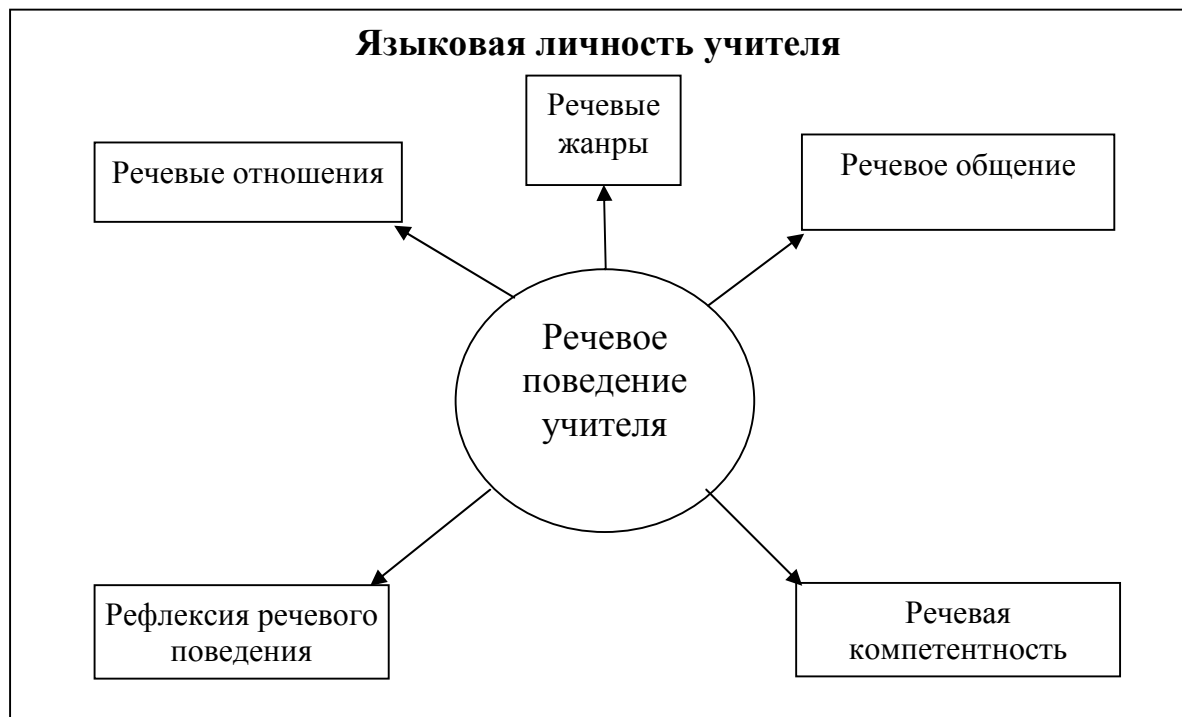
ции речи в поведении, сознательно-волевых действиях человека [3]. Также в нашем исследовании мы рассматриваем понятие «речевое поведение» как целостную систему речевых проявлений языковой личности учителя, характеризующих его культуру речи в общем. Культура речи включает в себя язык, формы воплощения речи, совокупность общезначимых речевых произведений на данном языке, обычаи и правила общения, соотношение словесных и несловесных компонентов коммуникации, закрепление в языке картины мира, способы передачи, сохранения и обновления языковых традиций, языковое сознание народа в бытовых и профессиональных формах, науку о языке. Говоря о коммуникативных качествах речи учителя, мы подразумеваем культуру речевой коммуникации. Под речевой коммуникацией мы подразумеваем межличностное восприятие, которое включает в себя: субъект межличностного восприятия, объект межличностного восприятия и сам процесс межличностного восприятия. Обусловленность коммуникации определенными целями не вызывает сомнения, поскольку научный анализ позволяет в каждом акте речевого общения увидеть процесс достижения некоторой неречевой цели, которая в итоге соотносится с регуляцией деятельности собеседника. Мы рассматриваем речевое общение как один из компонентов в структуре речевого поведения, так как оно является базовым понятием речевой культуры педагога. Оно связано, с одной стороны, с лингвистическими понятиями «язык», «речь», с другой, – с такими понятиями, как «цель общения», «предмет общения», «участники общения», «условия общения».

Учитель в своем речевом общении использует типовые модели организации речи: беседа и сообщение, рассказ и объяснение, вопрос и приветствие и т.д., которые называются речевыми жанрами [1]. Наиболее значимыми для учителя являются жанры педагогической речи – модели организации речи в процессе обучения и воспитания. Это, прежде всего, конспект урока, педагогическая рецензия, устная и письменная объяснительная монологическая речь, рассказ учителя, учебный диалог. Каждый жанр – сложная модель, включающая несколько компонентов. Выбор каждого из жанров основывается на реализации задачи речевого педагогического общения, которую поставил перед собой учитель. Не всегда учитель начальных классов владеет всеми жанрами педагогической речи. Правильный выбор языковых средств, понятных ребенку, владение всеми жанрами педагогической речи говорит о речевой компетентности учителя начальных классов. Иначе говоря, в речевом общении проявляется культура речевой коммуникации учителя начальных классов как индикатор его речевой компетентности. Также одним из условий речевой компетентности является рефлексия речевого поведения учителя начальных классов, которая подразумевает самоанализ, самооценку своего речевого общения. Рассматривая речевое поведение учителя начальных классов как часть культуры речи, нельзя не обратить внимание на речевые отношения учителя, под ко-

торыми подразумевается проявление его эмоциональных отношений в классе, которые могут выражаться положительно, негативно или нейтрально к объекту.

Считаем, что все выше перечисленные компоненты – это проявления языковой личности в речевом поведении учителя начальных классов. Все это доказывает взаимообусловленность компонентов структуры речевого поведения, так как нарушение или ограниченность одной из составляющих нарушает целостность всей системы (см. рис. 1).

Рисунок 1



В соответствии с заявленной темой остановимся на учебном диалоге как о наиболее частотном жанре в педагогическом общении.

Диалог в обучении, или учебный диалог, – своеобразная форма общения. Это взаимодействие между людьми в условиях учебной ситуации, осуществляющееся в форме речи, в ходе которого происходит информационный обмен между партнерами и регулируются отношения между ними. Специфика учебного диалога определяется целями его участников, условиями и обстоятельствами их взаимодействия.

Учебный диалог в деятельности школьника представлен в основном двумя его видами: «учитель – ученик» и «ученик – ученик» [12]. Длительный диалог между одним учеником и учителем в классе при традиционной организации обучения происходит нечасто: в классе редко случается возможность многократного обмена репликами с одним учащимся. Даже если это наблюдается, то такой диалог ориентирован в основном на класс в целом, на усредненного учащегося с целью получения коллективного результата. Внимание, интерес к одному ученику, к сожалению, лишь эпизод в

работе учителя на уроке, поскольку перед ним обычно стоят более широкие задачи.

Наиболее распространенными в классе являются разнообразные формы диалога «учитель – учащиеся», наиболее типичной из которых является руководимое учителем совместное обсуждение решения учебной задачи всем классом, а также другие формы фронтальной работы (беседы) во время урока.

И для учителя, и для ученика диалог является средством деятельности: для учителя – средством обучающей деятельности, для ученика – учебной. В процессе педагогической деятельности учитель ставит перед собой следующие цели: оптимизировать процесс решения учащимися конкретной учебной задачи путем эффективного управления деятельностью; в ходе этого управления создавать условия для стимулирования психического развития учащихся; предпринимать усилия для целостного гармонического развития личности учащихся. Учащиеся в процессе учебной деятельности не осознают всех учебных целей, особенно отдаленных. Чаще их цель связана лишь с решением конкретной учебной задачи. В учебном диалоге, направленном на решение учебной задачи, эта цель конкретизируется в ряде подцелей: уточнении условий задачи, ее данных и искомого, выяснении непонятных моментов путем получения дополнительной информации, выработке и обосновании своей точки зрения, изменении своей позиции для того, чтобы партнер ее понял, получении его оценки, корректировки результатов решения.

Психологически грамотный учитель организует самостоятельную познавательную деятельность учащихся, оставаясь при этом ее руководителем (он ставит цели деятельности, определяет ее средства и контролирует результаты), т.е. лидерство учителя предполагает активность учащихся. Такая фиксированность доминирующей позиции учителя на практике может иметь как явный, так и скрытый характер. Явное доминирование наблюдается при всех прямых методах воздействия (указание, требование, оценка, замечание).

Учебный диалог – важнейшая сторона деятельности и учителя, и ученика. В связи с этим отношение к нему является более ответственным, чем, например, к обыденному житейскому диалогу. Как учитель, так и ученик активно направлены на построение адекватной модели партнера как основы для ориентации своей деятельности. Учащийся в ходе учебного диалога постоянно уточняет модель учителя для улучшения прогноза его поведения, реакций и т.п., что имеет для него важное значение.

В учебном диалоге велика доля репродукции смыслов: обычно много времени на уроке уходит на воспроизведение, повторение уже продуманного, известного. В связи с этим для него характерным является большой объем подготовленной речи.

Таким образом, диалог в учебной ситуации урока является не только

средством обучения и воспитания, он еще и полигон для упражнения речевой способности учащихся и условие усвоения ими законов человеческого общения. Усваивая знания, вырабатывая навыки и умения в определенной научной области, ученик одновременно усваивает правила речевого поведения и, в частности, правила диалога. Эффективность учебного диалога определяется с точки зрения достижения тех обучающих и воспитательных целей, которые стоят перед процессом обучения.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова Н.А. Речевое общение учителя с учеником. – Саратов, 2003. – 272 с.
2. Вежбицкая А. Речевые жанры // Жанры речи. – Саратов, 1996.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – 1999. – 671 с.
4. Донская Т.К. Программа «Школа – вуз» (филология). – СПб, 2000. – 32 с.
5. Ипполитова Н.А. Русский язык и культура речи. – М., 2005.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969.
7. Львова С.И. Язык в речевом общении. – М.: Просвещение, 1991.
8. Основы речевой коммуникации / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина, Н.В. Яковлева; Под ред. О.Я. Гойхмана: Учеб. пособие. – М., МТИ, 1992.
9. Педагогическая риторика: Практикум // Под редакцией д.п.н. профессора Н.А. Ипполитовой. – М.: Олимп, 2003. – 448 с.
10. Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации / Под ред. Ф.М. Березина и Ф. Тарасова. – М.: Наука, 1990. – С. 40.
11. Сериков В.В. Образование и личность: Теория и практика. – М., 1999. – 272 с.
12. Смелкова З.С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М., 1999.
13. Ушакова Т.Н. Структуры языка и организация речевого процесса // Язык, сознание, культура // под ред. Н.В. Уфимцевой и Т.Н. Ушаковой. – М., 2005. – С. 5–18.

Людмила Колісник

ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ – ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Метою проведеної нами роботи є впровадження найбільш ефективних засобів впливу на особистість, психологічних та педагогічних умов, які сприяють розвитку педагогічного такту та становлення педагогічної майстерності майбутнього педагога.

Тисячі професій народжуються і вмирають. Але живуть і до цього часу найдавніші з них – хлібороба, будівельника, лікаря, вчителя. Та й серед цих вічних професій учительська посідає особливе місце: вона – початок усіх професій. Змінюються умови й засоби виховання, та незмінним лишається головне призначення вчителя – навчити людину бути Людиною [1, 10].

В кожній професії є щось особливе, що відрізняє її від інших професій.

У педагога це особливо проявляється у педагогічному такті. Педагогічний такт для нього теж саме, що голос для співака, слух для музиканта.

Саме слово «такт» (від лат. *tactus*) вживається в значеннях «дотик», «форма людських взаємовідносин». Такт – необхідна умова успішного спілкування між людьми. Для тактовної людини характерне бажання поступати так, щоб приносити як можна більше добра і радості іншим людям. Тактовна людина у взаємовідносинах з іншими людьми обережна, уважна. Вона старається поводитися в колективі так, щоб ні необережним словом, ні легковажною поведінкою нікому не зіпсувати настроїв.

Педагогічний такт – педагогічна якість педагога, частина його майстерності. Педагогічний такт відрізняється від загального поняття тим, що означає не тільки якості педагога – повагу, любов до дітей, а й уміння вибрати правильний підхід до дітей, тобто – це виховуючий, дійовий засіб впливу.

Педагогічний такт не допускає крайностей у спілкуванні з дітьми. Характеризуючи роботу вчителя К.Д. Ушинський писав: «В школі повинна панувати серйозність, що допускає жарт, але не перетворювати всю справу в жарт; повинна бути ласкавість без приторності, справедливість без прискіпливості, доброта без слабості, порядок без педантизму і, головне, постійна розумна діяльність».

Тактовну людину, як відомо, характеризують такі риси її вдачі, як ввічливість, уміння зрозуміти іншу людину, привітність, уважність, кмітливність, повага до чужої думки, витримка, врівноваженість, почуття гумору. Ці риси особистості повинні бути і у тактовного педагога. До учнів треба звертатися так само ввічливо і з такою ж повагою, як і до дорослих, тільки ще більш уважно і дбайливо. Це треба особливо підкреслити, бо дехто вважає, що поводитися серед дорослих – це одне, а в оточенні учнів – зовсім інша справа.

Однак загальний такт, в життєвому розумінні цього слова, і педагогічний такт не одне і те ж. Не кожна вихована і культурна людина володіє педагогічним тактом. Педагогічний такт – це професійна якість вчителя, скажімо, як лікарська етика у медичних працівників. Він є складовою частиною педагогічної майстерності і набувається разом з педагогічною освітою і педагогічною практикою.

Повага до учнів, дбайливе відношення до їх людської гідності лежить в основі педагогічного такту. Педагогічний такт можна визначити як повагу до людської гідності дитини [2, 18].

Кожний педагогічний засіб, кожне зауваження, яке ми робимо учневі, повинні підіймати авторитет вчителя, або хоч би не підривати його. Важливо не тільки домагатися, щоб учні виконували вимоги вчителя, але і робити це так, щоб уникнути конфліктів.

Викладач, що володіє педагогічним тактом – стриманий, але вимогливий вчитель, вольова і принципова людина, яка ніколи не поступиться своїми поглядами, не буде закривати очі на недопустимі вчинки учнів, не побоїться зробити будь-кому з них саме суворе зауваження, але зробить це уміло, в формі, не принижуючій ні гідність учнів, ні гідність самого вчителя. Роблячи зауваження, яке б різке воно не було, тактовний педагог звернеться саме до гідності учня, підніме її, укріпивши цим і власний авторитет в його очах, і викличе бажання в нього виправитися, стати таким, як того хоче вчитель.

Тактовний педагог володіє великим і активним запасом найрізноманітніших засобів впливу на учнів. Це і сила волі, стриманість, спостережливість, уважність, послідовність, вимогливість, кмітливість, жарт, іронія, кмітливість, гумор, усмішка, погляд, десятки відтінків голосу. Педагоги, які з широкого діапазону способів впливу користуються тільки незначною їх кількістю, втрачають безліч можливостей встановлення контактів з учнями. Є педагоги, що не визнають ніяких компромісних рішень в роботі з учнями. Розмовляють вони в основному на підвищених тонах. Такі вчителі кричать на дітей, коли вони не зрозуміли пояснення педагога, і коли на них напав сміх, і коли в класі не витерта дошка [2, 22].

Наявність великого запасу засобів впливу на учнів ще не означає, що вчитель володіє педагогічним тактом, хоч і є необхідною умовою. Потрібне ще вміння застосовувати кожний засіб впливу відповідно конкретному вчинку і конкретній ситуації.

Кожний засіб хороший на своєму місці. Там, де необхідний жарт, гнів буде смішним і т.д.

Уміння триматися, швидко і правильно реагувати на вчинки учнів особливо необхідне у складних випадках порушення дисципліни, в гострих конфліктних ситуаціях.

Педагогічний такт – це творчість, розумова діяльність, особливе уміння. Тактовний вчитель не тільки володіє великим арсеналом різних

педагогічних засобів, але й уміло, розумно ними користується.

Тактовний педагог, що враховує різноманітні відтінки в поведінці учнів, більш вільно себе відчуває з ними, ніж нетактовний байдужий вчитель. Тактовному вчителеві не треба весь час стежити за дітьми. Його відносини з учнями побудовані на довірі і взаємній повазі. Тому він може дозволити собі пожартувати з учнями, зробити кому-небудь з них іронічне зауваження. Все в поведінці тактовного вчителя (його голос, рухи, поза) є природним, Тактовна поведінка з учнями стала його звичкою, невід'ємною рисою його вдачі. Такий вчитель володіє спеціальним умінням спілкуватися з учнями. Цим умінням повинен володіти кожний педагог [2, 26].

Педагогічний такт як форма взаємовідносин з учнями визначається багатьма сторонами особистості вчителя, його переконаннями, культурою поведінки, загальною і спеціальною освітою, запасом відповідних умінь і навичок. Оволодіти педагогічним тактом, не володіючи педагогічною майстерністю загалом, неможливо. Педагогічний такт не засвоюється шляхом завчання, запам'ятовування і тренування. Він є наслідком творчості вчителя, показником гнучкості його розуму. Педагогічний такт вчителя не буває стереотипним.

У різних педагогів він може мати різні форми і вияви. Це залежить від вікових особливостей вчителя, особливостей його темпераменту, характеру і т.д. Педагогічний такт кожного вчителя індивідуалізований. Конкретна математична задача вирішується одним способом, рідко – декількома, а конкретний конфлікт з учнями може вирішуватися багатьма способами. Педагогічний такт кожного вчителя не вкладається в певні схеми і формули, придатні для рішення цілого ряду подібних випадків. Поведінка вчителя з учнями багато в чому залежить від його умінь орієнтуватися в конкретній ситуації, виділити в ній те особливе, чого не було в інших ситуаціях. Не менш важливим є уміння вчителя передбачувати можливу реакцію учнів в кожному конкретному випадку, а реакція учнів у великій мірі залежить від тих відносин, які склалися між ними і вчителем [2, 27].

Один і той же спосіб впливу на учнів у одного вчителя дасть значний ефект, а у іншого – викличе зворотну реакцію. Навіть одна і та ж фраза у вустах одного вчителя може прозвучати для учнів як легка іронія, а у вустах іншого – як образлива насмішка.

Психологічні і педагогічні умови, які сприяють розвитку педагогічного такту педагога, не залежно від його індивідуальних особливостей:

1. Володіння різноманітними засобами впливу на дітей: довір'ям, справедливістю, витримкою, самовладанням, спостережливістю, уважністю, бризками гумору, дотепністю;

2. Врахування вікових і індивідуальних особливостей своїх вихованців, рівня розвитку та рівня сприймання. Індивідуальний підхід до учнів є однією з основних передумов тактовності вчителя. Тактовний педагог по-

винен знати, наприклад, що діти дошкільного віку, учні молодших класів розгублюються і гірше відповідають тоді, коли вчитель мовчить і ніяк не виявляє свого відношення до їх відповіді, а учні середніх і особливо старших класів, навпаки, нервують, коли їх перебивають, не дають висловити думку до кінця. Важливо також знати, що з різними типами темпераментів потрібен різний тон в розмові (з флегматиком – твердий, з холериком – спокійний, з меланхоліком – м'який). Чим краще педагог буде знати особливості своїх учнів, тим менше буде допускати нетактовності у відносинах з ними.

3. Наявність у педагога психологічних знань, основ моралі, основ етики, уміння бачити моральну суть у вчинках вихованців.

4. Любити дітей, показувати свою любов.

5. Вміти орієнтуватися та вирішувати любі конфліктні ситуації. Вибирати доцільні способи поведінки.

6. Розвивати комунікативні, креативні, організаторські, перцептивні здібності, динамізм, оптимістичне прогнозування, саморегуляцію та інші.

7. Проявляти педагогічний такт на заняттях з дітьми: поважати почуття гідності дитини, бачити в кожному з них творчу особистість, підтримувати їхнє прагнення до самовдосконалення; поєднувати розумну вимогливість із глибокою повагою і довірою; природність і простота спілкування, що не допускає фамільярності, панібратства, запобігання перед тими хто навчається; щирість тону, серйозність без натягнутості, казенної сухості і холодності; використання пауз після постановки запитання; уміння висловлювати розпорядження, вказівки і навіть прохання без упрощування і зарозумілості; іронія та гумор без глузливості; такт при оцінці неправильних відповідей, підбадьорювання та схвалення вдалої діяльності; такт при оцінці недопустимих дій, своєчасна реакція на провину, інтонаційна виразність мови педагога, її емоційно-вольове насичення (без крикливості); при покараннях дотримуватися коректних форм впливу – без докорів, принижуючих насмішок, образ, дріб'язкових причіпок, довгого моралізування; схвалення і заохочення передбачають доцільність заохочення [4, 67].

8. Тактовність педагога при відповідях на запитання: твердість, впевненість і прямота педагога у правильності відповіді; уміння перевести відповіді на запитання у вільний обмін думками, у дискусію; надання точної відповіді в образній формі; виявлення мужності у разі неможливості дати відповідь негайно; у випадку неготовності відповісти на запитання негайно обіцяти дати відповідь на запитання; рішуче відхилення запитання не за темою; уміння своєчасно передбачати характер можливих запитань вихованців і заздалегідь готувати відповіді [4, 68].

Майбутнім педагогам слід пам'ятати про те, що в педагогічній діяльності можуть виникати конфлікти як невідповідність позицій педагога і вихованця.

Тому майбутньому педагогу потрібно враховувати апробовані пра-

вила поведінки в конфліктних ситуаціях, які можуть допомагати в перебудові складних умов, що склалися.

Правило перше – прагнути оволодіти конфліктною ситуацією, це значить розрядити двухсторонню, емоційну напруженість. Почати з себе: позбутися зайвого фізичного напруження, скованості, безсистемних рухів. Міміка, постава, жести виражають не тільки внутрішній стан, а й впливають на нього. І так, зовнішній спокій і витримка.

Правило друге – прагнути зрозуміти мотиви поведінки дитини. Включення смислового аналізу знижує емоційне збудження. Краще висловити розуміння даного положення: «Я розумію твій стан» і т.д. передати свій стан: «Мені боляче...». Не прагніть зразу оцінити чийсь вчинок, а прагніть висловити своє відношення до ситуації, що склалася.

Правило третє – своєю поведінкою вплинути на партнера. Зняти ефективність напруження допомагає мовчазний розгляд обличчя учасника конфлікту, що дає можливість вчителю зосередитись, вивчити його стан.

Правило четверте – узгодити мету. Необхідно як можна раніше усвідомити те, що об'єднує вас з дитиною, побачити спільну точку «розрахунку», взаємодії, продемонструвати її.

Правило п'яте – закріпити свою позицію впевненістю у можливості продуктивного рішення. І після розв'язання конфлікту, подумки повернутися до нього, проаналізувати причини виникнення і можливості попередження конфлікту. Завжди легше уникнути конфлікту, чим погасити його.

Вчителеві не слід боятися конфлікту. Якщо він виникне, треба опановувати технологію поведінки у конфліктних ситуаціях. Найважливішою передумовою неприступності загострення конфліктної ситуації є педагогічний такт учителя [1, 128].

Про головну ознаку вчительського хисту писав В.О. Сухомлинський: «Що було найголовніше в моєму житті? Без вагань відповідаю: любов до дітей» [3, 7].

Молодим педагогам необхідно враховувати, що щирість – це база його міцних контактів з вихованцями. Слід вміти оцінювати свою поведінку, керувати собою, своїми емоціями, поважати дітей, їх індивідуальність, розуміти дитину, підтримувати її позитивні сторони. Молодий педагог повинен вміти показувати себе з кращої сторони, бути спостережливим, розуміти емоційний стан дитини, вірно його тлумачити; контактувати з дітьми (постійні бесіди); зменшувати складні вимоги, хвалити при всіх, гудити наодинці, не жалітися постійно на дітей, не ставити багато претензій, вести цікаві розмови з дітьми, побільше нести радості в сім'ю дитини.

Складниками професіоналізму в будь-якій професії є компетентність та озброєння системою вмінь. У педагогічній діяльності для професіонала замало лише цих двох компонентів. Потрібні певні особисті якості, адже сам педагог є інструментом впливу на учня. Цей інструмент – його душа – має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах [1, 14].

Педагогічний такт в усій роботі педагога мусить стати предметом спеціально вивчення і дослідження, предметом обговорення на педагогічних радах, об'єднаннях і методичних комісіях.

Кожний, хто присвятив своє життя найважливішій справі людства – вихованню підростаючого покоління, повинен досконало оволодіти педагогічним тактом, одним з найважливіших компонентів педагогічної майстерності. Досконало оволодіти педагогічним тактом – це означає глибше проникнути в специфіку своєї професії, вище піднести загальний рівень навчально-виховної роботи сучасної школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
2. Синица І.Е. Педагогический такт и мастерство учителя / І.Е. Синица. – М. : Педагогика, 1983. – 247 с.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям: вибрані твори в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К., 1977. – Т. 3.
4. Бесєдіна Л.М. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота в навчальних закладах / Л.М. Бесєдіна, О.І. Сторубльов. – К. : Логос, 2009. – 203 с.
5. Чернокозов І.І. Педагогическая этика учителя / І.І. Чернокозов. – К. : Радянська школа, 1988. – 218 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – К. : Знання, 2000. – 653 с.

Олена Комар

ЛІНГВОКУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА КОНЦЕПТУ «ЛЮБОВ» У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Предмет нашого дослідження – концепт ЛЮБОВ, який належить до емоційної сфери людської діяльності. Саме тому сентенції розглядаються з погляду категорії оцінки, за допомогою якої можна визначити ставлення носіїв мови до такого емоційного явища як «любов», зокрема прослідкувати, які мовні засоби використовує автор для відображення у сентенціях концептуальної картини світу. Концепт ЛЮБОВ є емоційним концептом, тому його розглянуто крізь призму національного менталітету як французьку культурну домінанту, яка володіє особливою лінгвістичною і культурологічною цінністю. У дослідженні використовуються асоціативні ознаки, які базуються на ментальних образах, притаманних конкретному культурному соціуму. ЛЮБОВ – один з найважливіших компонентів духовної культури, один з ключових концептів мовної картини світу, який відображає уявлення про базові, головні цінності та «екзистенціальні блага».

Соціальні, культурні, духовні, етичні концепти становлять особливий інтерес для аналізу, оскільки саме вони дають найцікавіший матеріал для осмислення мовної картини світу носіїв даної мови, національного менталітету.

Любов – форма духовної культури, представлена в сукупності понять людини як індивідуальне переживання почуття відданості людям, предметам і явищам навколишнього світу, ідеям, мріям, самому собі, коли об'єкт цього почуття стає вище й цінніше особистого «Я», коли особистість не мислить свого існування або, принаймні, відчуває глибоку незадоволеність, свою неповноцінність, неповноту індивідуального буття. Таке розуміння *любви* містить у собі всі його види (до життя, до жінки або чоловіка, до дітей та батьків, до самого себе, до грошей, слави, влади, мистецтва, науки, Батьківщини, Бога і т.д.), почуття глибокої прихильності до кого-небудь, потяг до особи іншої статі; внутрішнє прагнення, схильність, тяжіння до чого-небудь.

Вл. А. Луків пропонує наступну характеристику любові як однієї з найважливіших констант світової культури: «Любов близька до дружби, але відрізняється від неї. Її антоніми – ненависть (більш широкий аспект), ревності (стосовно коханої людини). Кохання ж формується в процесі «кристалізації» почуття. Особливий випадок – любов до себе, так зване «нарцисичне кохання» («Я» виступає в якості об'єкта для самого себе). Цей різновид кохання може сприйматися як позитивна («самолюбство»), так і негативна цінність.

Концепт – це культурно відзначений вербалізований зміст, представлений у плані вираження цілим певних мовних реалій, що утворюють від-

повідну лексико-семантичну парадигму. У лінгвістичному розумінні концепту намітилися три основні підходи. По-перше, у самому широкому змісті в число концептів включаються лексеми, значення яких становлять зміст національної мовної свідомості й формують «наївну картину світу» носіїв мови. Сукупність таких концептів утворює концептосферу мови, у якій концентрується культура націй. Визначальним у такому підході є спосіб концептуалізації світу в лексичній семантиці. По-друге, у більш вузькому розумінні до концептів відносять семантичні утворення, відзначені лінгвокультурною специфікою, які тим чи іншим способом характеризують носіїв певної етнокультури. Все це і є ключем для розуміння національного менталітету як специфічного відношення до світу його носіїв. Метафізичні концепти (душа, істина, воля, щастя, кохання та ін.) – ментальні сутності високої або граничного ступеня абстрактності, вони відправляють до «невидимого світу» духовних цінностей, зміст яких може бути виявлений лише через символ – знак, що припускає використання свого образного предметного змісту для вираження змісту абстрактного. От, мабуть, чому концепти останнього типу відносно легко «синонімізуються». Також можна спостерігати семантичні асоціації емоційного концепту ЛЮБОВ як один із способів відтворення мовної картини світу, відбитими в слові, де сполучаються духовна й матеріальна культури.

Останнім часом значно збільшився інтерес до дослідження емоцій найрізноманітнішими сферами науки. Кожна людина на рівні побутової свідомості розуміє, що мається на увазі, коли говорять про емоції. Але їх наукову дефініцію дотепер ніхто дати виразно не може, оскільки вони являють собою досить розмитий багатозначний феномен з безліччю функцій.

Н.А. Красавський дає наступне визначення емоційному концепту: «етнічно, культурно обумовлене, складне структурно-сміслове, лексично й/або фразеологічно вербалізоване утворення, що базується на понятійній основі, що включає в себе крім поняття, образ і оцінку, ще й функціонально заміщає людині в процесі рефлексії й комунікації безліч однопорядкових предметів (у широкому змісті слова), що викликають упереджене відношення до них людини. Емоційний концепт знаково оформлений. Способи його експлікації можуть бути вербальними (тобто вираженими через мову) і невербальними (тобто вираженими іншими техніками, наприклад, жестом, малюнком)».

Надзвичайно широке і багатозначне поняття ЛЮБОВ є найзагадковішою сферою людських відносин. Лінгвістика як соціально значуща наука дисципліна не залишилась осторонь від багатомірності дослідницького процесу, також включивши до складу досліджуваних об'єктів любові. Ця загальнолюдська цінність привернула увагу багатьох вітчизняних і закордонних мовознавців. Найпоширенішими стали дослідження даного феномена в рамках лінгвокультурологічного, психолінгвістичного й когнітивного напрямків.

Поняття ЛЮБОВ багатоаспектне, і цілком правомірно розглядати його з різних позицій. У результаті досліджень, проведених авторами наукових праць, було отримано нове знання про феномен любові, суть якого полягає в тому, що воно, представляючи собою універсальну людську цінність і займаючи особливе місце серед лінгвокультурних концептів, має власне мовне вираження, специфічне для різних етнокультур при наявності деякої базових спільних ознак. Етнокультурні відмінності/подібності феномена свідчать про присутність у ньому своєрідних конотативних і асоціативних ознак, які засновані на ментальних образах, властивих конкретному культурному соціуму.

ЛЮБОВ – один з найважливіших компонентів духовної культури, один із ключових концептів загальномовної картини світу. Незважаючи на велику кількість філолофсько-етичних праць, у яких описується це високе почуття, все ж таки, не існує єдино точного і однозначного визначення цього феномена людського життя.

Л.Є. Кузнєцова на основі аналізу в етичних і психологічних дослідженнях створює семантичну модель даного поняття. Любов – це, насамперед, глибоке, звичайно ірраціональне почуття, що переживає людина й спрямовує на іншу людину, що в подальшому викликає сильні переживання і передбачає прояв поваги, турботи й ніжності.

У результаті дослідження можна прослідкувати та виділити в семантичній моделі поняття наступні ознаки: 1) «цінність» почуття; 2) любов – як певний «центр» в системі цінностей суб'єкта; 3) ознаку «позитивність»; 4) неумотивованість вибору об'єкту любові, його мимовільність; 5) індивідуальність об'єкта любові.

Ю.С. Степанов, аналізуючи лексеми *любов, удача, подобатися*, виділяє такий важливий компонент концепту ЛЮБОВ, як взаємна «схожість». Роблячи висновки, дослідник указує, що внутрішня форма концепту складається із взаємної схожості двох людей.

Концепт ЛЮБОВ відображає основні уявлення про людські цінності і «екзистенціальні блага», у яких виражені основні переконання, принципи й життєві цілі, і він (концепт) стоїть на одному щаблі з концептами ЩАСТЯ, ВІРА, НАДІЯ. Він прямо пов'язаний з формуванням у людини сенсу життя як мети, досягнення якої виходить за межі його безпосереднього індивідуального буття.

У розумінні концепту як культурно значимого й культурно- специфічного утворення нам імponує зауваження В.П. Москвина, який вважає концепт актуальним, оскільки він представляє цінність для носіїв мови, що є темою значної кількості прислів'їв, приказок, фольклорних сюжетів, літературних текстів, об'єктивованою значною кількістю синонімів.

При класифікації паремій використовується поняття «логема». Логема (термін П.В. Чеснокова) – логіко-семантична одиниця узагальненого характеру, під яку можуть бути підведені окремі групи паремій. Логема

виступає в якості узагальнюючої вихідної думки, що поєднує групи конкретних характеристик і оцінок окремих культурно значимих змістів.

Основні думки про мову, виражені у французьких класичних сентенціях, можуть бути зведені до чотирьох логем. У досліджуваному матеріалі ці групи узагальнюючих характеристик такі:

Таблиця 1

Зведення паремій у логеми

1. Логема перша визначається всесильністю, невідконтрольністю, невідворотністю цього почуття:

1.1. Любові ніщо не може протистояти; від неї ніщо не може укритися	Telles, je sens au cœur, quand les bruits du monde me laissent triste et seul après m'avoir laissé, la présence éternelle et la douceur profonde de mon premier amour que j'avais cru passer. Sully Prud'homme, Poésies.
1.2. Любов не можливо викликати примусово і її не можливо приховати	Chaque jour je t'aime davantage, aujourd'hui plus qu'hier et bien moins que demain. Rosemonde Gérard

1.3. Любов спонукує людину:

Прощати	Aimer, c'est pardonner un autre à soi-même Paul Léautaud
Довіряти	Aimer, c'est la moitié de croire. Victor Hugo, Les Chants du crépuscule.
Поважати	L'amour ne va pas sans l'estime. Alexandre Dumas fils, Le Demi-Monde
Змінюватися	Aimer, ce n'est pas se regarder l'un l'autre, c'est regarder ensemble dans la même direction. Antoine de Saint-Exupéry

2. Друга логема включає паремії які мають на увазі:

2.1. невимовність кохання словами	Quand l'amour parle, il est le maître. Marivaux, Les Fausses Confidences
2.2. сприйняття життя крізь «рожеві окуляри»	Amour, amour, quand tu nous tiens, on peut bien dire: «Adieu prudence!» Jean de La Fontaine, Le Lion amoureux
2.3. правдивість, щирість цього почуття	Aimer, c'est n'avoir plus droit au soleil de tout le monde. On a le sien. Marcel Jouhandeau

2.4. Любов тісно контактує з іншими почуттями та емоціями:

з ненавістю, зі смутком, з рев-нощами	Plaisir d'amour ne dure qu'un moment, chagrin d'amour dure toute la vie. Florian, Célestine.
зі смирливістю	La plupart des affections ne sont que des habitudes ou des devoirs qu'on n'a pas le courage de briser. Henry de Montherlan
зі стражданням	En amour, il y en a toujours un qui souffre et l'autre qui s'ennuie. Honoré de Balzac

3. Третя логема відображає характер цінності (оцінки) предмета кохання:

3.1. кохання не продається	L'amour libre, la seule chose gaie et bonne au monde. Guy de Maupassant
----------------------------	--

3.2. Неумотивованість вибору об'єкта кохання оцінюється негативно:

3.3. кохання «сліпе»	L'amour qui naît subitement est le plus long à guérir. Jean de La Bruyère
----------------------	--

3.4. Інтуїція, яка приписується кохання, оцінюється позитивно:

Вільний вибір коханої людини	La liberté d'aimer n'est pas moins sacrée que la liberté de penser. Victor Hugo
------------------------------	---

4. Четверта логема включає паремії, які мають на увазі кохання, що передбачає шлюб, тобто узаконення стосунків перед Богом:

Химерність існування кохання у шлюбі	L'amour, dans le mariage, est une chimère. Honoré de Balzac, Eugénie Grandet.
Шлюб: необхідність чи немину-чість?	Nous marier ? Des gens qui s'aiment! Marivaux
Кохання = шлюб?	Qui se marie par amour a bonnes nuits et mauvais jours.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воркачев С.Г. Любовь как лингвокультурный концепт. Монография – М.: Гнозис, 2007.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М., 1999.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык как национальная картина мира. – Воронеж, 2000.
4. Луков Вал. А., Луков Вл. А. Концепт Любви в мировой культуре // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение» – № 4. – 2008.

Віра Коткова

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти України засвідчують широкомасштабне впровадження в педагогічній практиці компетентнісно орієнтованої освіти, яка сприяє набуттю студентами життєво важливих (ключових) компетентностей. Компетентнісний підхід прийшов на зміну так званій ЗУН-парадигмі освіти, коли головною метою освіти було озброїти майбутніх фахівців знаннями, сформувані та розвинути в них певну кількість умінь та навичок. Сьогодні освіта спрямована на розвиток компетентності – здатності застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях [3].

Здійснюється цей процес шляхом переосмислення завдань та цілей професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, зміни форм, методів та засобів навчання. Оптимізувати цей процес покликані інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), впровадження яких в професійну підготовку створює передумови для організації інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

Проблемі компетентнісного підходу в освіті присвячені дослідження науковців (Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Парашенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Е. Трубачевої), використання ІКТ у навчанні (М.І. Жалдак, Е.І. Машбіц, Н.Ф. Тализіна, В.Ф. Шолохович), створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища у вищому навчальному закладі (М.М. Левшина, Д.С. Мазоха, Л.Є. Петухова, О. Урсова, І.М. Шапошнікова, О.І. Шиман).

Створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища у вищій школі є необхідною умовою реалізації сучасних тенденцій розвитку освіти. Адже, в сучасних умовах інформатизації та комунікації кожен спеціаліст повинен орієнтуватися у численних змінних потоках інформації, критично ставитись до неї, мати змогу створювати, обробляти та передавати необхідну інформацію, постійно самовдосконалюватись в особистісному та професійному плані до вимог розвитку суспільства.

Усе це актуалізує дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

Мета статті – розглянути особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. Для реалізації поставленої мети визначені завдання:

1) описати вимоги компетентнісного підходу до вищої освіти; 2) проаналізувати переваги організації та впливу інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища на професійну підготовку майбутнього фахівця початкової школи.

Термін «компетентнісний підхід» у педагогіці почали застосовувати на початку 80-х рр. XX ст. (В. Ландшеер [4, 32]). Спочатку йшлося не про підхід як сукупність ідей, принципів, методів, які лежать в основі вирішення проблем, а про мету та результат освіти. Компетентність у широкому розумінні визначалась як поглиблене знання предмета або засвоєне вміння.

Як вважає Г. Селевко, компетентнісний підхід означає створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання та стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору [6, 138].

На думку ряду авторів (А. Андрєєва, Н. Бібік) компетентнісна парадигма, яку визначають як інтегральний соціально-особистісний феномен у сукупності мотиваційно-ціннісних і когнітивних складових, прийшла на зміну «ЗУН»-парадигмі, яка панувала в освіті впродовж останніх десятиліть [3].

Сьогодні визначено й уведено в наукову лексику поняття «ключові компетентності» – найбільш загальні (універсальні) способи дій, які дозволяють людині розуміти ситуацію, досягати результатів в особистому й професійному житті [6]. Г.К. Селевко доводить, що ключові компетентності багатофункціональні, надпредметні й багатовимірні. Вони ґрунтуються на властивостях людини й виявляються в певних способах поведінки, які спираються на її психологічні якості, охоплюють широкий практичний контекст з високим рівнем універсальності [6, с. 29–31].

Ключова компетентність, на думку українських педагогів (Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І., Овчарук О.В., Паращенко Л.І., Пометун О.І., Савченко О.Я., Трубачевої С.Е.), є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Вона може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння учнем не окремих непов'язаних один з одним елементів знань і умінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [3].

Отже, основні ознаки життєвих (ключових) компетенцій:

- поліфункціональність: дають змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя;
- надпредметність і міждисциплінарність: застосовні не тільки в

школі, а й на роботі, в сім'ї, у політичній сфері тощо;

- багатовимірність: охоплюють знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо;

- забезпечують широку сферу розвитку особистості: її логічного, творчого та критичного мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінки, самовиховання тощо.

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», запропоновано такий перелік ключових компетентностей: уміння вчитись (навчальна), громадянська, загальнокультурна, компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій, соціальна, підприємницька, здоров'язберігаюча [3].

Крім тих ознак ключових компетентностей, які наведені вченими О. Овчарук, О. Пометун, а саме поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатокомпонентність, спрямування на формування критичного мислення рефлексії, визначення власної позиції, Н. Бібік відзначає ще такі, що характеризують їх якісну відмінність від узвичаєних: ключові компетентності пов'язують воєдино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [3, 46].

Отже, компетентнісний підхід переорієнтовує систему вищої освіти на формування предметних та ключових (життєвих) компетентностей, що полягають у здатності фахівця застосовувати отриманні знання та професійні вміння і навички у нових нестандартних життєвих та професійних ситуаціях, розуміння необхідності постійної самоосвіти і саморозвитку до швидкозмінних умов життя; ці компетентності людина набуває під час навчання та під впливом середовища.

Організація інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища у вищому навчальному закладі не лише оптимізує процес навчання, а й створить можливості реалізації компетентнісного підходу.

Розглянемо передумови виникнення поняття інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище. Перші згадки про необхідність створення універсального освітнього середовища можна знайти вже в педагогів-класиків (Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцци, Дж. Д'юї), які розмірковували про можливість зближення розрізненних знань, поєднання трудової та навчальної діяльності.

Освітнє середовище завершує історичний ряд форм організації навчання на інтегративній основі. У вільній енциклопедії «Wikipedia» освітнє середовище розглядається як сукупність об'єктивних зовнішніх умов, фак-

торів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [2].

Концепція інформаційного середовища вперше була запропонована І.К. Шалаєвим, який справедливо розглядав інформаційне середовище не тільки як провідник інформації, але і як активний початок, що впливає на його учасників [1]. Деякі вчені (М. Кадамія, Л. Калініна) розглядають інформаційне освітнє середовище, що передбачає використання комп'ютерної техніки програмно-телекомунікаційних середовищ, які реалізуються єдиними технологічними засобами та взаємозв'язаними змістовними наповненнями, що забезпечують учнів, педагогів, адміністрацію навчального закладу.

Таким чином, виникнення інформаційно-комунікаційного середовища спричинене процесами інформатизації освіти, розвитку та стрімкому поширенню інформації. Однак студент, що потрапляє в інформаційно-комунікаційне середовище не лише діє в ньому, а й знаходиться під його впливом. За словами І.К. Шалаєва [1], «інфосередовище може зберегти багато знань, але не може зберегти в собі вміння користуватися ними». Отже це вимагає від учасників середовища певних умінь користування ІКТ, умінь здійснювати взаємодію комп'ютерними засобами та Інтернет. Тобто інформаційно-комунікаційне середовище здійснює педагогічний вплив на всіх учасників, що взаємодіють в його межах.

Останнім часом з'являються різні підходи до визначення складових інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища (ІКПС). Л. Петухова розуміє ІКРС як сукупність знанієвих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань. Цікаво, як автор тлумачить означені складові: «знанієві сутності передбачають наявність в особистості системи набутих і сформованих знань. До технологічних сутностей ми відносимо технічні, програмні, мережні засоби отримання, зберігання, опрацювання та представлення інформації. Що ж стосується ментальних сутностей, то вони, у свою чергу, передбачають дотримання сукупності психічних, інтелектуальних, ідеологічних, релігійних, естетичних і інших особливостей народу» [5].

Змістовим наповненням компонентів інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища мають бути: технічне середовище (персональні комп'ютери студентів або комп'ютерний клас); програмоване середовище (сукупність стандартних програм комп'ютерного користувача, Інтернет); предметне середовище (моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності); методичне середовище (інструкції, алгоритми, методичні рекомендації взаємодії викладачів та студентів засобами ІКТ, порядок використання, оцінка ефективності та ін.).

Включення студента в інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище відбувається через пошук та отримання необхідної навчальної інформації засобами інформаційних технологій (під час мультимедійних презентацій лекційного матеріалу, виконання самостійної роботи, підготовки до практичних, семінарських занять, виконання науково-дослідної роботи); виконання навчальних занять та проектів з використанням комп'ютерних систем (створення мультимедійних презентацій із заданої тематики, виконання програмованих завдань тестового характеру); перевірку власних навчально-професійних досягнень (проходження автоматизованого тестового контролю); взаємодію з колективом студентів та викладачів (здійснення електронного консультування, обговорення тем на форумах, участь у Інтернет-конференціях та семінарах).

Активна діяльність студентів у інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі створює оптимальні умови для формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів. Л.Є. Петухова узагальнює визначення інформатичних компетентностей вчителів початкових класів як комплексної характеристики системи теоретичних і методичних предметно-спеціальних знань, а також особистісних якостей педагога, що дозволяє йому ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність [5].

У переліку ключових компетентностей міжнародної спільноти знаходимо інформаційні та комунікаційні технології (Лісабонська конференція, 2001 р.). Українські педагоги серед ключових компетентностей визначають компетентності з ІКТ [3].

Отже, підготовка спеціалістів пристосованих до швидкозмінних реалій навколишньої дійсності, здатних не тільки сприймати, зберігати й відтворювати інформацію, але й продукувати нову, керувати інформаційними потоками, й ефективно їх обробляти є вимогою сучасного розвитку суспільства.

Дослідження проблеми інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища практично реалізовані у діючій на сайті Херсонського державного університету Web-мультимедія енциклопедії «Історії педагогіки». Це продукт інтеграції досягнень науки та інформаційних технологій, який має на меті не лише розширити та визначити рівень історико-педагогічних знань, а й сформувати уміння та прагнення студентів використовувати інформаційно-комунікаційні технології у самоосвіті та подальшій професійній діяльності. Тобто формування інформатичних компетентностей реалізується у спеціально створеному інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі.

Проект Л.Є. Петухової має безліч освітньо-розвивальних можливостей: передача загально-педагогічних, дидактичних та методичних знань, моніторинг знань, умінь і навичок студентів, формування інформатичних компетентностей майбутніх фахівців.

Організація інформаційно-комунікаційного педагогічного середови-

ща у ВНЗ створює сприятливі умови для задоволення основних вимог Болонського процесу: відведення значної частки часу професійної підготовки на самостійну роботу, структурування начальних предметів за кредитно-модульною системою, забезпечення мобільності студентів та викладачів. Здійснюючи професійну підготовку майбутніх вихователів та вчителів початкових класів в умовах ІКПС, викладачі факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету оптимізують процес професійної підготовки фахівців відповідно сучасним вимогам, підіймаючи його на якісно новий рівень.

О. Урсова досліджуючи проблему розвивальних можливостей ІКТ, робить висновок, що поряд з поверховими можливостями, які мають ІКТ (процеси, що використовують сукупність засобів і методів збору, обробки і передачі інформації для здобуття інформації нової якості про стан об'єкту, процесу або явища), є ряд прихованих розвиваючих можливостей, які полягають в наступному:

- трансформація (перетворення) педагогічної діяльності (переосмислення традиційних цілей навчання, пошук і вибір педагогічних технологій, адекватних ІКТ, перехід до особово-орієнтованого навчання, культивування педагогічної рефлексії);
- формування мережевих педагогічних співтовариств на основі нових сервісів Інтернет (обмін педагогічним досвідом, мережева взаємодія на основі обміну знаннями, консультування, створення колективних гіпертекстових продуктів);
- забезпечення безперервності процесу підвищення кваліфікації вчителів в області ІКТ (із залученням дистанційних освітніх технологій і нових мережевих сервісів);
- формування нового типу мислення (самоорганізуючий, суспільний, екологічний тип мислення) [7].

Таким чином, інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище створює сприятливі умови для формування предметних компетентностей, особистісного та професійного розвитку фахівця, здійснює педагогічний вплив шляхом формування інформатичних компетентностей, що необхідні для повноцінної діяльності в межах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

Трансформація освітнього середовища в інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище є результатом сучасних тенденцій розвитку освіти. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища сприяє оптимізації процесу формування предметних методичних компетентностей майбутніх вчителів з навчальних дисциплін, крім того, становить необхідну передумову формування ключової інформатичної компетентності, яка є спеціально структурованим комплексом якостей особистості, що дають змогу ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які

роблять внесок у розвиток якості суспільства та особистого успіху, що можуть бути застосованими в багатьох життєвих сферах.

Подальшого дослідження потребують психолого-педагогічні умови організації, змістове наповнення предметного компонента інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища у вищому навчальному закладі, місце та функції викладача та студента в ньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Веряев А.А., Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог. – 1998. – № 4. – С. 9–14.
2. Вільна енциклопедія «Вікіпедія» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ua.wikipedia.org>
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Ландшеер В. Концепция минимальной компетентности / В. Ландшеер // Перспективы : вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 32.
5. Петухова Л.Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: монографія дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Л.Є. Петухова. – Херсон: Айлант, 2007. – 200 с.: іл.
6. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Селевко Г. // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
7. Урсова О.В. Педагогические аспекты программы Intel® «Обучение для будущего» как важное условие формирования развивающего потенциала ИКТ в системе повышения квалификации учителей // Развивающий потенциал информационных технологий: Материалы учебно-методического семинара слушателей программы Intel® «Обучение для будущего» / Сост. О.В. Урсова. – Псков: ПОИПКРО, 2005. – С. 6–11.

Світлана Кулічова

РОЛЬ СУЧАСНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

«Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» та Державна програма «Інформаційні та комунікативні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки» орієнтує вищу школу на широкий спектр упровадження інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на оновлення змісту, форм і методів навчання. Відтак ефективна діяльність учителя музики в контексті сучасних досягнень світової педагогічної науки і розвитку інформаційного суспільства немислима без використання новітніх комп'ютерних технологій [1, 45].

Одним із важливих чинників, які в сучасних умовах впливають на формування професійних якостей учителя, є глобальна інформатизація, її упровадження у навчальний процес є важливою умовою модернізації педагогічної освіти. У свою чергу, це вимагає, з одного боку, постійного пошуку нестандартних дидактичних, методичних і технологічних рішень, з іншого – індивідуально-педагогічної взаємодії. І хоча навколо інновацій у музичній освіті відбувається активна дискусія щодо того, чи сприяє застосування комп'ютера розкриттю творчих можливостей студентів, чи не позбавляє він їх живого спілкування зі справжніми шедеврами музичного мистецтва, цей процес набуває дедалі ширшого розповсюдження.

Новітні технології, які сьогодні активно застосовуються у практиці фахової підготовки вчителя музики, уможлиблюють поєднання дидактичних функцій комп'ютера із традиційними засобами навчання, збагачення і наповнення навчального процесу новими формами роботи.

Використання комп'ютера в цьому процесі змінює співвідношення методів, форм, засобів навчання. Це призводить до зміни обсягу і змісту навчального матеріалу; введення алгоритмізації вирішення тих чи інших навчальних завдань; поглиблення предметної сфери шляхом моделювання чи імітації явищ і процесів за допомогою діалогової взаємодії, компресії інформації, логічної і стилістичної її обробки; використання інструментальних програмних засобів із метою розвитку логічного, наочно-образного мислення, а також формування вербально-комунікативних і практичних умінь; появи великої варіативності видів навчальної діяльності; забезпечення індивідуальної і диференційованої роботи з навчальним музичним матеріалом; розширення сфери самостійної творчої діяльності.

Результатом розвитку інформаційних технологій стало акцентування особистісно зорієнтованого підходу у навчанні. Його нагальна потреба зумовила спрямування педагогічного процесу з обміну інформацією «студент – викладач», «студент – колектив», «студент – навчальний посібник»

на усвідомлення необхідності та початку роботи над проблемою обміну інформацією «студент – комп'ютер». Починає унаочнюватися перетворення комп'ютера із засобу спілкування на об'єкт спілкування [3, 110–111].

У такий спосіб визначається тенденція включення в усталений особистісно зорієнтований підхід до навчання знань, умінь та навичок, розробки методів та методології обміну інформацією майбутнього вчителя музики з комп'ютером. Проблема такої взаємодії на рівні «нової свідомості», «нового мислення», «нових партнерських стосунків» не нова, адже у свій час нею займалися М. Сенченко, Ф. Рибаків, Е. Семенюк, Г. Смолян; Б. Гершунський, М. Жалдак, Ю. Машбіц, Н. Морзе, О. Тихомиров (методологія і теорія комп'ютеризації освіти); Т. Гергей, М. Горський, В. Ляудіс, Н. Тализіна, С. Юдін (обґрунтування психолого-педагогічних засад організації навчально-виховного процесу з використанням інформаційних технологій). Можна вважати, що вона лише наближається до свого вирішення.

Незаперечним є факт, що сучасний науково-технічний прогрес відкриває нові можливості для взаємодії людини з комп'ютерним світом і сприяє тим самим розширенню її світогляду, розвитку інтелекту, формуванню системи знань, пристосованої до різних галузей практичної діяльності, а також створює умови для творчої орієнтації особистості у світі інформації. Водночас проблема реалізації дидактичних можливостей комп'ютера є предметом численних наукових досліджень, які проводяться у багатьох напрямках.

У цьому переліку проблема ефективності навчання із застосуванням комп'ютерів як засобу керування навчальною діяльністю студентів мистецьких факультетів досить складна і багатопланова, адже саме вона значною мірою залежить від того, чи вдасться її реалізувати в реальному навчальному процесі.

Водночас методика навчання за допомогою комп'ютерної техніки обов'язково повинна враховувати вплив особливостей комп'ютерної інформації, в тому числі й комп'ютерної музики, на психіку; психологічну структуру інформації, феномен її наочності; вдосконалення навчального процесу за допомогою комп'ютерних інформаційних технологій та їх розвиток.

Що ж ми розуміємо під термінами «комп'ютерна музика» і «музичні комп'ютерні технології навчання»? На думку В. Каменського, термін «комп'ютерна музика» в наш час можна віднести до всієї музики, у створенні або реалізації якої використано комп'ютерну техніку, тобто цей термін можна застосовувати як щодо творів, партитура яких створена за допомогою комп'ютера, так і до композицій, звукова реалізація яких виконана комп'ютером. До комп'ютерної музики належать також інструментальні твори, скомпоновані з застосуванням комп'ютера, твори, які використовують звуковий матеріал, створений комп'ютером, і, врешті, твори, безпосередньо написані з використанням комп'ютерних програм або навіть вико-

нані за допомогою комп'ютера [2, 54].

Сьогодні комп'ютер значно розширює межі музично-творчої діяльності майбутніх учителів музики: від створення власних композицій, аранжування творів, роботи з «віртуальним оркестром» до можливостей здійснення якісного цифрового звукозапису, реставрації старих фонограм, а також багатоканального зведення, запису звукових компакт-дисків, нотного набору, верстки музичного матеріалу тощо.

Сучасний комп'ютер може замінити такс обладнання, як багатоканальний магнітофон, мікшерний пульт, ревербератори, модулі звукової обробки, синтезатори, семплери тощо. Музичні комп'ютерні програми дозволяють транспонувати стрій інструментів, гнучко керувати темпом, рівнем гучності, реверберації; працювати як із цифровим так і аналоговим сигналами.

Важливого значення набувають і музичні комп'ютерні технології навчання, які в загальному розумінні представлені як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння музичних знань, із урахуванням комп'ютерних технологій, людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Музичні комп'ютерні технології розглядаються і як комплекс сучасних дидактично-методичних комп'ютерних програм, засобів обробки, збереження, передачі та відображення музичної інформації, яка використовується при сприйманні, виконанні та творчості й використовується відповідно до закономірностей навчально-виховного процесу. З одного боку, вони є предметом навчальної діяльності, з іншого – знаряддям професійної діяльності майбутнього вчителя музики.

Передавання знань є складовою людської діяльності, тому застосування новітніх комп'ютерних технологій у галузі освіти зумовлене двома чинниками. З одного боку, це необхідність підготувати учня до його майбутнього робочого місця, а з іншого – необхідність більш ефективного передавання знань, тобто максимального поліпшення і полегшення роботи вчителя.

Необхідною умовою комп'ютеризації освіти є готовність педагогів до використання нових технологій навчання в процесі передавання знань, Ідо означає постійну, неперервну самоосвіту. Між тим, вибираючи комп'ютер для навчальних цілей, слід добре усвідомлювати ті цілі, які до того ж змінюються із розвитком самого суспільства. Скажімо, на початку комп'ютеризації головна мета була сформульована таким чином: «Програмування – друга грамотність». Час минав; почали з'являтися так звані педагогічні програмні засоби (ППЗ), і було сформульовано іншу мету: «Комп'ютерна грамотність», що передбачало вивчення основ програмування. Згодом стало зрозумілим, що за умов інформатизованого суспільства в цьому абсолютно немає потреби. Замість цього суспільство висунуло

такі завдання:

1) інформатизація суспільства. Це означає, що в будь-якому навчальному закладі (від школи до вищого закладу освіти III–IV рівнів акредитації) педагоги та учні повинні мати доступ до «електронної» інформації з предмета, що вивчається;

2) інформаційна культура. Це передбачає, що викладачі володітимуть методами пошуку необхідної інформації, матимуть певний рівень культури для відбору інформації, навчатися її переробляти та пропонувати учням у друкованому вигляді;

3) гуманізація освіти через інформатизацію. Такої мети можна досягнути з появою мультимедійних комп'ютерів, за допомогою яких можна подати не тільки текстову, а й графічну, аудіо- та відеоінформацію, а також із розповсюдженням таких програмних продуктів, як комп'ютерні енциклопедії, електронні книжки, довідники з музичної літератури тощо.

Нині необхідність використання сучасних комп'ютерних засобів у навчальному процесі є незаперечним фактом. Проте постає актуальна проблема, як реально підвищити ефективність навчання в його головних видах? Це пов'язано з відносно повільною та тривалою трансформацією сучасної освіти, яка неминуче відставатиме від прогресу технічних засобів. Вирішальним моментом у цьому питанні є позиція викладача. Спробуємо її зрозуміти.

Звичайно, у кожного педагога є апробована методика викладання; він витрачає не так багато часу на підготовку до занять. Раптом, у нових умовах, від нього вимагають змінити стиль роботи, почати працювати на комп'ютері.

Отже, якщо викладач вирішить залучити комп'ютер до навчального процесу, він буде змушений витрачати значно більше часу на підготовку до занять, причому не вдома, у комфортній обстановці, а в навчальному закладі, за допомогою фахівця з інформатики.

Тому, природно, постає питання про підготовку педагогів до використання комп'ютера ще в інституті або університеті, і не тільки вчителя математики та основ інформатики, а й учителя музики.

Узагальнюючи вищезгадані проблеми, можна зробити висновок, що будь-який технічний засіб навчання, в тому числі й комп'ютер, може давати вагомі результати в навчанні лише тоді, коли з'являються покоління педагогів, які готові і бажають використовувати комп'ютери, м також тоді, коли з'являються методисти, спроможні розробити методику їхнього застосування в навчальному процесі, тобто скласти досить значну кількість прикладів, на основі яких навіть так званий пересічний викладач зможе користуватися комп'ютером.

Ефективність навчання з комп'ютерною підтримкою значною мірою залежить від якості програм. Тому при застосуванні інформаційних техно-

логій першочерговим завданням є ідентифікація і відбір високоякісного програмного забезпечення, що може бути інтегроване в навчальні плани.

Дослідження С. Машбіца показали, що кожна програма, незалежно від її змістовної спрямованості і типології, повинна відповідати певним вимогам, а саме: оптимальному забезпеченню взаємодії студента з комп'ютером; продуктивному досягненню мети і функцій навчання; урахуванню індивідуальних особливостей суб'єктів навчання; проблемному поданню навчального матеріалу (завдань); спрямованості на інтенсивне управління процесом навчання.

Важливою умовою ефективності використання комп'ютерних музичних технологій є формування основ інформаційної культури, умінь і навичок самостійної роботи з використанням комп'ютерних програм та загальної музичної підготовки вчителя музики. Однією з найважливіших сучасних складових інформаційної культури є вільне володіння засобами новітніх інформаційних технологій. Відтак інформаційна підготовка стає важливим компонентом професійного становлення майбутнього фахівця [5, 10].

Разом із тим, постають і завдання формування інформаційних умінь, які полягають у здатності належно виконувати відповідні дії, засновані як на набутих знаннях і навичках із фахових дисциплін, так і ефективному застосуванні сучасних комп'ютерних технологій у практичній музично-творчій діяльності.

Застосування таких технологій підвищує якість засвоєння музичної інформації, яка досягається включенням зорових і слухових аналізаторів у процес сприймання музичного матеріалу. Водночас виконання будь-яких музично-творчих завдань (аранжування, запис партитур, цифрова обробка звукового матеріалу) стає достатньо наочним.

Отже, створення та удосконалення комп'ютерів зумовили створення нових комп'ютерних технологій у сфері вищої музично-педагогічної освіти. З їх появою виник новий напрям у мистецькій педагогіці – музичні комп'ютерні технології навчання, її розробка й активне впровадження у практику підготовки вчителя музики якісно змінює зміст, форми і методи навчання та відкриває нові шляхи до їх подальшого вдосконалення. Відтак актуальним сьогодні постає і питання наукової розробки концепції комплексного підходу до проектування, створення і використання у вищих мистецьких навчальних закладах цілісних комп'ютеризованих навчальних дисциплін з урахуванням як специфіки кожного фахового предмету, так і типу комп'ютерних програм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державна програма «Інформаційні та комунікативні технології в освіті і науці на 2006–2010 роки» // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. – № 1. – С. 45–48.

2. Камінський В.Є. Електронна та комп'ютерна музика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів із спеціальності «Музичне мистецтво». – Львів: Сполом, 2001. – 212 с.
3. Марахівський Л.Ф. Інформаційні технології та парадигма сучасної освіти // Наука та наукознавство. – 2004. – № 1. – С. 110–113.
4. Сікорський П.І. Комп'ютерні технології навчання: сутність та особливості впровадження // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 29–35.
5. Яшанов С.М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.

Олена Кучерява

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ З МАТЕМАТИКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Позааудиторна робота в педагогічному університеті – це складний і багатогранний процес, який базується на ретельному плануванні та організації діяльності як студента, так і викладача. Для студента позааудиторна робота безпосередньо пов'язана з його бажанням брати в ній активну участь і вимогами навчального закладу. Робота викладача полягає в зацікавленні студентів таким видом діяльності, раціональній її організації стосовно часу і місця проведення, постійному стимулюванню та підтриманні мотивації тощо. Розглянемо детальніше окремі психолого-педагогічні феномени, які лежать в основі планування та організації позааудиторної роботи в педагогічному університеті, а саме:

1. Вікові особливості студентського віку.
2. Адаптація першокурсників до навчання у вищій школі.
3. Готовність студентів до педагогічної діяльності.

Вікові особливості студентського віку. Студентство визначають як своєрідну групу, метою діяльності якої є засвоєння за спеціально організованою програмою соціально-професійних ролей, підготовка до виконання важливих соціальних функцій: професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних тощо. Студентський вік припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості. Студент вищого навчального закладу – це молода людина, яка характеризується професійною спрямованістю, готується до висококваліфікованого виконання функцій фахівця в певній професійній галузі.

Юність, як стверджує Б.Г. Ананьєв, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини, найсприятливішим для завершення формування особистості та утвердження її психофізичних сил. В юнацькому віці проявляється найвища швидкість оперативної пам'яті й переключення уваги, здатність до розв'язання вербально-логічних задач тощо. Це «золота пора» людини щодо високого розвитку комплексу функціональних рівнів, досягнення найвищих результатів, які ґрунтуються на всіх попередніх процесах її біологічного, психологічного та соціального розвитку [1, 6].

Варто відзначити, що особистість студента розвивається і змінюється впродовж навчання. Вже у першокурсників, які нещодавно були випускниками шкіл, є нові риси: підвищене почуття власної гідності: «Я – студент, а не школяр»; первинні інтереси до різних галузей знань; відносно більша особиста свобода і незалежність від батьків. Студенти першого курсу більш охоче, ніж студенти інших курсів, беруть участь в різнобічній

громадській діяльності. Вони більше піддаються впливу викладачів і громадських організацій, їм легше доручити будь-яку справу, з них легше вимагати. І це потрібно враховувати під час організації позааудиторної роботи з математики. Першокурсники залюбки входять до існуючої команди КВК, беруть участь у математичних конкурсах та вікторинах, відповідально ставляться до випуску тематичних стіннівок, відвідують зустрічі з провідними науковцями. Вони не вміють контролювати свій час, а тому в них не вистачає часу на науково-дослідну роботу, участь у наукових гуртках і конференціях. Все це слід враховувати під час планування і організації позааудиторної роботи з першокурсниками: проводити роз'яснювальну роботу, організовувати екскурсії в бібліотеку, використовувати допомогу старшокурсників тощо.

На другому та старших курсах студенти вже майже адаптувалися до нових обставин вищої школи. Вони стають більш практичними в розподілі часу і стипендії, відчувають більшу самостійність і, водночас, відповідальність. Створюються умови, за яких студентів уже бажано активніше залучати до роботи в наукових гуртках, участі в семінарах і конференціях, написання науково-дослідної роботи тощо. Основні тенденції становлення особистості студента як майбутнього фахівця бажано використовувати, починаючи з третього курсу. Позааудиторна робота, що стосується методики навчання математики, повністю відображає майбутню професію студентів. Вона дуже різнопланова за формою і за змістом. Це і складання календарних та тематичних планів, і підготовка математичних вечорів і олімпіад, розв'язування задач, розробка комп'ютерних презентацій до уроків тощо. Серед тенденцій становлення особистості студента як майбутнього фахівця, виділяють такі:

- протягом навчання відбуваються суттєві зміни в структурі самосвідомості студента: завершується процес професійного самовизначення;
- соціалізація особистості майбутнього фахівця є багатоаспектним явищем і детермінована низкою соціокультурних чинників: ментально-духовна атмосфера сімейно-родинного середовища; особливості довузівського освітньо-виховного й професійного простору; організація навчального процесу у вищому навчальному закладі;
- показником ефективності навчального процесу у вищому навчальному закладі є соціальна, духовна й професійна зрілість особистості студента, цілісність і стійкість його «Я», психологічна готовність випускника до реалізації професійних функцій [2, 201].

Повністю до позааудиторної роботи, спрямованої на майбутню професійну діяльність, можна віднести педагогічну практику. Протягом певного часу на четвертому і п'ятому курсах студенти мають можливість відчути себе справжніми вчителями: проводити уроки, перевіряти зошити, складати завдання для контрольних робіт, організовувати тижні математики тощо.

Дослідження психологів доводять, що без позитивної мотивації неможливо досягти результатів у розвитку особистості. Під час навчання у вищій школі для студентів важливими є такі позитивні мотиви пізнавальної діяльності: почуття обов'язку, усвідомлення значущості оволодіння професією, інтерес до навчання і окремих наук, відчуття задоволення від пізнання нового матеріалу, вирішення складних завдань. На мотивацію також впливає зміст занять, методика викладання, особистість викладача, стосунки в студентському колективі, змагання, досягнуті результати.

Адаптація першокурсників до навчання у вищій школі. У психології адаптація до навчання у вищій школі розглядається як процес та результат пристосування людини до ситуації, що змінилася, в ході якої вона використовує механізм поведінки, які придбала на попередніх етапах свого розвитку та соціалізації, або відкриває нові засоби вирішення задач. У процесі адаптації людина, орієнтуючись в нових для неї умовах, пізнає й оцінює діяльність та свої можливості щодо її виконання, а також коригує відповідно до цього свою поведінку.

С. Самигін зазначає, що адаптація студентів до навчального процесу закінчується в кінці 2-го на початок 3-го навчального семестру. Науковець розрізняє такі три форми адаптації студентів-першокурсників до умов вищого освітнього закладу:

1. Формальна адаптація – стосується пізнавально-інформаційного пристосування студентів до нового оточення, до структури вищої школи, до вимог і своїх зобов'язань;

2. Суспільна адаптація – це процес внутрішньої інтеграції груп студентів-першокурсників і інтеграція цих груп зі студентським оточенням в цілому;

3. Дидактична адаптація – стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі [4, 128].

Адаптацію до умов навчання у вищому закладі освіти проходять, у тій чи іншій формі, всі першокурсники. Проте цей процес не відбувається автоматично. Процес навчання є підпорядкованим багатьом факторам, і не всі вони сприяють успішній адаптації. Тобто можна вести мову про успішну і неуспішну адаптацію. Неуспішна адаптація дозволяє студенту адекватно орієнтуватися в ситуації, але не надає можливості більш-менш вираженої самореалізації у рамках освітнього закладу. Успішна адаптація, навпаки, надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у вищій школі і, крім того, отримати потенційні можливості для майбутньої соціальної реалізації.

Процес адаптації студентів до навчання у вищій школі залежить від:

- створення умов для успішної адаптації діяльності кожної особистості;
- вплив на формування у студентів індивідуального адаптивного механізму;

- створення умов для цілеспрямованого систематичного розвитку людини як суб'єкта діяльності (адаптаційної у тому числі).

Існує взаємозв'язок між типовими труднощами адаптації першокурсників та факторами, які їх зумовлюють:

- регламентована зовні пізнавальна навчальна діяльність в школі замінюється на аритмічну, яка вимагає високого рівня внутрішньої організації;
- відсутні або недостатньо розвинені навички самостійної роботи; нерозвинені вольові якості студентів, що як правило, поєднуються із залежністю від близької мотивації;
- першокурсники недостатньо самоорганізовані і самодисципліновані.

За таких умов необхідно: організувати допомогу студентам I курсу з перших днів навчання; об'єднати зусилля всіх структур вищої школи у забезпеченні адаптаційної діяльності першокурсників. З цією метою, починаючи з перших днів навчання у вузі, необхідно проводити такі позааудиторні заходи:

- години-зустрічі, на яких студентів ознайомлять із системою навчання в університеті, з особливостями, напрямками даної спеціальності; системою спеціальних дисциплін, обсягом самостійної, індивідуальної роботи; періодичними фаховими виданнями, методичними посібниками;
- систематичні групові або індивідуальні консультації, під час яких має відбуватись формування установки на активну самостійну навчальну діяльність;
- семінари проведенні провідними викладачами-науковцями по оволодінню прийомами наукової організації праці, навичками науково-дослідної роботи.

Готовність студентів до педагогічної діяльності. Позааудиторна робота виступає додатковим джерелом часу, яке дозволяє більш цілеспрямовано та результативно вирішувати задачі професійного формування студентів в умовах педагогічного вузу. Під час навчання в педагогічному університеті студентів слід забезпечити не лише фундаментальними знаннями, а й задовольнити їх потреби стосовно підготовки до майбутньої професійної діяльності – вчителя математики. В контексті нашого дослідження заслуговує на увагу коротка характеристика потреб, що стосуються розвитку педагогічної техніки; педагогічних здібностей; організаторських здібностей.

Педагогічна техніка. Часто професійно грамотно підготовлений урок, бесіда, вечір не дають потрібного ефекту саме через невміння опанувати своїми емоційними можливостями, керувати настроєм, духовним станом, мобілізувати волю, творчі сили. В процесі позааудиторної роботи можливі такі ситуації, в яких студенти набували вміння грати, володіти собою, своєю дикцією, поставою, манерами. І саме позааудиторна робота мі-

стить великі можливості в порівнянні з навчальним процесом в плані відпрацювання елементів педагогічної техніки.

Педагогічні здібності. Педагогічні здібності – сукупність якостей особистості, які відповідають вимогам навчально-виховного процесу і забезпечує його високі результати. Педагогічні здібності розвиваються в першу чергу при активній діяльності. Саме при високій активності кожного учасника позааудиторних заходів можна добитися результативності процесу розвитку у майбутніх вчителів здібності до педагогічної діяльності.

Організаторські здібності. Важливим показником готовності студентів до професійної діяльності являється визначений рівень розвитку у них організаторських здібностей. Вчителю важливо володіти вмінням залучати учнів у різноманітні види діяльності. При цьому необхідно допомогти кожному визначити свою роль у відповідності з його можливостями, здібностями, для того, щоб захопити учнів, викликати бажання докласти до загальної справи своїх зусиль. Успішне виконання цих функцій передбачає розвиток у студентів здатність викликати ініціативу вихованців, їх інтерес, кмітливість, стимулювати та заохочувати самостійність, творчість, винахідливість. Але спочатку майбутній вчитель повинен розвинути ці якості в себе. Позааудиторна робота допомагає у формуванні цих якостей у майбутніх вчителів. При плануванні та проведенні позааудиторних заходів зі студентами різних курсів варто потурбуватись про забезпечення умов прояву винахідливості, ініціативи, кмітливості, самостійного пошуку цікавих справ та способів їх виконання.

Особливість позааудиторної роботи полягає в тому, що вона покликана поєднати різносторонню діяльність студентів з їх професійним становленням, розвинути в них професійно значущі властивості та якості особистості. Для цього слід з'ясувати та враховувати:

- формування уявлень студентів про сутність та специфіку учительської праці;
- поглиблення і розширення їх професійного педагогічного світогляду;
- удосконалення педагогічних умінь і навичок,
- шліфування прийомів педагогічної техніки;
- формування професійно-педагогічного мислення й установка на творче оволодіння професією вчителя;
- пробудження потреби в професійному самовихованні і самоосвіті;
- удосконалення професійно значущих властивостей і якостей, що забезпечують успіх у педагогічній діяльності [3, 167].

Отже, система позааудиторної роботи – це цілісний процес, під час якого удосконалюються усі учасники цієї діяльності, як викладачі, так і студенти. Тобто відбувається вдосконалення та набуття досвіду у викладачів з першого року їх роботи, і студентів з першого курсу навчання. Викладач, як особистість і як виконавець педагогічної діяльності, активно

впливає на позааудиторну роботу студентів. Його робота полягає в процесі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на засвоєння ними предметного досвіду як основи і умови розвитку, так і процесі організації власної діяльності. Діяльність педагога представляє собою неперервний процес вирішення величезної кількості задач різних типів, класів, рівнів. Результатом викладацької діяльності є розвиток студента, його особистісне, інтелектуальне удосконалення, становлення його як особистості, як суб'єкта навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – 328 с.
2. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посібник. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
3. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
4. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие для вузов / Отв. ред. С.И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
5. Цимбалюк І.М. Психологія: Навчальний посібник. – 2-ге видання: виправлене і доповнене. – К.: ВД «Професіонал», 2006. – 576 с.

Мар'яна Марусинець

ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Мета нашої роботи – визначити стан сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки

Рефлексивна проблематика в контексті професіоналізації не є новою (Н.Г. Алексєєв, Ю.М. Ємельянов, А.К. Маркова, В.Є. Орлов, С.Ю. Піняєєв, С.Ю. Степанов та ін.). Однак, виходячи із різних дослідницьких цілей автори не завжди ставили своїм завданням виокремлення даного різновиду рефлексії в особливу категорію.

У педагогічній літературі останнього часу дослідники (К.О. Абульханова, Е.О. Клімов, Д.О. Леонтьєв, А.К. Маркова, В.Є. Орлов, А.Я. Савченко та ін) акцентують увагу на важливості рефлексії для процесу професійного становлення майбутнього фахівця як стрижневого моменту, що визначає співвідношення між смыслом життя і професійною діяльністю [2]. У зв'язку з цим Т.І. Шамова вказує на важливість запровадження рефлексивного підходу в управління становленням і розвитком системи якості освітнього процесу у ВНЗ.

У межах даного підходу рефлексія – не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, але й виявлення того, як інші знають й оцінюють того, хто рефлексує, його особисті особливості, емоційні реакції й когнітивні здібності О.С. Анісімов, А.А. Бізяєва, В.К. Вільманова, Г.О. Дегтяр, Г.Г. Єрмакова, В.Н. Козієв, А.С. Титанова, Л.В. Яковлева [1].

У працях психологів (Р. Бернс, В.Н. Козієв, І.С. Кон, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, К. Роджерс, В.В. Столін та ін.) виокремлюються наступні компоненти самосвідомості: 1) когнітивний (поняття, уявлення про себе); 2) емоційний або афективно-оцінний (ставлення до себе, що переживається), 3) поведінковий або регулятивний (здатність до дій), які можна умовно позначити як Я-розуміння, Я-ставлення, Я-поведінка.

Розроблена нами модель професійної рефлексії крім когнітивного, емоційно-оцінного, поведінкового, включає акмеологічний компонент, операціонально-технологічний, особистісний.

Із перелічених вище компонентів, які сприяють формуванню у майбутніх педагогів професійної рефлексії, особливий інтерес у контексті даного дослідження займає емоційно-оцінна її складова.

Дослідження статну сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів передбачало вивчення особливостей усвідомлення й самооцінки власних рис особистості та

професійно важливих характеристик, у тому числі й міжособистісних, які зумовлюють ефективну взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу.

Ставлення студентів як до себе, так і до вчителя початкових класів, зокрема; їх ідентифікація з учителем початкових класів, вивчалися нами за методикою М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто я?» та методикою «Який я вчитель», яка є авторською модифікацією методики М. Куна – Т. Мак-Партланда [3].

Тому суттєвим моментом нашого дослідження стало визначення особливостей сприймання себе студентами загалом і в ролі майбутнього вчителя початкових класів, зокрема.

У дослідженні взяли участь 1455 майбутніх учителів початкових класів, що навчалися у ВНЗ I–II рівнів акредитації та ВНЗ III–IV рівнів акредитації з різних регіонів України.

Аналіз отриманих нами емпіричних даних дав можливість визначити високий, середній і низький рівні прояву емоційно-оцінних професійно важливих якостей особистості майбутнього педагога.

Високий рівень емоційно-оцінної складової професійної рефлексії пов'язаний з наявністю та значущістю ідентифікації студентів з учителем початкових класів, високим рівнем усвідомлення й оцінки широкого спектру власних професійно важливих властивостей, позитивною оцінкою себе як майбутнього вчителя початкових класів.

Середній рівень емоційно-оцінної складової професійної рефлексії можна констатувати, коли досліджувані виявляють переважно середній рівень ідентифікації з учителем початкових класів, усвідомлення своїх професійно важливих властивостей, хоча іноді відчують певні ускладнення в усвідомленні й оцінці наявності у себе професійно-важливих рис особистості.

Низький рівень емоційно-оцінної складової професійної рефлексії мають студенти з низьким рівнем ідентифікації себе з учителем початкових класів, переважно низьким рівнем усвідомлення своїх професійно важливих властивостей, які відчують серйозні ускладнення в усвідомленні й оцінці наявності у себе професійно-важливих рис особистості тощо.

Таблиця 1

**Рівні усвідомлення студентами себе як особистості
(за результатами методики М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто я?»)**

Рівні усвідомлення	Кількість досліджуваних (у %)
низький	39,2
середній	39,6
високий	21,2

З табл. 1 випливає, що високий рівень такого усвідомлення властивий лише 21,2 % досліджуваних студентів, натомість як більша частина має середній і низький рівень усвідомлення себе як особистості (39,6 % і 39,2 % відповідно).

Змістовий аналіз результатів методики «Хто я?» дозволив виокремити 6 груп характеристик, які вказали досліджувані: 1) освітньо-професійні (студент, учитель, учень,), 2) індивідуально-вікові (стать, вік, людина, істота), 3) сімейні (дочка, племінниця, син), 4) особистісно-громадянські (особистість, українець, громадянин), 5) міжособистісні (товариш, приятель), 6) особистісно-індивідуальні (розумний, веселий, дбайливий) (табл. 2).

Таблиця 2

**Групи характеристик, виявлених у майбутніх учителів
початкових класів за методикою
М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто я?»**

Групи характеристик	Кількість досліджуваних (у %)
Освітньо-професійні	83,1
Індивідуально-вікові	71,2
Особистісно-громадянські	66,1
Сімейні	60,5
Особистісно-індивідуальні	56,8
Міжособистісні	49,6

З даних, наведених у табл. 2 випливає, що найбільш значущими для майбутніх учителів є освітньо-професійні (83,1 % досліджуваних), індивідуально-вікові (71,2 %) та особистісно-громадянські 66,1 %) досліджуваних, сімейні, та особистісно-індивідуальні характеристики мають меншу вагу (представлені у 60,5 % і 56,8 % і 49,6 % студентів відповідно). Найменш значущими для досліджуваних виявилися міжособистісні характеристики (їх виокремили у себе лише 49,6 % досліджуваних).

Крім того, було виявлено значущість для респондентів усвідомлення себе як учителя початкових класів (табл. 3).

Таблиця 3

Значущість усвідомлення себе як учителя початкових класів

Значущість усвідомлення	Кількість досліджуваних (у %)
Висока	33,4
Середня	30,6
Низька	1,6
Відсутність усвідомлення	34,3

Як впливає з даних таблиці 3, для 64,0 % досліджуваних студентів є значущим усвідомлення себе як учителя, при цьому для половини досліджуваних (33,4 %) значущість такого усвідомлення є високою. Привертає увагу той факт, що 34,3 % досліджуваних студентів не ідентифікують себе з учителем, зазначаючи, в кращому випадку, що вони є студентами.

За результатами методики «Який я вчитель початкових класів?», встановлено рівні усвідомлення студентами себе як учителя початкових класів. Низький рівень було виявлено у 48, % досліджуваних студентів, середній – у 32, 8 %, а високий – лише у 19,1 %. При цьому за результатами дисперсійного аналізу констатовано зв'язок усвідомлення студентами себе як учителя і як особистості (рис. 1).

Дані, подані на рис. 3.1 свідчать, що чим вищий рівень усвідомлення себе як особистості, тим вищий рівень усвідомлення студентами себе як учителя початкових класів, тобто, йдеться про взаємозв'язок особистісної та професійної ідентичності майбутніх учителів початкових класів.

Змістовий аналіз результатів методики «Який я вчитель початкових класів?» дозволив виокремити 6 груп характеристик, які назвали досліджувані: 1) комунікативно-моральні (чуйний, гуманний, товариський), 2) емоційно-вольові (наполегливий, рішучий, оптимістичний), 3) творчі (креативний, творчий, орієнтований на нове), 4) професійно-організаторські (компетентний, організатор, фахівець), 5) інтелектуальні (розумний, допитливий, кмітливий), 6) рефлексивні (розуміючий, орієнтований на самопізнання, такий, що зважає на думку учнів) тощо (табл. 4).

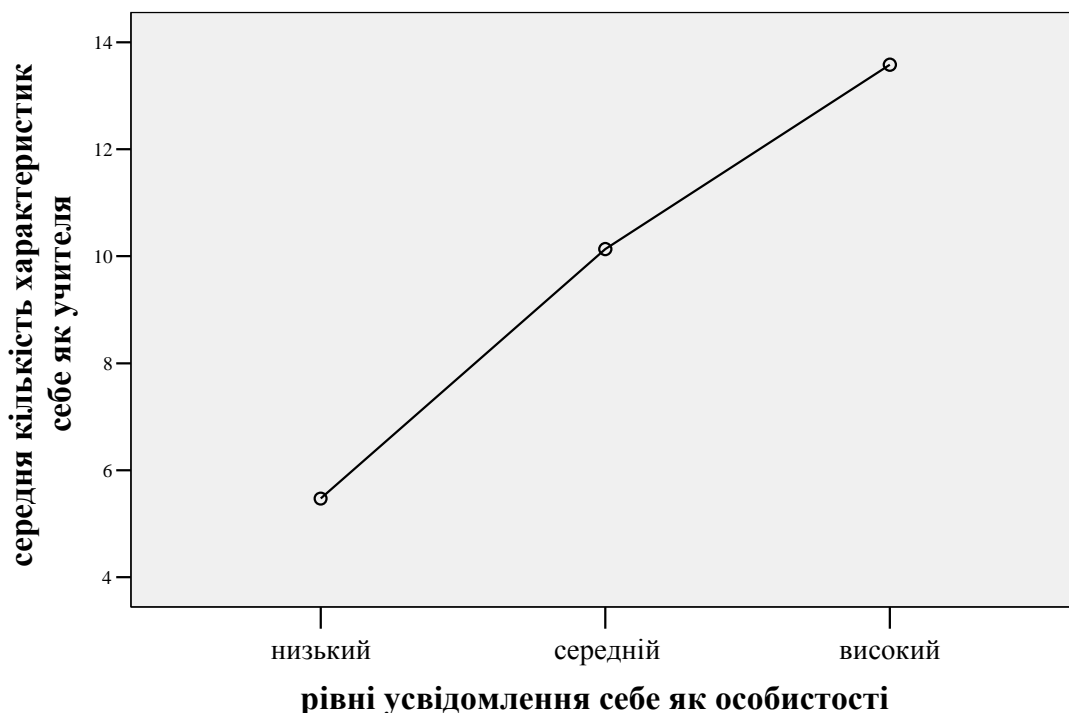


Рис. 1. Взаємозв'язок між усвідомленням студентами себе як особистості і як учителя початкових класів

Найбільш значущими для майбутніх учителів виявилися морально-комунікативні і емоційно-вольові характеристики, наявність яких у себе вказали 80,2 % і 67,4 % досліджуваних. Відповідно, меншу вагу для студентів мають професійно-організаторські, рефлексивні та творчі характеристики, що відбито у таких показниках: 60,5 % і 56,8 % і 49,6 % (див. Таблиця 4.)

Найменш значущими для досліджуваних виявилися інтелектуальні характеристики, наявність яких у себе відзначили лише 39,6 % досліджуваних. Цей факт узгоджується з результатами інших досліджень, за якими інтелектуальні властивості молодих учителів початкових класів розвинуті менше, ніж у педагогів інших спеціальностей.

Таблиця 4

**Групи характеристик, виявлених у досліджуваних студентів
за методикою «Який я вчитель початкових класів?»**

Групи характеристик	Кількість досліджуваних (у %)
Морально-комунікативні	80,2
Емоційно-вольові	67,4
Професійно-організаторські	59,7
Рефлексивні	50,2
Творчі	46,7
Інтелектуальні	39,0

З отриманих даних випливає, що досліджувані студенти відчують ускладнення у таких різновидах рефлексії, як інтелектуальна і міжособистісна. У зв'язку з цим уявляється доцільним провести відповідну роботу з актуалізації усвідомлення й розвитку у майбутніх педагогів різних аспектів своєї особистості, в тому числі, й інтелектуальної сфери.

Аналіз модальності особистісних характеристик (позитивна, негативна, нейтральна) дозволив встановити, що переважна більшість досліджуваних представляє позитивні або нейтральні характеристики, негативні характеристики були фактично відсутні і зустрічалися в поодиноких випадках. Тобто, можна констатувати, загалом, відсутність у досліджуваних студентів глобального почуття «проти» самого себе і позитивне ставлення до себе. При цьому результати дослідження адекватності самооцінки себе як майбутнього вчителя початкових класів дає підстави припустити наявність завищеної самооцінки для близько 5 % студентів.

На основі наявності та значущості ідентифікації себе з учителем за результатами методики «Хто я?», визначення рівнів усвідомлення своїх професійно важливих властивостей за методикою «Який я вчитель початкових класів?», модальності самохарактеристик студентів, наявності широкого спектру різноманітних самохарактеристик було виявлено рівні сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів (табл. 5).

Таблиця 5

**Розподіл студентів за рівнями сформованості
емоційно-оцінної складової професійної рефлексії
майбутніх учителів початкових класів**

Рівні емоційно-оцінної складової	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	38,0
Середній	48,3
Високий	13,7

До групи майбутніх учителів з високим сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії (13,7 % досліджуваних) було віднесено студентів, які характеризуються наявністю та значущістю ідентифікації себе з учителем початкових класів, високим рівнем усвідомлення й оцінки широкого спектру власних професійно важливих властивостей, позитивною оцінкою себе як майбутнього вчителя початкових класів тощо.

Групу студентів з середнім рівнем сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії (48,3 %) склали майбутні учителі початкових класів, які ідентифікують себе з учителем початкових класів, мають переважно середній рівень усвідомлення й оцінки значущості своїх професійно важливих властивостей, загалом позитивно оцінюють себе як майбутнього вчителя початкових класів.

До групи студентів з низьким рівнем сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії (38,0 %) досліджуваних було віднесено студентів, які мають низький рівень ідентифікації з учителем початкових класів, мають переважно низький рівень усвідомлення своїх професійно важливих властивостей, відчувають труднощі в усвідомленні й оцінці наявності у себе професійно-важливих рис особистості.

Отже, за результатами дослідження високий рівень сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії було констатовано лише у близько десятої частини досліджуваних, 81,3 % досліджуваних студентів мають середній та низький рівні сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії.

Було встановлено *відмінності в рівнях* сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії *майбутніх учителів початкових класів* залежно від ряду організаційно-педагогічних (етап і рівень професійної підготовки, рівень акредитації ВНЗ, денна чи заочна форма навчання) та соціально-демографічних чинників (вік, стать, регіон проживання) тощо.

Щодо *організаційно педагогічних чинників* сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії за критерієм χ^2 констатовано статистично значущі відмінності або тенденції у рівнях знань студентів щодо

професійної рефлексії залежно від форми навчання, рівня професійної підготовки, рівня акредитації ВНЗ, етапу професійної підготовки ($p < 0,05$, $p < 0,01$).

Так, встановлено, що магістри мають більш високий рівень сформованості емоційно-оцінної складової, ніж бакалаври ($p < 0,01$) (табл. 6).

Таблиця 6

Особливості рівнів сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії залежно від кваліфікаційного рівня

Кваліфікаційний рівень	Рівні емоційно-оцінної складової (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
Бакалавр	40,8	47,866,4	11,5
Магістр	31,3	48,2	20,5

Дійсно, з даних, наведених у табл. 6, випливає: у магістрів високий рівень сформованості емоційно-оцінної складової мають 20,5 % досліджуваних, а у бакалаврів – 11,5 %, натомість сформованості емоційно-оцінної складової мають 40,8 % бакалаврів проти 31,3 % магістрів.

При цьому динаміка рівня сформованості емоційно-оцінної складової від початківців до випускників як бакалаврів, так і магістрів практично відсутня.

Отримані результати можуть свідчити про те, що емоційно-оцінна складова професійної рефлексії є достатньо стійким утворенням, пов'язаним зі самоставленням особистості до себе, що потребує спеціальної роботи з його формування і розвитку у процесі професійної підготовки.

Більш високий рівень сформованості емоційно-оцінної складової на рівні тенденції знов-таки, як у випадку із ціннісним ставленням до професійної рефлексії і рівнем знань щодо неї констатовано у студентів заочної форми навчання порівняно зі студентами денної ($p < 0,01$).

Натомість статистично значущих відмінностей у рівнях сформованості емоційно-оцінної складової залежно від рівня акредитації ВНЗ не виявлено.

Щодо соціально-демографічних чинників емоційно-оцінної складової професійної рефлексії майбутніх учителів початкової школи за критерієм χ^2 констатовано статистично значущі відмінності у рівнях її сформованості залежно регіону проживання і віку ($p < 0,01$), а на рівні тенденції – залежно статі досліджуваних.

Визначаючи рівні сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії майбутніх учителів залежно від регіону проживання можна констатувати, що у представників південного регіону він значно нижчий, ніж у представників східного, центрального та західного регіонів.

Під час проведення дослідження, нами було встановлено й вікові особливості: більш високий рівень сформованості емоційно-оцінної складової мають студенти, старші за віком (табл. 7).

Таблиця 7

Рівні сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії студентів залежно від віку досліджуваних

Групи досліджуваних за віком	Рівні емоційно-оцінної складової (кількість досліджуваних у %)		
	Низький	Середній	Високий
До 25 років	39,5	47,9	12,5
Більше, ніж 25 років	13,0	51,9	35,1

Так, з даних, наведених у таблиці 7, випливає, що високий рівень сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії виявлено у 35,1 % досліджуваних віком понад 25 років, у той час, як серед досліджуваних до 25 років такий рівень спостерігається лише у 12,5 % студентів. Натомість, низький рівень сформованості емоційно-оцінної складової частіше зустрічається у досліджуваних віком до 25 років, ніж у старших за віком студентів (39,5 % і 13,0 % досліджуваних відповідно).

Щодо гендерної характеристики досліджуваних, констатуємо, що майбутні вчителі жіночої статі мають дещо вищий рівень сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії, ніж студенти чоловічої статі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубасенюк О. А.. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
2. Кажарська О. М. Вивчення рівня психологічної підготовки молодого вчителя в системі післядипломної освіти / О. М. Кажарська // Соціальні технології : актуальні проблеми теорії та практики. – Одеса : Астропринт, 2008. – Вип. 39–40. – С. 216–228.
3. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун, Т. Мак-Партланд // Современная зарубежная социальная психология : тексты ; ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С 180–187.
4. Марусинець М. М. Модель професійної рефлексії вчителя початкових класів /М. М. Марусинець // Вісник післядипломної освіти : зб. наук.

- праць / ред. кол. В.В. Олійник (голов. ред.) [та ін.]. – К. : Геопринт, 2009. – Вип. 13, Ч. 1. – С. 32–38. – (Ун-т менедж. освіти АПН України, Асоц. безперерв. освіти дорослих).
5. Марусинець М. М. До проблеми формування професійної ідентичності майбутнього вчителя в умовах ринкової системи в освіті / М. М. Марусинець, О. Й. Фізеші // Зб. наук. статей за матер. XIV Між нар. наук. – практ. конф Ужгород-Сніна, 2007. – С. 62–69.
 6. Марусинець М. М. Вплив оцінного відношення до себе у становленні особистості майбутнього вчителя / М. М. Марусинець // Наук. вісник УЖНУ. – 2002. – № 6. – С. 87–88. – (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).
 7. Савченко О. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / Олександра Савченко // Шлях освіти. – 2003. – № 3. – С. 2–6.

Лариса Попова

ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ УМІНЬ КОРИСТУВАТИСЯ ЛІНГВІСТИЧНИМИ СЛОВНИКАМИ

Основними показниками мовленнєвої та мовної компетенцій молодших школярів є рівні їхнього словникового запасу, орфографічної пильності, які ефективно вдосконалюються за допомогою роботи з лінгвістичними словниками різних типів. Отримання сьогодні повноцінної освіти практично неможливе без використання цих ґрунтовних праць, які не тільки підвищують грамотність і знання мови, а й сприяють усебічному розвитку особистості. Тому формування в учнів початкової школи умінь самостійно користуватися лексикографічними довідниками є актуальною проблемою лінгводидактики.

Метою статті є дослідження ефективності використання лінгвістичних словників під час формування мовленнєвої та мовної компетентностей учнів початкової школи.

Незважаючи на зростання словникової продукції, появу ґрунтовних лексикографічних досліджень (Я. Галас, В. Балог, Л. Струганець, О. Стишов, В. Дубічинський, О. Семенов та інші), питання методичного характеру не були предметом окремих досліджень.

Проаналізувавши державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи з української (рідної) мови навчання, нами визначено, що молодші школярі повинні мати уявлення про словники різних типів, уміти за допомогою орфографічного словника з'ясувати правильність написання слова, його окремих форм, користуватися тлумачним словником, словниками синонімів, антонімів та ін. [3, 3].

Дослідивши підручники з рідної мови щодо залучення молодших школярів до роботи з лінгвістичними словниками, ми виявили лише незначну кількість вправ, які передбачають вироблення відповідних навичок. Перше, епізодичне, знайомство зі словниками відбувається тільки в другому півріччі другого класу. Більш ґрунтовне вивчення довідкової літератури починається в третьому класі. До розділу «Мова і мовлення» включено тему «Мова – найважливіший засіб спілкування», опрацьовуючи яку, діти вперше отримують теоретичні відомості про лексикографічні видання. У четвертому класі роботу зі словниками передбачає незначна кількість вправ.

Для констатування недостатньої уваги до застосування лінгвістичних словників учителями початкових класів та молодшими школярами, нами була розроблена анкета.

Результати опитування учнів початкової школи довели, що на уроках рідної мови ними використовується тільки орфографічний словник (приблизно 28 % від загальної кількості респондентів). Частина молодших шко-

лярів знала про тлумачний та фразеологічний словники, словник синонімів. Словники антонімів, омонімів, паронімів взагалі залишилися поза увагою учнів, хоча, на нашу думку, вони містять значний потенціал для розвитку мислення і мовлення дітей.

Таким чином, учні початкових класів приходять до середньої ланки школи, не маючи навичок роботи з різними типами лінгвістичних словників.

Переконані, що цей недолік можна усунути, якщо лексикографічний фрагмент уроку рідної мови буде обов'язковим, починаючи з першого року навчання дітей у школі.

У межах дослідження ми вважаємо за доцільне сформувати низку основних знань та вмінь молодших школярів, що забезпечують їхню лексикографічну компетентність:

- знати різні типи словників;
- визначати одиницю опису за назвою;
- уважно читати словникову статтю;
- розрізняти умовні позначки, ремарки, символи, скорочення;
- використовувати в роботі зі словниками вибіркоче читання;
- працювати з орфографічним словником при організації самоконтролю і взаємоперевірки творчих робіт з розвитку мовлення (твір, переказ);
- послуговуватися кількома словниками під час редагування власних текстів.

Робота над виробленням у молодших школярів навичок користуватися різноманітними словниками, на нашу думку, буде ефективною, якщо розпочати її з підготовчого етапу. Учні знайомляться з цими особливими книгами, їх призначенням, особливостями побудови та правилами користування. Учителю початкових класів не важко буде це організувати, якщо скористатися методом читання-роздивляння, розробленим Н. Світловською. Він доцільний у період навчання грамоти, отже, першу зустріч зі словником можна організувати під час засвоєння нової букви і відшукування в орфографічному словнику лексем, у яких вона є.

Після знайомства з алфавітом у дітей виробляється вміння помічати чіткий порядок розташування слів, причому педагогові слід поступово привчити молодших школярів орієнтуватися при пошуку необхідного слова не лише на першу букву, а й на наступні.

Працюючи зі словником першокласники можуть зробити маленькі наукові відкриття. Діти вже можуть порахувати, скільки сторінок у ньому займають слова на ту чи іншу букву. Наприклад, порівнюючи кількість сторінок на букву *к* та букву *ф*, учні роблять висновок, що слів на *к* більше, ніж на *ф*.

За таким принципом може відбуватися підготовчий етап роботи практично з будь-яким лексикографічним виданням.

Одним з основних завдань, які успішно формуватимуть в молодших

школярів уміння користуватися різними лінгвістичними словниками, є засвоєння принципу будови цих джерел. Учителеві слід розповісти та продемонструвати дітям, що кожен словник складається зі словникових статей, але побудовані вони в різних типах лексикографічних видань не однаково. Наприклад, в орфографічному словнику подається написання, зазначається наголос та певні додаткові зауваження щодо правопису, а фразеологічний словник подає тлумачення фразем, наводить зразки їх уживання в художніх текстах.

На нашу думку, розвиткові інтересу до словників сприятиме така робота: створення закладки-пам'ятки, на якій у привабливій формі зображено різні лексикографічні позначки.

Орфографічна грамотність завжди залишається однією з актуальних проблем початкової школи, отже, орфографічний словник при систематичному його використанні може буди добрим помічником у попередженні орфографічних помилок. П. Грушніков відзначав, що основна робота з цим лексикографічним виданням на уроці повинна проводитися в двох напрямках: перший – використання словника як спеціального довідника, другий – використання словника як додаткового підручника [2, 5].

Як свідчать результати аналізу шкільних підручників з української мови для початкової школи, на жаль, до роботи з орфографічним словником діти залучаються тільки тоді, коли необхідно перевірити написання того чи іншого слова. Щоб сформувати повноцінні навички застосування молодшими школярами цих лексикографічних джерел, пропонуємо такі види завдань:

- користуючись словником, вставте букви на позначення голосних, які «випали» зі слів *ш...фер*, *ф...тбол*, *ш...ренга*, *п...ртрет*, *т...мп...ратура*;
- за словником допишіть слова, у яких такі перші склади: *ми...*, *ри...*, *ве...* тощо;
- випишіть зі словника в алфавітному порядку словникові слова на тему «Птахи» («Одяг», «Рослини» та ін.), підкресліть букви на позначення голосних, які не можна перевірити;
- знайдіть у словнику та запишіть п'ять словникових слів на букву *п* (*р*, *с*, *т*...);
- випишіть по п'ять словникових слів, які складаються з одного складу (двох, трьох складів);
- випишіть по п'ять слів, у яких перший склад наголошений, другий – ненаголошений;
- доберіть з орфографічного словника слова за темою «Весна»;
- користуючись орфографічним словником, виберіть 5–10 слів, з якими можна скласти невеличке оповідання за запропонованою темою («Школа», «Екскурсія» тощо).

Для того, щоб привчити молодших школярів користуватися орфографічним словником, можна уникати в підручниках «рамочок» із словни-

ковими словами, а включати їх у тексти вправ з пропуском букв на місці орфограм, які треба перевірити. Регулярне та систематичне виконання таких вправ формує в молодших школярів уміння самостійно працювати з лексикографічними довідниками, звичку послуговуватися ними тоді, коли написання того чи іншого слова є сумнівним.

Таким чином, постійна робота з орфографічним словником, відшукування слова, яке треба перевірити, – це надійний шлях до запам'ятовування словникових слів без їх механічного зазубрювання. Якщо дитина вміє швидко відшукати слово, то потреба в систематичному вдосконаленні навичок роботи з лексикографічними працями приносить задоволення.

У ході роботи з орфографічним словником виникає необхідність пояснення значень незрозумілих слів, що, у свою чергу, залучає дітей до роботи з тлумачним словником, який орієнтований на повний опис семантики слів:

*Незчисленна ми родина,
В нас на всіх – одна хатина,
Але в ній і мир, і лад,
І сусід сусіду рад.
Ну, а хто із нас щось значить –
Кожен сам вам розтлумачить.*

Такою загадкою можна починати знайомство з фундаментальною лексикографічною працею – тлумачним словником та застосовувати його в подальшому. Цікавими та розвивальними, на нашу думку, є вправи, які спонукають молодших школярів постійно вдосконалювати лексикографічні навички, наприклад:

- за допомогою тлумачного словника з'ясуйте різницю в значенні слів: *адресат, адресант; абонемент, абонент*;
- які значення слова *блискавка* подано в тлумачному словнику? Чи знаєш ти такий вислів: *«Виконати замовлення в режимі блискавки»*? Як ти його розумієш? У якому значенні тут використано слово *блискавка*?
- відкрий словник на букву *Д*. Знайди і прочитай приклади слів, до яких у словникових статтях подано синоніми та антоніми;
- користуючись тлумачним словником, поясніть пряме і переносне значення слів: *сила, земля*. Складіть словосполучення, які ілюструють пряме і переносне значення цих слів;
- випишіть з поданого переліку словосполучення, в яких є слова з переносним значенням. За необхідністю скористуйтеся тлумачним словником: *золота ложка, золота людина, золоті руки; весела дівчина, веселе літо, веселі сніжинки*;
- порівняйте статті в тлумачному словнику до слів *гострий* та *город*. Зробіть висновки.

Універсальність тлумачного словника допомагає вчителю познайомити дітей із значенням слова, особливостями його вимови, написання та

стилістичного використання, синонімією, антонімією, омонімією, фразеологічним поєднанням, етимологічними довідками та ін., що забезпечує отримання різноманітної інформації про досліджувану лексему.

Аспектні словники (словники синонімів, антонімів, омонімів) збагачують мову школярів, сприяють розвитку їхнього мислення та мовлення. Недостатню увагу з боку авторів шкільних підручників з української мови для початкової школи роботі з довідниками цього типу, на нашу думку компенсують такі вправи:

- згрупуйте подані слова в синонімічні ряди, доповніть їх за допомогою словника синонімів: *великий, плакати, здоровенний, прикрашати, останній, друг, квітчати, квилити, приятель, кінцевий, завершальний*;
- доберіть антоніми до виділених багатозначних слів: *сухий одяг, суха погода, суха мова, сухе літо, сухі квіти*;
- придумайте речення, в яких подані слова були б омонімами: *вид, лист, бродити, пара, лава, передати*.

Проаналізувавши підручники з рідної мови для 4 класу [1, 91], ми знайшли тільки одну вправу, в якій пропонувалося перевірити виконання завдання за фразеологічним словником. Вважаємо, що формування в молодших школярів умінь правильного і доцільного використання фразеологічних одиниць у власному мовленні забезпечать вправи, які передбачають тлумачення фразем, синонімічну та антонімічну заміну тощо. Наприклад:

- за допомогою фразеологічного словника складіть антонімічні пари: *за версту видно, повна кишеня, валитися від вітру, з горем пополам*;
- з поданих словосполучень випишіть фразеологізми, при необхідності користуйтеся фразеологічним словником: *пасти худобу, пасти очима, пасти задніх; попасти пальцем у небо, попасти в незнайоме місто; скочити в калюжу, скочити в халепу; глек розбити, пляшку розбити; на наш млин вода тече, тече вода із-за гаю; шукати вчорашнього дня, шукати помічника; ловити рибу в мутній воді, ловити тав; з'їхати з глузду, з'їхати на санях з гори; піймати облизня, піймати шуку; сховати кінці у воду, сховати коштовності; дати драпака, дати перцю, дати пораду; покласти зуби на полицю, покласти в довгу шухляду*;
- доберіть фразеологізм, який підходить за змістом для характеристики дівчинки:

*Ніна була не схожа на інших дівчат, які були одягнені в синє та чорне. Вона носила яскравий одяг (слова для довідок: *восьме чудо світу, жуки в голові, біла ворона, казанська сирота, велика цяця*);*

- доберіть до запропонованих фразеологізмів слово-синонім: *твердий горішок, ловити облизня, не випускати пари з вуст, ні світ ні зоря, наливатися фарбою, на краю землі*.

Такі вправи доцільно виконувати під час підготовки молодших школярів до написання творів, складання текстів-міркувань, оскільки вони сприяють формуванню стійкого інтересу до рідної мови, збагаченню лексичного запасу.

Розвиток та удосконалення умінь користуватися лінгвістичними словниками можна продовжити і в позакласній роботі. З цією метою нами був апробований факультативний курс з лексикографії «Мовне джерельце». Він мав на меті виконання таких завдань: поглибити та систематизувати знання молодших школярів про словники, їхнє призначення та будову; формувати потребу звертатися до довідкової літератури, уміння самостійно здобувати нові знання; збагачувати та активізувати словниковий запас; формувати вміння за допомогою словників і довідників пояснювати мовні факти та явища, які найчастіше трапляються в усному й писемному мовленні; виховувати любов до слова, чуття мови.

На кожному з занять (а таких заплановано 10) відбувалася презентація окремого словника, формування в учнів початкової школи практичних навичок роботи з ним. Як підсумок, планувалося написання молодшими школярами твору-мініатюри «Словник – мій друг і помічник».

Серед загальнонавчальних умінь учнів початкової школи важливе місце займає продуктивне користування різними лінгвістичними словниками. У результаті дослідження було виявлено необхідність формування в молодших школярів навичок самостійного застосування їх у повсякденному житті. Підручники з української мови для початкової школи та анкетування довели епізодичність такої роботи на уроках та в позакласних заходах. Запропонований нами комплекс різноманітних мовно-мовленнєвих вправ та факультативний курс «Мовне джерельце» забезпечить формування лексикографічної компетентності учнів початкової школи.

Перспективою дослідження є комплекс позакласних заходів, де передбачається створення виставок лексикографічних новинок, екскурсії до бібліотек за метою ознайомлення зі словниками тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вашуленко М. Рідна мова : підруч. [для 4 класу] – Ч. II / М. Вашуленко, С. Дубовик, О. Мельничайко, Л. Скуратівський. – К. : Освіта, 2004. – 126 с.
2. Грушников П. Орфографический словарь : учеб. пособие для учащихся начальной школы / П. Грушников. – М. : Просвещение, 1993. – 80 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2010. – № 8. – С. 3.
4. Мовчун Л. Словник у роботі вчителя / Л. Мовчун // Початкова школа. – 2001. – № 12. – С. 61–63.
5. Невейкина Н. Формирование у первоклассников интереса к работе над словарем / Н. Невейкина // Начальная школа. – 2009. – № 6. – С. 52–54.
6. Семеног О. Лексикографічна компетенція як показник мовної культури особистості / О. Семенок // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 2. – С. 41–44.

Лариса Шевчук

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ 1–2 КЛАСІВ МАЛОЧИСЕЛЬНОЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

Компетентнісна зорієнтованість змісту початкової освіти потребує переосмислення ролі знань. Сьогодні особливо актуальною є інформаційна компетентність – здатність знаходити, оцінювати, використовувати та продукувати інформацію.

Складовою формування описаної вище інформаційної компетентності є систематична цілеспрямована робота над розвитком читацьких умінь школярів – активно сприймати незнайомий текст, оцінювати та творчо опрацьовувати його, вступати у діалог з автором, мати стійкий інтерес до читання, вміти самостійно і продуктивно працювати з дитячою книгою.

Аналіз наукових досліджень з проблеми виявив різноманітність думок щодо трактування терміну «читання», виокремлення та формування читацьких умінь учнів 1–2 класів.

Зокрема, суть процесу читання та його складові розглядали Д.Б. Ельконін, Т.Г. Єгоров, О.Я. Савченко, І.П. Гудзик та ін. Аналіз психологічної, дидактичної, методичної літератури показав, що внутрішня сторона читання включає осмислення та розуміння змісту тексту, зовнішня – операційну сторону читання (А.А. Брудний, І.А. Зимня, О.А. Леонтьєв, Н.В. Чепелева). Розуміння тексту також досліджували Г.С. Костюк, Г.Г. Гранік, С.М. Бондаренко, А.А. Концева, О.Я. Савченко, Н.В. Ігнатенко та ін.

Проблемою навчання читання займалися С.В. Бондаренко, Г.Г. Гранік, Л.П. Доблаєв, З.І. Кличнікова, І.Ф. Неволін, Н.Ф. Скрипченко, О.Я. Савченко, І.П. Гудзик, О.Н. Хорошковська, В.О. Мартиненко, О. Джежелей та ін. Зокрема, Н.Ф. Скрипченко й О. Джежелей виокремили читацькі уміння молодших школярів, Н.Ф. Скрипченко, С.І. Дорошенко, О.Я. Савченко, І.П. Гудзик описали прийоми, методи, види завдань для їх формування.

Водночас актуальними для проблеми дослідження є описи специфіки сільської малочисельної школи у працях В.В. Мелешко, О.М. Коберника, Н.Є. Орліхіної, Н.Б. Фоміної та ін.

Разом з тим, у науково-методичній літературі спостерігається недостатність розгляду особливостей розвитку читацьких умінь учнів 1–2 класів малочисельної сільської школи.

Науковці трактують термін «читання» як процес відтворення звукової форми слів за їх графічними моделями (буквами) виконання операцій зі злиття спочатку в склади, а потім і в слова окремих звуків, позначених на письмі буквами. Основою читання є «спроможність «перекласти», перекодувати графічні знаки у зміст, втілений у друкованому чи рукописному матеріалі». Як психологічний акт, читання включає такі компо-

ненти: зорове сприймання, вимову й усвідомлення прочитаного (Т.Г. Єгоров).

Розрізняють два види читання: вголос і мовчки. Читання вголос може бути чітким, плавним, правильним, виразним, з дотриманням відповідного темпу. Читання мовчки відбувається без зовнішніх мовленнєвих рухів та відрізняється від читання вголос активізацією процесів розуміння, запам'ятовування і засвоєння прочитаного та зростанням темпу у голос.

Уміння читати поєднує оволодіння технікою читання, усвідомлене сприймання того, що читає учень, наявність інтересу до читання, вміння самостійно читати дитячі книги та періодику (Н.Ф. Скрипченко).

Технічна читання охоплює такі компоненти:

- спосіб (побуквений, відривний складовий, плавний складовий, плавний складовий з цілісним прочитуванням окремих слів, читання цілими словами і групами слів);
- правильність (правильне вимовляння звуків та поєднання їх у слова, відповідна чіткість та гучність голосу школяра;
- виразність (уміння проникати в емоційний настрій всього твору та правильно вибирати і користуватися мовленнєвими інтонаційними та позамовами засобами виразності;
- темп (швидкість) читання.

Кожний із компонентів техніки читання окремо і в сукупності підпорядкований смисловій стороні читання – розвиток техніки читання учнів взаємозалежить від усвідомленості сприймання прочитаного.

Свідоме читання передбачає здатність «повно і вірно сприймати і розуміти зміст прочитаного, формулювати своє ставлення до нього, робити власні оцінки подій, вчинкам героїв, визначати головну думку твору» [3, 27].

Розуміння тексту – це і процес, і результат осмислення прочитаного, що включає такі компоненти: «впізнавання» читачем відомих елементів, слів, словосполучень тощо – порівняння текстового матеріалу зі зразками, наявними в пам'яті; виділення у тексті логічно завершених частин (уривків, абзаци тощо), після чого відбувається об'єднання окремих елементів у смислові теми, що супроводжується виділенням «смислових опорних пунктів», або «віх»; встановлення читачем смислових зв'язків та відношень між окремими темами, формулювання головної думки тексту (побудова його смислової структури): переосмислення тексту шляхом діалогічної взаємодії читача з ним (Н.В. Чепелева).

І.П. Гудзик наголошувала, що розуміння прочитаного тексту – це розуміння слова, речення, цілого тексту.

На думку О.Я. Савченко та Н.В. Ігнатенко, для молодших школярів характерна поетапність розуміння тексту, що передбачає орієнтування у фактичному змісті тексту і виявлення емоційного сприйняття прочитаного; читання-аналіз; поглиблений смисловий аналіз тексту.

Щоб зрозуміти текст, необхідно мати достатній лексичний запас, уміти швидко співвідносити графічну форму слова із звуковою, з відповідним значенням. На розуміння тексту також впливають рівень сформованості умінь аналізувати твір, встановлення логічних причинних і наслідкових зв'язків між окремими елементами тексту, мотивами і вчинками дійових осіб тощо. «Розуміння тексту залежить від особистого досвіду, техніки читання, запам'ятовування, емоційного стану читача» [3, 79]. Тобто, розуміння учнем змісту прочитаного залежить від рівня сформованості інших читацьких умінь та впливає на їх розвиток.

Водночас варто враховувати, що формування читацьких умінь потребує ґрунтовного підходу адже читацькі уміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку. Їх формування проходить кілька стадій: спочатку – ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу; згодом – початкове оволодіння; нарешті – набуття самостійності, впевненості, у якісному застосуванні читацьких умінь на практиці. Для досягнення певного ступеня автоматизації, читацькі уміння потребують тривалого і систематичного розвитку.

Науковці виділяють такі етапи формування умінь читати: оволодіння звуко-буквеним аналізом; становлення синтетичних прийомів читання; синтетичне читання [2, 6–7].

Під час першого етапу оволодіння читанням відбувається ознайомлення школярів із поняттям фонем, формування вміння диференціювати звуки, ділити слова на склади, співвідносити звук усної мови з оптичним символом – буквою, зливати букви у склади. Розуміння прочитаного віддалене в часі від процесі сприймання.

Під час другого (складоаналітичного) етапу формування читацьких умінь одиницею оптичного сприймання стає склад, до того ж склади стають частиною цілого слова. Розуміння прочитаного стає ближчим до сприймання слова у порівнянні з першим етапом.

На третьому етапі відбувається формування синтетичних прийомів читання – впізнавання дитиною всього слова одразу (крім складних для читання слів).

Водночас, навчання читати у початковій школі починається «ще до ознайомлення з буквами через матеріалізацію звукової форми слова за допомогою графічних схем (добукварний період навчання грамоти), потім спеціальних символів, що передають звуки рідної мови – букви, далі – злиття цих звуків у склади» різного типу різного типу злиття (ПГ, ППГ, ПППГ, ПГПП), голосна їх вимова, поступовий перехід до читання цілими словами, словосполученнями, реченнями, перехід на читання пошепки і пізніше – мовчазне читання [4, 25–26].

Відповідно до чинної програми з читання (авт. О.Я. Савченко, В.О. Мартиненко) формування техніки читання передбачає таку динаміку провідних способів читання молодших школярів: 1 клас – побуквений, від-

ривний складовий; 2–4 класи – плавний складовий, плавний складовий з цілісним читанням окремих слів, читання цілими словами і групами слів.

У результаті інтерв'ювання вчителів початкових класів сільських шкіл ми виявили, що для малочисельних класів, порівняно з класами у яких 16–18 учнів, характерна наявність на 1 вересня меншої кількості першокласників, які вміють читати або знають букви.

У процесі експериментального дослідження ми також здійснили зріз рівня сформованості способів читання вголос учнів 2 класів сільських шкіл із різною наповнюваністю. Порівняння способів читання учнів других класів – малочисельних (4–7 учнів) та з більшою наповнюваністю (16–18 школярів) виявило нижчі показники саме у малочисельних класах. На думку вчителів, така ситуація спричинена недостатністю або відсутністю дошкільної підготовки (звідси різні стартові показники для формування читацьких умінь учнів малочисельних класів та класів із більшою наповнюваністю), генетичними особливостями школярів, низьким рівнем зацікавленості та допомоги батьків дітям у навчанні.

Із способом читання та роком навчання учня пов'язаний темп читання молодших школярів. У 1–2 класах переважає читання вголос, зростання його темпу має становити наприкінці 1 класу 30 і більше слів за хвилину, наприкінці 2 – 50–60 слів.

За результатами здійснених нами зрізів, швидкість читання учнів 1–2 малочисельних класів є суттєво нижчою від темпу читання школярів класів із більшою наповнюваністю (16–18 учнів). Причинами занадто повільного читання є бідний словниковий запас, відставання у розвитку способів читання, вузькість периферичного поля тощо.

Невід'ємною складовою читацьких умінь є правильність читання. Попередження та подолання помилок учнів під час читання вчитель визначає залежно від причин. Наприклад, за умови виникнення помилок через надмірну швидкості читання необхідно за допомогою спеціально дібраних завдань спонукати учня читати повільніше. Більш поширеними у малочисельних класах причинами помилок учнів під час читання є недостатність звукового аналізу і синтезу, бідність словника, складність слів, вплив попередніх або наступних слів, втрата логіки думки, труднощі у розумінні логічних зв'язків, невміння користуватися смислового догадкою, неухважність, надмірна самовпевненість учня, що потребує відповідної проведення з учнями відповідної роботи.

На уроках читання вчитель повинен виявляти пильність до правильності читання, що в умовах малочисельної школи здійснити досить легко, однак переривати читання учня для виправлення допущених помилок вчитель може лише у тому випадку, коли неправильно прочитане слово спотворює думку, або ж неточно прочитане закінчення слова.

Вчитель також має поступово ознайомити учнів із вимогами до виразного читання. Формування виразності читання варто розпочинати ще в

букварний період: працювати над правильною вимовою кожного звука, дотриманням інтонації розділових знаків (пониження голосу на крапці, підвищення голосу під час читання питальних і окличних речень), усвідомлення необхідності висловлення різних емоцій залежно від висловленої в реченні думки (захоплення, радості, подиву, страху тощо). У 2 класі учні мають «користуватися такими прийомами виразності як дотримання пауз між реченнями, зумовленими розділовими знаками і змістом твору, регулювання темпу, тону читання, сили голосу залежно від змісту та жанрової специфіки твору» [3, 64–65].

Щодо усвідомлення прочитаного варто зауважити, що відповідно до чинних навчальних програм з української мови (авт. Вашуленко М.С., Гудзик І.П., Пономарьова К.С., Прищепа О.Ю., Мартиненко В.О.) та читання (авт. О.Я. Савченко, В.О. Мартиненко) наприкінці першого класу учень має виявляти розуміння фактичного змісту, висловлювати оцінні судження з приводу прочитаного, наприкінці другого – розуміти значення слів у тексті як у прямому, так і в переносному значення; усвідомлювати смислові зв'язки між реченнями і частинами тексту; цілісно сприймати і розуміти текст, усвідомлювати за допомогою вчителя його основну думку.

Щодо формування виразності та усвідомленості читання учнів 1–2 класів малочисельної школи варто відзначити наявність особливостей як негативного, так і позитивного характеру. Зокрема, наявний рівень способу та швидкості читання учнів гальмує розвиток виразності та усвідомленості, а малочисельність класу створює сприятливі умови для використання індивідуального підходу та інтенсифікації роботи над ними.

Підсумовуючи сказане вище, варто зауважити, що високий рівень сформованості читацьких умінь учнів 1–2 класів малочисельної сільської школи забезпечується тісним взаємозв'язком, взаємопроникненням та взаємовпливом: усвідомленість залежить від правильності, виразності, темпу читання; правильність від темпу і усвідомленості; виразність – від усвідомленості, правильності, швидкості; темп співвідноситься із способом читання, розумінням тексту, впливає на автоматизацію процесу читання. Процес формування якостей читання в учнів відбувається неодноразово та нерівномірно, тому потрібно систематично працювати над формуванням читацьких умінь молодших школярів, враховуючи наявний рівень сформованості того чи іншого уміння, від якого залежатиме система вправ і завдань, їх повторюваність, періодичність тощо.

Відсутність або низька якість дошкільної підготовки сільських учнів малочисельних класів та пасивність батьків спричиняють сповільнений темп та нижчу якість оволодіння технікою читання та розуміння прочитаного тексту у порівнянні із учнями класів із більшою наповнюваністю, що у свою чергу негативно впливає на розуміння прочитаного. Водночас специфіка навчального закладу визначає оптимальні шляхи розвитку читацьких умінь школярів. Зокрема, малочисельність класу надає можливість для

постійного досконалого відстеження наявного рівня читацьких умінь кожного учня та застосування диференційованих завдань в умовах індивідуальної та групової (парної) роботи. Тому на сьогодні актуальною є розробка системи вправ і завдань для розвитку читацьких умінь учнів 1–2 класів на засадах індивідуалізації і диференціації та впровадження її у навчально-виховний процес сільської малочисельної початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гудзик І.П. Розвиток навички читання. – Київ, 1993. – 95 с.
2. Методические рекомендации по усовершенствованию навыков чтения учеников младших классов вспомогательной школы / Сост. В.И. Суткова, В.П. Харченко, Г.М. Плешкановская. – К.: РУМК, 1990. – 48 с.
3. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.
4. Скрипченко Н.Ф. Читання у першому класі. Посібник для вчителів. Вид. друге, переробл. і доповнене. К.: Радянська школа, 1977. – 128 с.
5. Ігнатенко Н.В. Дидактичне забезпечення навчальних розуміння навчальних текстів учнями початкових класів: Автореф. Дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.09 – теорія навчання / Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2001. – 36 с.
6. Чепелева Н.В. Особливості розуміння тексту молодшими школярами // Початкова школа. – 1988. – № 11. – С. 55–58.

Інна Шишова

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ В СІЛЬСЬКИХ ШКОЛАХ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

Рушійною силою сучасного розвитку села можуть стати тільки високоосвічені, духовно розвинені, психічно здорові, економічно свідомі, патріотично налаштовані люди, які здатні ефективно працювати в умовах швидко змінюваної реальності. Підготовка саме таких кадрів має стати важливим завданням сільської школи.

В освітньому просторі Росії 68,9 % шкіл є сільськими, їхній відсоток в регіональних системах освіти значно вищий, ніж міських. В Курганській області вони складають 82 % від загальної кількості, в Амурській – 87,7 %, в Якутії – 72,6 %. Російська сільська школа є тим соціальним інститутом, на який покладено місію підготовки нових поколінь аграрного сектору – спеціалістів різного профілю, володарів і користувачів земельних ресурсів [2].

Актуальність нашої статті зумовлено спільними для української і російської національних систем освіти протиріччями між необхідністю розв'язання традиційних проблем, пов'язаних із вихованням і навчанням підростаючого покоління і реалізацією нових функцій освіти, які з'являються в останні десятиліття і полягають в соціальній стабілізації, оздоровленні, реабілітації, адаптації, людиноцентризмі, захисті і підтримці особистості. При цьому в обох державах існує потреба в глибокому осмисленні і модернізації існуючих моделей виховання і навчання школярів у неоднозначному соціумі села з урахуванням регіональних соціокультурних традицій, поліетнічності, економічних, географічних особливостей, новітніх освітніх технологій.

Зміни соціально-економічної, політичної, духовно-моральної сторін життя суспільства, які відбувалися в Російській Федерації наприкінці XX – в першому десятилітті XXI століття не могли не вплинути на систему сільських шкіл. Вчені Росії пов'язують питання національної безпеки та стабільності російського суспільства саме з відродженням сільської школи. Для аналізу актуальних питань виховання і навчання в сільській школі фундаментальне значення мають праці вчених Г. Голошумової, П. Жильцова, В. Загвязинського, П. Півненка, С. Рогачова, Г. Сілласте, М. Скаткіна, В. Сластьоніна, Г. Суворової, Л. Спіріна, П. Фролова та інших.

Сільська школа Росії є державною або приватною структурою, освітній процес в якій відбувається в природному неурбанізованому середовищі, в умовах обмеженого інформаційного, культурного і технічного вибору. Вчені відмічають відмінності в базових характеристиках шкіл. Вони є приміськими і розташованими у віддалених населених пунктах, малочисельними і такими, які за кількістю дітей наближені до міських шкіл, розташованими в селищах міського типу і в маленьких селах, національними і

багатонаціональними, початковими, основними, середніми, школами-комплексами і агрошколами, навчально-виховними комплексами і школами з групами продовженого дня за місцем проживання, школами з поглибленим вивченням окремих предметів і школами повного дня, кочовими школами. Всі ці школи розташовано у сільській місцевості.

Сільська школа продовжує, незважаючи на існуючі протиріччя в суспільстві і в ній самій, залишатися значним стимулом для розвитку життя на селі. Незважаючи на складний матеріальний стан, неоднозначне ставлення мікросередовища села вона не втратила важелі впливу на життя сільської громади. Дослідження актуальних проблем виховання і навчання в сільській школі, шляхів їх розв'язання, аналіз бачення цих питань російськими вченими є метою нашої статті.

Аналізуючи сучасні проблеми сільських шкіл Російської Федерації, Г. Сілласте [6, 7] відмічає різке зниження рівня соціальної безпеки всіх учасників освітнього соціуму. Вчена вважає, що російське село фактично втратило традиційну стабільність і безпеку освітнього соціуму, а найбільш тяжкими новими рисами сільського образу стали алкоголізація, наркоманія, насильство. З наркоманією, за результатами дослідження, стикаються у своєму селі 23 % вчителів, 17 % батьків і майже 28 % старшокласників. Розповсюдження проституції відмічають від 21 % вчителів і 12 % батьків до 22 % учнів старших класів. Звичайно, тільки сільській школі, без допомоги інших соціальних інститутів, подолати ці проблеми дуже важко. Тим більше, що недостатньо опрацьованими є механізми міжвідомчої координації взаємодії різних структур, причетних до подолання виховних аномалій і девіацій.

Незважаючи на те, що сучасною світовою тенденцією є підвищення сільськогосподарської грамотності, яку вважають важливою складовою загальної культури людини і обов'язковим елементом шкільної освіти, в російській сільській школі все більшою проблемою стає відсутність достатнього трудового виховання школярів. Більшість шкіл, спираючись на вільні можливості вибору, надані Законом «Про освіту», повністю виключили із навчальних планів підготовку з сільськогосподарських дисциплін, внаслідок чого діти, які тепер ні в школі, ні вдома не одержують ні знань, ні сільськогосподарських трудових навичок, позбавлені знань, вмінь і навичок грамотно обробити навіть невеличкий клапчик землі.

Дослідження особливостей трудового виховання в сільській школі показали, що у 2005 році у порівнянні з 1999 роком вдвічі збільшилася кількість сільських шкіл, в яких трудова підготовка школярів з сільськогосподарських спеціальностей взагалі не проводилася. Водночас як позитивний факт можна відмітити, що багатьом педагогічним колективам сільських шкіл вдалося зберегти перевірені часом форми трудової підготовки школярів, залучення їх до виробничої праці – в половині сільських шкіл діють учнівські виробничі бригади, в кожній третій – екологічні

об'єднання, в 17 % – виробничі ланки, в 16 % – шкільні лісництва. Серед позитивних змін можна відмітити незначне, проте все ж таки зростання кількості шкіл, де викладають профільовані курси біології і хімії, що сприятиме у майбутньому профілізації навчання школярів.

Для морально-психічного настрою більшості вчителів і батьків притаманні напруженість, роздратованість, страх і туга [7]. Переважна більшість дорослих занепокоєна майбутнім своїх дітей і сімей. Традиційно сільська школа виконувала широкий спектр соціально-психологічних функцій, пов'язаних із життєдіяльністю різних верств населення, що проживає в сільській місцевості. Серед них такі: культурно-просвітницька (просвіта населення в питаннях виховання і освіти, культури, інноваційного досвіду щодо соціального розвитку села); інформаційно-консультативна (забезпечення доступу населення до інформації, що сприяє розширенню можливостей населення у розв'язанні життєвих проблем, залучення до нових знань та ідей); організаційно-педагогічна (безпосередньо пов'язана із організацією педагогічної діяльності на селі, сприяння гуманізації населення, створенню атмосфери доброзичливості, добросусідства, психологічного захисту особистості).

Протягом десятиліть зміцненню традицій, впровадженню інновацій, естетизації побуту селян, соціальному оздоровленню населення сприяли ініціативні, енергійні, авторитетні педагоги. Сьогодні ця ситуація не така благополучна. Сільські вчителі Росії – в основному жінки. За останні роки фемінізованість, гендерна несиметричність посилюються в декілька разів. За терміном свого педагогічного стажу дві третини педагогів села – вчителі радянської генерації. Внаслідок цього активно триває процес переоцінки ролі сільського вчителя, його особистісних якостей і соціальної престижності професії. Соціальне неблагополуччя сільського соціуму, яке негативно впливає на процес виховання і навчання дитини, досить складно подолати педагогам, які і самі знаходяться в неоднозначних умовах.

За допомогою сільської школи може бути реалізована місія соціального реформування села, що включає в якості важливої складової удосконалення системи профілактичної медицини і зміцнення здоров'я сільського населення, формування у нього здорового способу життя.

Вчені Росії цікавляться питаннями реформування сільської школи. Як відповідь на соціальне замовлення виникають наукові розробки, присвячені вищезазначеним проблемам і шляхам їх вирішення. Г. Голошумова [1, 4], досліджуючи особливості етнохудожнього виховання учнів в умовах сільського соціуму, підкреслює актуальність розв'язання проблем сільської школи у зв'язку з інтенсивними міграційними переміщеннями населення. Внаслідок цього виникає не тільки проблема висунення високих вимог до знань випускників сільських шкіл, причому ці знання все менше мають залежати від національно-регіональних і культурних особливостей школярів, важливою стає необхідність подолання міжетнічних протиріч, формування

вмінь ефективної комунікації у процесі міжкультурного спілкування, звернення до духовних джерел: національно-духовних цінностей регіону, народних промислів, ремесел, фольклору, традиціям родинного і суспільного укладу життя.

Незважаючи на багаті історико-культурні передумови виникнення кожного сільського населеного пункту, можливості і природні ресурси для розвитку етнохудожніх центрів, в даний час мова йде про втрату у регіонах національно-культурних традицій [1, 34–35]. При цьому виховання етнокультурної позиції сільського школяра відбувається в умовах «інформаційного буму», під могутнім впливом масової культури і мистецтва. Наявне відчуження підростаючого покоління від духовних і соціокультурних коренів своєї малої Батьківщини. Сільські школярі недостатньо володіють ціннісним змістом своєї етнічної культури, не усвідомлюють її значущості, можливості використання у розвитку і відродженні того соціуму, який їх оточує. Прикрим є той факт, що сільські школярі все частіше орієнтуються на псевдокультурні цінності, залишають село, розриваючи той зв'язок із національною культурою, який створювали покоління їхніх пращурів.

Г. Мірзаєва [4, 16], вивчаючи педагогічні умови розвитку сільських школярів початкових малокомплектних шкіл Дагестану, у своїх наукових розвідках відмічає як недостатні матеріальні умови, соціальні проблеми сільського населення, так і відсутність достатньо продуманої концепції розвитку національної школи, яка б враховувала потреби тієї або іншої нації. Така концепція, на думку дослідниці, є необхідною, тому що кожна школа, діти, що навчаються в ній, по-своєму специфічні в залежності від регіону, національності тощо. Специфіка труднощів, що виникають в межах малокомплектної школи, полягає в одночасному і спільному навчанні в одному класі-комплекті учнів з різних класів, різного віку; випадіння у початковій школі одного або декількох класів-комплектів із загальної кількості класів; відсутність паралельних класів і їхнього взаємовпливу.

На думку К. Якупова [9, 10–11], формування сучасного сільського школяра відбувається в складних і повних протиріч умовах. Існує дефіцит комфортного житла, негативні соціальні умови життя, праці, побуту, дозвілля сільської молоді. У школярів, які зростають в таких умовах, складно виховувати позитивні почуття, в тому числі любов до Батьківщини. Серед завдань, які, на думку вченого, мають розв'язати педагоги сільської школи, максимально повне усвідомлення школярами належності до своєї малої Батьківщини – села, району, минулому, сьогоденню і майбутньому свого етносу, до його культурно-історичних традицій.

Серед основних напрямів, які сприятимуть формуванню патріотизму сільських школярів є: вивчення історії села, традицій і культури рідного народу; участь в конкурсах, олімпіадах щодо відстоювання честі родини, школи, села, району; конференції, круглі столи щодо проблем екології рідного краю і збереження його природних і матеріальних ресурсів; відро-

дження діяльності тимурівських команд щодо надання допомоги людям похилого віку, які її потребують; організація виставок для показу досягнень і успіхів випускників школи: вчених, діячів культури і мистецтва, організаторів виробництва, підприємців і бізнесменів; зустрічі з ветеранами війни і праці, заслуженими працівниками сільського господарства, почесними громадянами району; регулярна організація лекцій-концертів за участю представників різних поколінь мешканців села [9, 20].

Сільський соціум Росії [9, 3] є базовим компонентом, центром соціокультурної системи країни, важливою складовою її єдиного освітнього простору. Мешканці села продовжують покладати великі надії на школу щодо формування у молоді здорового способу життя. У зв'язку із цим до речною є виконання сільською школою не тільки освітньої, але й оздоровчої і просвітницької функцій.

П. Півненко [5] наголошує на тому, що національні пріоритети освіти найбільш яскраво визначено у педагогічних думках селян. За спостереженнями дослідника, що глибоко вивчав теоретико-методологічні основи розвитку російської сільської школи, російську ментальність характеризують общинність, колективізм, любов до праці, совість, взаємодопомога, милосердя, повага, пошана до старших, соціальна справедливість, на основі яких і необхідно будувати сучасний виховний процес в сільській школі, яка є суто російським феноменом. Вивчення цієї категорії шкіл необхідно здійснювати в контексті російської держави, її культури та історії. Серед особливостей освітнього простору сільської школи в Росії є його багатокультурний характер, обумовлений федеральним устроєм держави, її багатонаціональним складом, проживанням на території Росії багатьох різних етносів. Особливий народний дух, національна ментальність, демократичний устрій, укоріненість і відкритість соціокультурному сільському середовищу є феноменами російської сільської школи.

Разом із тим виконання сільською школою своїх фундаментальних позицій можливе за умов розвитку сільської школи як інноваційного освітнього закладу, життєдіяльність якого спрямовано не тільки на підтримку сільського соціуму, але і на створення умов для особистісного зростання сільських школярів як суб'єктів історії (країни, села, родини), культури, сільськогосподарської праці і власного життя у громадянському суспільстві.

В. Єгоров [3], досліджуючи особливості кочової школи, яка існує в умовах російської Півночі, як позитивне відмічає її проникнення у найбільш віддалені, важкодоступні місця перебування оленеводів та їхніх родин – тундру, глуху тайгу, гори. Це накладає свій відбиток на особливості виховання і навчання дітей в умовах такої школи, диференційований підхід до оволодіння рідною мовою, що дозволяє зберегти культуру, традиції і мову народу.

Важливість і складність розв'язання питання рівного доступу корінних малочисельних народів півночі до повноцінної якісної освіти підкрес-

люють як науковці, так і практики. Враховуючи те, що в республіці Саха (Якутія) склалися різні форми кочування («меридіальна» – коли стадо оленів переганяють влітку на північ, а взимку – на південь, «пустельна» – кочування відбувається від криниці до криниці або навколо криниці, «вертикальна» – кочування із зимових пасовищ, які розташовані у долинах, до літніх – високогірних тощо), існують і різні види функціонування кочової школи: стаціонарно-кочова; тундрова кочова школа-садок; тайожна кочова; гірничо-тайожна кочова. На нашу думку дуже важливо, що всі ці види шкіл передбачають збереження традиційного укладу життя, розвиток культури, форм господарювання, адже навчання дитини в інтернатному закладі не давало можливості формувати її як майбутнього сім'янина, підтримувати трудові, естетичні, духовні родинні традиції.

Сучасний етап розвитку російської сільської школи відбувається на основі демократизації системи освіти, якісних змін, пов'язаних із гуманізацією освіти, впровадженням нової освітньої парадигми. Для розвитку російської сільської школи характерні наступні тенденції: скорочення кількості освітніх закладів, важкодоступність освіти для певної частини дітей у сільській місцевості; зниження рівня сільськогосподарських знань і вмінь випускників; технічне відставання сільських шкіл від міських; падіння престижності професії вчителя, фемінізація і старіння, складне соціальне становище педагогічних кадрів. Водночас сільська школа продовжує залишатися досить впливовим виховним і освітнім осередком підготовки школярів до життя і праці, з різним ступенем успішності вона прагне виховувати справжніх патріотів, виконує духовно-моральні і соціально-культурні функції.

Виховний і навчальний потенціал сільської школи як важливого і в багатьох випадках єдиного освітнього і соціокультурного осередку села, якому притаманні найвищий у населеному пункті рівень концентрації духовності, патріотизму, інтелекту дозволяє розглядати цей заклад освіти як реально і потенційно вагомий чинник впливу на безпеку держави в цілому і кожного її громадянина зокрема. Проте цей потенціал поки що реалізовано не повністю, тому актуальними є подальші напрацювання вчених, зусилля держави, сприяння економічному розвитку села і школи в ньому.

Разом із тим сільська школа потребує позитивних впливів, пов'язаних не тільки зі зміною законодавчої бази, але і спрямованих на економічний розвиток держави в цілому, окремих населених пунктів, громадян, які в них проживають.

Невід'ємною складовою виховання і навчання сільських школярів Росії у післярадянський період є формування економічної свідомості, економічної свідомості, економічної поведінки дітей селян, що і має стати темою наших подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голошумова Г. С. Этнохудожественное воспитание учащихся в условиях сельского социума : автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Голошумова Галина Семеновна ; Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Уфа, 2007. – 47 с.
2. Доклад «Развитие сельской школы как фактора социально-экономического и духовно-нравственного развития села» [Электронный ресурс] / http://www.mcx.ru/documents/document/v2_show/4232.136.htm. – Назва з екрану.
3. Егоров В. Н. Малокомплектная кочевая школа как социально-педагогическая закономерность в развитии школьной сети в условиях Севера : дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Егоров Владимир Николаевич ; НИИ нац. шк. Респ. Саха (Якутия). – Якутск, 1999. – 154 с.
4. Мирзаева Г. С. Педагогические условия развития сельских начальных малокомплектных школ Дагестана : автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Мирзаева Гюльшан Мирзаевна ; Дагестанский государственный педагогический университет. – Махачкала, 2009. – 23 с.
5. Пивненко П. П. Теоретико-методологические основы развития российской сельской школы : дисс. на соиск. уч. степ. докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Пивненко Петр Петрович ; Ростовский государственный педагогический университет. – Ростов-на-Дону, 2002. – 430 с.
6. Силласте Г. Г. Сельская школа и село России в начале XXI века: Монография / Силласте Г. Г.; [Под. общ. ред. Ю.В. Борисова]. – М.: Центр образовательной литературы, 2003. – 502 с.
7. Силласте Г. Г. Сельский образовательный социум и ценностные ориентации его субъектов в условиях становления рыночной экономики на селе [Электронный ресурс] / Электронная библиотека социологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова <http://lib.socio.msu.ru>. – Назва з екрану.
8. Тимиров Ф. Ф. Формирование медико-педагогической компетентности учителя сельской школы: автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Тимиров Федор Федорович ; Уральский государственный педагогический университет. – Уфа, 2009. – 24 с.
9. Якупов К. А. Педагогические условия патриотического воспитания школьников в условиях современного сельского социума : автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Якупов Камиль Абдулхакович ; Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. – Уфа, 2009. – 24 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНЯ

Оксана Демчук

ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ НА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Підготовка педагогічних кадрів – одна з найважливіших умов стабільності, успішного функціонування і подальшого розвитку системи освіти. В даний час професійна діяльність педагогів протікає в складних і суперечливих умовах. Одна з причин цього полягає в тому, що існує розбіжність, з одного боку, між рівнем компетентності, що відповідає професійному статусу педагога, необхідним культурним рівнем і стилем життя, а з іншого – тими реальними можливостями, які надає педагогу суспільство для їх досягнення. Звідси випливає завдання створення кадрового педагогічного потенціалу, адекватного за своєю підготовкою рівню професійної культури та інтегрованого у сучасні соціально-економічні умови життя.

Очевидно, що професійне становлення особистості молодого вчителя в процесі його підготовки у вищій школі включає не тільки оволодіння студентом певною сукупністю знань, умінь і навичок, але і його особистісне самовдосконалення, становлення активної життєвої позиції, виховання таких важливих якостей, як відповідальність за формування суб'єктів освіти, товариськість, тактовність, критичність, самокритичність і т.д. Не випадково видатні педагоги неодноразово підкреслювали, що побачити і виховати особистість в своїх учнях зможе лише той педагог, який сам є високорозвиненою особистістю. Тому формування особистості майбутнього педагога – найважливіше завдання вузівського навчання. При вирішенні цього завдання важливо зрозуміти сам процес психологічного розвитку особистості на різних етапах.

Загальновідомим є той факт, що формування людини як особистості набуває особливого значення в юнацькому віці. Юність, на думку В.І. Слободчикова, завершальна стадія формування персоналізації. Головні новоутворення юнацького віку – саморефлексія, усвідомлення власної індивідуальності, поява життєвих планів, готовність до самовизначення, установка на свідому побудову власного життя, поступове включення в різні сфери життя, усвідомлення себе як члена суспільства, свого місця і призначення у житті [8].

Самовизначення, як особистісне, так і професійне, – характерна риса юнацтва. Вибір професії упорядковує і приводить в систему супідрядності всі його різноманітні мотиваційні тенденції, що йдуть як від його безпосередніх інтересів, так і від інших багатообразних мотивів, що породжуються ситуацією вибору (Л.І. Божович).

Орієнтування на майбутнє, наявність життєвих перспектив викликають бажання удосконалювати ті якості, які необхідні для професійної діяльності, в першу чергу, і для майбутнього самостійного життя в цілому. Самооцінка набуває більшої конкретності, критичності, дієвості; за даними досліджень, 13 % старшокласників складають програми самовиховання. Вони пов'язані з перспективами набуття професії, зі вступом до вищого навчального закладу, з майбутнім становищем у суспільстві, зі встановленням тісних взаємин з другом, з утворенням сім'ї тощо [4]. У цьому плані можна говорити про вироблення моральної свідомості в юнацькому віці (І.Д. Бех). У юності відбувається і моральне, і вольове загартовування.

У юнацькому віці відбувається становлення світогляду як системи знань про політичне, економічне, культурне життя суспільства, як системи поглядів на оточуючий світ і місце в ньому кожної людини. Погляд на багато життєвих проблем досить глибокий та розумний. Увагу юнаків привертають питання справедливості та беззаконня, порядності та безпринципності. Світогляд – це не тільки система знань і досвіду, але і система переконань, переживання яких супроводжується відчуттям їх істинності, правильності. Тому світогляд пов'язаний з вирішенням в юності проблем сенсу життя [7]. Явища дійсності цікавлять юнака не самі по собі, а у зв'язку з його власним відношенням до них. Сучасний юнак має тверезий, розумно-практичний погляд на світ та події, які в ньому відбуваються, більш незалежну позицію та власну орієнтацію в їх оцінці.

Але можна зустріти прояв і вкрай протилежних рис: індивідуалізм та соціальну спрямованість, скепсис і намагання вірити будь-кому в будь-що, у деякого виявляється максималізм та нерозбірливість у виборі засобів реалізації своєї життєвої мети.

Сучасні молоді люди під впливом вимог суспільства, перебувають в такій ситуації, що від їх активності, від розуміння самого себе, свого місця, у великій мірі залежить і їх подальша успішність.

Студентство можна віднести до другого періоду юності [1], до етапу зрілої юності [9]. Цю стадію юності Б.Г. Ананьєв визначив як період подальшої освіти та професійної підготовки, освоєння деяких професійних ролей, початку самостійного життя, особливу актуальність в цьому віці набувають питання сенсу життя, призначення людини, виявлення специфіки власного «Я».

Світоглядний пошук включає соціальну орієнтацію особистості, усвідомлення себе як частинки соціальної спільності (соціальної групи, нації і так далі), вибір свого майбутнього соціального становища і способів його досягнення.

Центром всіх світоглядних проблем стає проблема сенсу життя («Для чого я живу?», «Як жити?»). Юнака цікавить не стільки питання «Ким бути?», скільки «Яким бути?», а також гуманістичні цінності (він готовий працювати в системі соціального захисту), суспільна спрямованість

особистого життя (боротьба з наркоманією, волантерство і т.п.), широка соціальна благодійність, ідеал служіння [7].

Великий інтерес проявляється до етичних проблем, психології самопізнання і самовиховання [3]. Самооцінка в цьому віці здійснюється шляхом порівняння «Я-ідеального» з «Я-реальним». Але «Я-ідеальне» ще не вивірене, а реальне не оцінено всебічно самої особистістю. Така об'єктивна суперечність в розвитку особистості молодой людини може викликати у неї невпевненість у собі і супроводжуватися зовнішньої агресивністю, розв'язністю, почуттям власної неповноцінності [6].

Аналіз розвитку особистості студентів у процесі навчання у ВНЗ, проведений Б.В. Кайгородовим, показав, що на перших курсах студенти намагаються визначити своє місце в суспільстві, адаптуватися до нового життя, зайняти активну позицію в різноманітних соціальних відносинах, де їх «Я» виступало б нарівні з іншими, що сприяє розвитку нового рівня усвідомлення себе в суспільстві. Багато хто прагне проявити себе, протиставити себе іншим, висловити свою власну позицію по відношенню до інших людей (однокурсникам, викладачам), тим самим отримавши від них визнання, довіру, схвалення і т.п. Тобто на першому та другому курсах відбувається розвиток і реалізація особистісної (комунікативної) сторони діяльності. Третій курс для студентів є переломним, оскільки дана діяльність отримує насичення, що веде до актуалізації предметно-практичної діяльності, що розвивається на четвертому і максимально реалізується на п'ятому курсі. Стають важливими світоглядні і ціннісні орієнтації, професійні інтереси, самореалізація особистості в суспільстві [2].

У процесі становлення особистості майбутнього вчителя особливе значення має педагогічна практика. Перш за все вона дозволяє студентам апробувати отриманий в ході теоретичного навчання суб'єктивний досвід саморегулювання в процесі педагогічної взаємодії у реальній практиці; співвіднести свої можливості і здібності з вимогами, що пред'являються вчителю в даному аспекті, усвідомити свої проблеми. Дуже важливо, що під час проходження педагогічної практики відбувається неузгодженість «моделі» ідеального вчителя (особистості та діяльності) і «оригіналу». У ряді робіт показано, що зразком для створення нового уявлення про професію педагога зазвичай служить діяльність конкретного вчителя-наставника, під керівництвом якого студент проходить практику.

На основі осмислення теоретичних уявлень про «хорошого» вчителя, власних спостережень, самоаналізу і самооцінки результатів своєї діяльності у студента відбувається становлення образу «оптимального» вчителя, тобто такого образу, який адекватний можливостям конкретної людини. Все це створює сприятливі умови для розвитку у студентів здатності до саморегуляції, постановки та вирішення проблем професійного та особистісного самовдосконалення.

Для вирішення цих проблем студентам необхідно мати психологічні

знання. Проте аналіз існуючих програм показує, що в курсі психології цим питанням приділяється мало уваги. Питання становлення, вдосконалення професійної майстерності та питання формування особистості майбутнього вчителя часто розглядаються ізольовано, не поглиблюючи належною мірою проблеми самовдосконалення його особистості в період навчання в педагогічному вузі. Така ізольованість у програмах навчання психології не випадкова. Вона пояснюється насамперед тим, що в самій психологічній науці належною мірою не розкриті психологічні основи особистісного і професійного самовдосконалення майбутніх вчителів, не створена концептуальна модель, в якій були б представлені в узагальненому вигляді як позитивні, так і негативні прояви особистісних і діяльнісних характеристик майбутнього педагога в період навчання у вузі.

Входження в професію – безперервний і тривалий процес. Особистість педагога виступає ключовою фігурою, яка визначає стан освіти. Від рівня його культури та професійної підготовки, широти інтересів і громадянської позиції безпосередньо залежать результати соціально-економічного і духовного розвитку суспільства, образ молодих людей, які входять у самостійне життя. Однак сьогоднішній день має місце глибоке протиріччя, наслідки якого проявляються у кожного студента, у кожного фахівця: основним критерієм в оцінці випускника педагогічного факультету, вузу, як і раніше, є знання. Але практика показує, що визначним чинником успішності професійної діяльності вчителя є сформованість, цілісність його особистості, духовне багатство, моральний та естетичний вигляд.

Джерелом такого протиріччя є те, що педагогічні вузи в першу чергу готують викладачів-предметників, мало уваги і часу приділяючи особистісній підготовки вчителя. Так, у навчальних планах щороку зменшується кількість годин на вивчення психології, а деякі психологічні дисципліни взагалі вилючаються. Без сумніву, саме психологічних знань (і теоретичних, і практичних) не вистачає студентам, які проходять педагогічну практику. І не тільки знань, але і глибокого розуміння психологічних умов і сенсу педагогічної діяльності, формування психологічної готовності до неї, що вимагає особливого ставлення і особливих знань.

Як, наприклад, психологічно правильно побудувати урок? Як на протязі уроку утримувати увагу учнів? Як самого себе психологічно налаштувати на урок? Як налагодити в класі дисципліну? Як перестати боятися дітей? Що робити в кожному конкретному випадку з конкретною дитиною? Як організувати роботу з батьками? Саме ці та багато інших питань задають студенти під час педагогічної практики. За одну годину, яка відводиться викладачу на одного студента під час педагогічної практики нереально відповісти на них, відвідати урок, дати хоча б якісь рекомендації, проконсультувати самого студента з приводу його психологічного самопочуття. Недивно, що саме на старших курсах, а особливо після педагогічної практики, стає більше студентів, які розчаровуються у майбутній професії.

Цілком ймовірно, проблема полягає в тому, що педагогічна професія не стає частиною життєвих орієнтації особистості студентів.

Цілком очевидно, що вирішувати цю проблему можна лише при поглибленні психологічної підготовки студентів педвузу. Однак вирішення такої проблеми передбачає складний та тривалий пошук.

Причиною такого стану речей є і те, що існують явні протипоказання до професії вчителя, які не враховуються при прийомі документів у абітурієнтів. Це емоційна нестабільність, висока тривожність, глибокий невротизм, конфліктність, переважання модальностей гніву і страху та ін.

На початковому етапі навчання серед студентів першого курсу факультету підготовки вчителів початкових класів проводилося опитування з метою виявлення мотивів вибору професії вчителя (психолога). Аналіз отриманих результатів показав, що для більшої частини першокурсників це є власний, свідомий вибір, вони зазначали, що мріяли про цю професію з дитинства, ще навчаючись у школі, активно допомагали своїм вчителям в організації та проведенні різних заходів, із задоволенням займалися з дітьми. Певний відсоток першокурсників зізнались, що це був вибір та бажання батьків, немає різниці у якому вузі навчатись або ж вступали «за компанію».

Про психологічної орієнтованості треба починати говорити якомога раніше, з підліткового віку. Готувати майбутнього вчителя слід починати зі шкільної лави. Підлітків можна і потрібно знайомити з проблемами самовдосконалення. І робити це повинні їх старші наставники – вчителі. А для цього на педагогічних факультетах, в педагогічних вузах необхідно створити умови для особистісної та професійної підготовки вчителя: збільшити кількість годин з психолого-педагогічних дисциплін, розробити і ввести спецкурси, спецсемінари, пов'язані з проблемами професійного становлення вчителя, з ціннісно-змістовим визначенням життя, а також з професійною адаптацією, тобто вирішувати проблему глобально, на науково обґрунтованих критеріях при детальній розробці програм, курсів і семінарів. Психологічні дисципліни і сам викладач-психолог здатні вести студентів до осмислення і усвідомлення ними особистісних цінностей, цілей і сенсу життя, своїх здібностей і сфери їх застосування, допомагаючи тим самим особистісному і професійному становленню вчителя.

Систему психологічної орієнтації на педагогічну професію можна розділити на такі етапи:

1) формування в учнів уявлення про професію педагога(лекції, бесіди зі старшокласниками, дні відкритих дверей, включення школярів у роботу творчих лабораторій у вузі, створення гуртків з метою розвитку педагогічних здібностей);

2) організація професійного відбору серед абітурієнтів (бесіда з абітурієнтами, тестування);

3) формування у студентів уявлення про особистісне і професійне

самовдосконалення майбутнього педагога під час навчання у вузі (використання різноманітних методів і методик психодіагностики, проведення спецсемінірів);

4) корекція психологічної орієнтованості на педагогічну професію в період адаптації молодого спеціаліста до умов роботи у школі (індивідуальне консультування, вивчення і узагальнення досвіду роботи молодих фахівців).

Кожен з етапів роботи викладачів вузів щодо забезпечення психологічної орієнтації майбутніх учителів на професійну педагогічну діяльність включає в себе формування психологічної орієнтованості на професійно-особистісне вдосконалення. Це перш за все формування уявлень і понять про особливості діяльності вчителя і його професійно значущих якостей особистості. Становлення уявлення про «Я-ідеального» вчителя і про «Я-реального» є основою для формування спрямованості на професійно-особистісне самовдосконалення і розвиток відповідних їй процесів у школярів, студентів, молодих учителів.

Розвиток у школярів самопізнання, саморозуміння, самоаналізу, самодіагностики, вміння працювати над собою для досягнення поставлених цілей є тим фундаментом, який дозволяє викладачу розкрити особливості процесу самовдосконалення в період вибору професії, формування готовності стати справжнім вчителем-професіоналом.

Найбільш повно формуючий вплив викладача реалізуються в роботі зі студентами. Особлива роль відводиться психології, під час вивчення якої розкривається суть понять «ідеальний учитель», «Я-ідеальне» вчителя, «Я-реальне» майбутнього фахівця. На матеріалі різних тим викладач може ознайомити студентів з поняттям «точки професійно-особистісного зростання» і ввести поняття самовдосконалення як безперервного процесу самозміни на основі виявлення точок свого професійно-особистісного росту. У міру розширення обсягу психолого-педагогічних знань і практичних умінь студент отримує більш повне психологічне обґрунтування свого вибору, що відображається як у навчальній діяльності, так і в період визначення місця роботи і особливо в період адаптації молодого спеціаліста до умов роботи в школі.

Етап 1. Робота зі школярами.

Вибір молодого людиною професії належить до категорії так званих одноразових рішень, тому помилки, зроблені учнями у професійному самовизначенні, дорого обходяться як суспільству, так і самим молодим людям та їх батькам.

Надзвичайно важливо мати уявлення про ті складні соціально-психологічні процеси, які обумовлюють вибір тієї чи іншої професії, сприяють задоволенню професією на наступних етапах соціально-професійного самовизначення.

Одна і та ж професія може бути для одних привабливою, рекомендо-

ваною, а для інших ні. Це істотно залежить від запитів старшокласників і того образу професії, який у них склався. Як показують дослідження, досить значними компонентами «образу професії» виступають складність, змістовність роботи і повага, авторитет представників цієї професії в суспільстві.

Ось чому так важливо на першому етапі в лекціях і бесідах розкривати значущість професії вчителя, організовувати в школі гуртки, спецпрактикуми для дітей, які хочуть розвинути в собі педагогічні здібності, проводити дні відкритих дверей, зустрічі з кращими педагогами-випускниками вузу.

Етап 2. Робота з абітурієнтами.

Педагог в сучасному цивілізованому суспільстві є фігурою, яка потребує особливої уваги, і там, де його місце займають недостатньо професійно та особистісно підготовлені люди, в першу чергу страждають діти. Від суспільства сьогодні вимагається створення таких умов, щоб серед вчителів були ті люди, які найбільш підготовлені до роботи з дітьми, бо це може робити далеко не кожна людина.

Організовуючи роботу з абітурієнтом, важливо пам'ятати, що при виборі професії її престиж, громадська думка є надзвичайно важливими, навіть у тому випадку, якщо старшокласник розуміє і необхідність, і складність професії вчителя.

Мотивація при виборі професії – це стимули, заради яких людина готова прикласти свої зусилля, тобто на що орієнтувався людина при виборі тої або іншої професії.

Для більш детального аналізу зупинимося докладно на характеристичі мотивів вибору професії, життєвих планах студентства, якостях фахівця з вищою освітою. Критерії для докладної характеристики мотиваційної структури студентів:

- 1) мотиви вибору професії;
- 2) задоволеність вибором професії;
- 3) поінформованість про майбутню професію;
- 4) бажання працювати надалі за фахом;
- 5) цілі майбутньої професійної діяльності;
- 6) вимоги до майбутньої роботи [5].

Чітке уявлення про різні сторони майбутньої роботи й про рівень своєї підготовки до неї багато в чому визначає стійкість мотивів студентів і ступінь їхньої реалізації. Якщо студенти добре інформовані про свою майбутню професію, то у своїх діях вони знають чого хочуть, якщо ні, то мотиви ще остаточно несформовані або неспрямовані на професію.

У бесідах з абітурієнтами важливо підкреслити, що одного бажання стати вчителем недостатньо. В період навчання у вузі необхідно багато працювати над собою з метою професійного та особистісного самовдосконалення, розвитку педагогічних здібностей, формування у себе позитивних

якостей особистості, щоб з першого уроку, з першої зустрічі з дітьми завоювати авторитет, а не просто залишатися вчителем-предметником, джерелом знань.

Етап 3. Робота зі студентами.

Центральне місце в системі психологічної орієнтації майбутніх учителів на педагогічну діяльність займає робота із студентом.

Ряд досліджень показують, що в педагогічному вузі за своєю спрямованістю виділяються 4 групи студентів:

- 1) із професійною та предметною спрямованістю;
- 2) тільки із професійною спрямованістю,
- 3) тільки із предметною спрямованістю;
- 4) без спрямованості.

Формування структури особистості майбутнього вчителя в педагогічному вузі багато в чому відбувається стихійно. Необхідною умовою професійного становлення педагога, яка є основою його ефективної роботи в школі і вузі, є процес самовдосконалення.

Реальний процес професійного становлення багатший заданих нормативів. Тому перед вузівським викладачем завжди стоїть проблема вибору та втілення їх «у живі людські думки та емоції». А в цьому і полягає, за В.О. Сухомлинським, творча праця педагога. Більш того, самі задачі викладачеві безпосередньо не даються. Він діє в реальному світі. Студент будь-якого курсу починає навчання не з «чистого аркуша», за його плечима власний життєвий досвід як найважливіша частина духовного світу, у ньому проявляється відбиток його індивідуальних інтересів і потреб, особливостей навколишнього середовища, в якому відбувається взаємообмін інформацією, формуються оцінки й думки. У цьому досвіді відображені знання, здібності, інтереси, спрямованість особистості, її історія, цей досвід активно впливає на засвоєння професійних знань і способів діяльності в процесі навчання, навчальні відомості сприймаються майбутніми педагогами через призму раніше отриманих знань.

Етап 4. Робота з випускниками педагогічного вузу.

Надзвичайно важливо націлювати студента на складання особливих індивідуальних програм самовдосконалення в період вибору типу школи, в якій випускник планує працювати після завершення навчання у вузі. Так, якщо студент обирає школу з поглибленим вивченням того чи іншого навчального предмету, то особливо значимим стає розширення власного кругозору, бачення перспектив розвитку науки, формування умінь спілкуватися із здібними дітьми, організовувати їх індивідуальну і спільну навчальну діяльність у відповідності з їх інтересами, розвивати творчий потенціал. Студентам, які планують професійну участь у сфері виховної роботи, необхідно оволодіти психологічними основами педагогіки співробітництва, отримати практичний досвід роботи в цій системі відносин.

Етап 5. Робота з молодим спеціалістом.

Особистісне та професійне самовдосконалення майбутніх педагогів не завершується в період вузівської освіти. Найбільш гостро ці проблеми відчуються в період адаптації до школи. Як відомо, молодий спеціаліст на перших етапах роботи в школі зазнає певних труднощів як на уроці, так і в спілкуванні з дітьми, колегами, адміністрацією школи, батьками.

Так, для молодого вчителя часто є характерним заглиблення у власну інформаційну діяльність, коли різноманітні ситуації на уроці сприймаються ним як перешкода у реалізації свого плану. Педагогічне спілкування молодого вчителя характеризується суперечливістю: з одного боку, йому необхідна взаємодія з більш досвідченими вчителями, а з іншого – важливо не загубити власних професійних поглядів, не піддатися впливу інших вчителів, які, можливо, і самі мають невисоким рівнем знань. Очевидно, що молодому вчителю слід з перших кроків виробити у собі психологічну стійкість до негативних впливів педагогічного мікросередовища.

Важливо, щоб молодий учитель швидше відчув задоволеність від професії і зростання своєї педагогічної майстерності. Не можна відкладати своє професійне зростання «на потім», а треба відразу ж формувати себе як суб'єкта своєї педагогічної діяльності, як майстра, своєчасно виявляти «точки свого професійно-особистісного зростання».

Таким чином, розглянута вище система психологічної орієнтації майбутнього вчителя на професійну діяльність передбачає здійснення безперервного супроводу людини з моменту виникнення потреби бути вчителем до моменту становлення вчителя-професіонала.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
2. Кайгородов Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителя. – М., 1980.
4. Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.
5. Мілютіна К.М. Адаптація студентів до навчання. – К.: Марич, 2009.
6. Петровский А.В. Основы педагогики и психологии высшей школы. – М., 1986.
7. Сапогова Е.Е. Психологическое развитие человека: Учеб. пособие. – М., 2001.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пособие для вузов. – М., 2000.
9. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности // Избр. психол. труды. – М.; Воронеж, 1996.

Наталя Майбородюк

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ В ОСМИСЛЕННІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Життя кожної людини починається з народження і продовжується в постійному пізнанні чогось нового, невідомого та непізнаного. Зростання в сім'ї, перебування в дитячому садочку, навчання в школі – це все більше і більше дозволяє відкривати нові істини, при чому відбувається це цілеспрямовано (хоча молодшими школярами не достатньо усвідомлено), контактуючи з різними сферами життя. Її розвиток протікає (на думку Рубінштейна) як єдиний процес, який складається з етапів, при чому кожен попередній етап підготовлює наступний. Коли дитина тільки починає пізнавати світ, їй цікаво все, пізніше вона починає цікавитись новими речами вибірково. Отримує нові знання з тих речей, які їй для чогось потрібні в житті: знати, бо цікаво (пізнавальний інтерес), щоб отримувати гарні оцінки в школі чи не засмучувати батьків й «гарного» вчителя (бажання порадувати батьків й вчителя), щоб отримати професію й бути дорослим або будь-який інший мотив, бо саме він є смислом діяльності особистості. З приходом в школу ігрова діяльність дітей змінюється на навчальну і самі діти це, напевно, поступово усвідомлюють, бо на уроках вже не можна гратися чи розмовляти з іншими дітьми, а треба вчитися й отримувати нові знання. Але розуміння того, що на дітей вже покладається певна відповідальність, приходить до них дещо пізніше – з усвідомленням своєї ролі в житті.

Дитина вже в 4–4,5 роки проходить мовленнєве оволодіння своєю поведінкою: «осмислює себе як активне самостійне начало» [3, 29], що потребує безпосередньої оцінки як з боку батьків так і вихователів, а з приходом до школи – вчителів. Вона включається у безпосереднє спілкування з людьми, що сприяє накопиченню її життєвого досвіду. З оволодінням мовою розвивається дитяча свідомість, що дозволяє осмислювати все, що її оточує.

Спочатку діти отримують моральне задоволення від того, що за гарну оцінку їх хвалять батьки, визнають однокласники та ставлять в приклад вчителі. З часом у них проявляється потреба стати суб'єктом своєї діяльності, проявляти себе як особистість з власними цінностями, вмотивованістю та на їх основі – проявом усвідомленої ситуації та своєї діяльності. Нажаль, початкова освіта направлена на засвоєння дітьми навчальної програми, а не на виявлення їх власної позиції, самоусвідомлення й самоконтролю, та привчає дітей до підпорядкованості з боку вчителя, що блокує їх потребу у самовираженні. Тому підтримуємо думку таких вчених, як Д.А. Леонт'єв, І.С. Якіманська, А.Г. Асмолов, С.Л. Братченко, Н.В. Дьяченко, А.М. Адамова, Г.В. Цветкова, які наголошують на тому, що в початковій школі необхідний перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних

освітніх методів, які орієнтовані на прояві індивідуальних смислових стратегій в процесі пізнання. Більшість психологів, вчителів та вихователів ще не мають достатньо розвинутого механізму протікання процесу усвідомлення дітьми навчального матеріалу на основі розвитку їх мотиваційної сфери, тому спостерігаються труднощі в поведінці та навчанні дітей, оволодінні ними різними видами діяльності, суттєво відмінний рівень розвитку учнів однієї вікової групи тощо. Проте лише прийняття дитини як суб'єкта освітнього процесу дозволяє їй розкрити свої можливості та навчатися не тому, що потрібно іншим, а тому що цікаво та необхідно їй самій.

Свідомість на думку багатьох психологів – це категорія хоч і психологічна, але вона може виникнути лише в суспільстві через людські відносини. На думку С.Н. Марєєва свідомість прийшла на зміну рефлексу, разом із мовленням [5, 13], на що і вказують слова Л.С. Виготського про те, що «в мовленні лежить джерело соціальної поведінки й свідомість» [2, 95]. Хоча ми і не згодні з думкою психолога про те, що свідомість у дитини не розвинена через те, що він не є повноцінним суб'єктом суспільних людських відносин, проте свідомість дорослої людини і дитини відрізняються. Звертаємо увагу на «розподільні здібності» свідомості І.Г. Фіхте: дитина не може не бачити того, що знаходиться перед її очима, тому вона постійно відволікається для того щоб побачити щось нове, так як не володіє розподільними здібностями (уявою). Доросла ж людина повинна зосередитися щоб сприйняти те, що у нього перед очима, вона повинна відірватися від вільного ходу думок і приглушити в собі стремління фантазувати [5, 16]. Цієї думки дотримувалися і філософи Шилінг, Кант та Гегель. Хоча Гегель й психологи Виготський та Рубінштейн звертали увагу й на те, що лише через спільну працю існування людини стає усвідомленим.

Підтримуючи ідею І.М. Сеченова, звертаємося до регуляторної ролі свідомості по відношенню до діяльності. Вона виявляється в тому, що особистість спрямовує діяльність своєю свідомістю, керуючись мотивами й цілями під контролем свідомості, та здійснює її за допомогою своїх здібностей. А як ми знаємо, мотиви, як і цілі у кожної особистості свої, в силу перебування її в різних соціальних умовах.

С.Н. Марєєв наголошує на тому, що «ми усвідомлюємо себе лише відобразившись в іншому» [5, 19], тому свідомість – це відношення до іншого як до себе самого, а самосвідомість – це відношення до себе як до іншого. Вона породжуються лише в момент активності людини [7, 74]. Але в часі свідомість первинна і тому дитина спочатку говорить про себе в третій особі і лише згодом починає говорити про себе «Я» [5, 21]. Тому ми усвідомлюємо лише те, що знаходиться в нашій дійсності, що нас оточує. Свідомість розвивається з культури, оточення, спілкування, діяльності і згодом усвідомлюються такі параметри: добро і зло, прекрасне та потворне.

Фундаментальним джерелом утворення свідомості є:

– культура;

- соціальна система;
- людські об'єднання;
- відносини і взаємодії, в які вона включена [7, 72].

Перераховані структурні елементи притаманні кожній людині, але з усвідомленням дитиною себе як суб'єкта (починаючи з 3-х років), вони формуються, а з набуттям життєвого досвіду – розвиваються.

Смислова структура свідомості складається з таких компонентів: особистісний смисл; потреби; смислові диспозиції; особистісні цінності; смислові установки; мотиви; смислові орієнтації [8, 44].

Більшість психологів сходяться на думці, що особистісні смисли в учнів початкової школи розвинуті недостатньо, так як вони не володіють достатніми можливостями й потребами проникати в суть явищ, виявляти їх причини, в силу того, що мають невеликий життєвий досвід. Без сумніву, що вони мають власні потреби, але вони пов'язані лише з задоволенням власного «Я» (егоцентризм). Навчання в початковій школі стає осмисленим тоді, коли учні намагаються віднайти особистісні смисли в знаннях, коли вони доповнюють їх змістом особистих переживань та розуміння [14]. Смислові диспозиції виявляють певні схильності дитини та відношення до певних дій, які формуються із власних моральних цінностей, позицій, точок зору. Смислові установки – це готовність дитини діяти у відповідності з власним уявленням даної ситуації або минулим досвідом, і, іноді, сприяє зміні характеру, поведінки та сприйняття. Розвиток мотиваційної сфери учнів полягає в тому, щоб вони від байдужого ставлення до навчання переходили до позитивного (усвідомленого, відповідального, дієвого).

Продуктом свідомості є осмислена діяльність. Психолог А.Г. Чеснокова виділяє сутність процесу усвідомлення як психічного феномену:

1. воно має суспільну природу й служить суспільній меті;
2. представляє собою відображення об'єктивної реальності;
3. виявляється опосередкованим відображенням;
4. включає в себе суспільно утворену систему – мислення і мовлення, за допомогою яких реалізується [15, 8].

Свідомість людини виступає своєрідним «будинком», де породжується осмислена діяльність. З цього приводу підтримуємо думку А.А. Леонтьєва про смисл в структурі свідомості: «В системі психіки суб'єкта ми маємо справу завжди з особистісно-смисловими утвореннями, а значення... виступають в ній як соціальний інваріант смислу, так і безпосередній предмет рефлексії над смислом» [4, 18].

З вищесказаного можемо зробити висновок про те, що здатність усвідомлювати будь-яку операцію спочатку не притаманна дитині, а розвивається із розвитком системи спілкування та здатністю мислити теоретично (абстрактно), а не практично (пов'язаного з конкретними діями), в результа-

ті чого міняється її рівень усвідомлення дійсності. Тому «основна мета навчання повинна складатися в роботі не над словом, а над думкою» [4, 10].

Метою нашої роботи є вивчення мотиваційної сфери учнів, який є чи не найголовнішим чинником у формуванні позитивного та усвідомленого ставлення до навчальної діяльності.

Мотивації разом із світосприйняттям створюють ціннісні смислові орієнтації свідомості. «Ціннісні орієнтації впливають на формування потреб індивіда» [11, 9]. Усвідомлення цінностей забезпечують формування ціннісних уявлень, на основі яких формуються ціннісні орієнтації, які і представляють собою усвідомлену частину системи особистісних смислів [11, 20]. На основі цих характеристик формується відношення людини до самої себе та свого життя. А відношення до світу та інших виражає світогляд суб'єкта. Коли будь-яка діяльність має смисл, то пізнавальні дії дитини отримують смисл і більш сильну мотивацію. О.Я. Савченко висловлює думку про те, що в учнів початкових класів спочатку розвинута зовнішня мотивація (позитивне ставлення до школи, прагнення бути дорослим, подобаються шкільні речі, довіра до вчителя тощо). Внутрішня мотивація, яка пов'язана безпосередньо з самим процесом учіння, у них нестійка. Вони починають виявляти інтерес до самого процесу учіння, до способів пізнавальної діяльності пізніше, коли складуть перше враження про школу та навчання в ній. «Вольові зусилля для подолання інтелектуальних труднощів, наполегливість у досягненні навчальної мети молодші учні виявляють залежно від ситуації: цікаве завдання, змагальність, підтримка дорослих, товариша тощо» [12, 148]. Як і педагог, найважливішим з внутрішніх мотивів вважаємо пізнавальний інтерес, який з'являється в учнів за умов перебування їх в ситуації пошуку нових знань, самостійної діяльності та інтелектуальної напруги. «Для підтримки пізнавальних інтересів надзвичайно важливо стимулювати емоції, інтелектуальні почуття» [12, 155]. Проте емоції можуть бути як позитивні так і негативні та при правильній організації навчання в учнів повинні виникати радість, упевненість в своїх силах, задоволення, цікавість, здивування, прагнення бути кращим, конструктивний сумнів.

Підтримуємо думку Г.В. Цветкової про те, що у молодших школярів починається формування мотивів самовдосконалення та самовизначення, виявляється стремління до усвідомлення причин, смислів, виникає потреба в самооцінці, але з орієнтацією на авторитет внутрішньої оцінки. У дітей виявляється бажання до самостійності, яка в такому віці є ще недостатньо осмисленою потребою [14].

Осмилення, на думку К.А. Альбуханової, є початком роботи свідомості [1, 90], а мислення – рух свідомості [9, 110]. Але не все, що сприймається, піддається подальшій обробці в силу непотрібності, незацікавленості, невмотивованості і, навіть, ліні. На думку Є.Д. Павлова всі дії людини усвідомлені, але на різних рівнях, а відношення людини до світу виявляє

один із них – рівень самосвідомості [8, 104]. Усвідомлення за Рубінштейном є реальною формою існування свідомості, «це відображення об'єктивної реальності» [10, 174], яке відбувається при переході від безпосереднього відчуття предмета до побудови його образу в свідомості. Наведемо приклад, учень розв'язує задачу і робить це свідомо, виконуючи її за конкретним алгоритмом, але якщо він звернув би увагу конкретно на те, як саме це відбувається, то це перейшло б в осмислений акт, тобто якщо дитина опановує не тільки знання, а й способи їх отримання.

Свідомість є тим, за допомогою чого ми можемо мислити. Свідомість несе в собі знання будь-якої інформації, яке приводить в рух мислення, думки, смисли і відбувається більш поглиблене та усвідомлене пізнання дійсності [9, 113].

Проаналізувавши думки психологів, філософів та педагогів, можемо зробити висновок про те, що в молодшому шкільному віці свідомість ще не достатньо розвинена, точніше розвинена не так як у дорослих людей. Вони здатні бачити те, що їм безпосередньо показують. Щоб включити роботу свідомості на осмислення, діти повинні бачити перед собою вмотивований предмет, цікаву картинку та бажання самостійно думати. Останнє на нашу думку можемо забезпечити шляхом залучення дітей до активного самостійного мислення та аналізу. Це можливо забезпечити на уроках з проблемним викладом матеріалу та на основі особистісно орієнтованого навчання, яке передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя та учнів.

Рівень усвідомлення навчального матеріалу у дітей залежить від їх шкільної мотивації, рівня самооцінки та самосвідомості.

Нами було проведено опитування на визначення провідної мотивації у учнів 2–4 класів початкової школи Криворізької загальноосвітньої школи № 116. В опитуванні приймали участь 73 учні.

Дітям було запропоновано закінчити речення тими словами, які давалися на картках (зовнішні й внутрішні мотиви):

«Я вчуся в школі тому, що...»

Учням пропонувалися такі варіанти відповідей:

– мені подобається школа та шкільні речі, у нас гарна вчителька, я хочу бути дорослим, я хочу радувати батьків та вчительку, я хочу щоб мене хвалили (зовнішня мотивація);

– я хочу отримувати гарні оцінки, я хочу бути найрозумнішим в класі, мені цікаво, я хочу багато знати, я хочу мати гарну професію (внутрішня мотивація).

Серед учнів 2 класу у відповідях переважали зовнішні мотиви, що для молодших школярів є закономірним. Вони дали такі відповіді: мені подобається школа та шкільні речі – 6 учнів / 26 %; мені цікаво – 5 учнів / 22 %; я хочу радувати батьків та вчительку – 5 учнів / 22 %; я хочу отримувати гарні оцінки – 3 учні / 13 %; у нас гарна вчителька – 3 учні / 13 %; я хочу багато знати – 1 учень / 4 %.

Учні 3 клас давали більш ґрунтовні відповіді, хоча майже у половини учнів класу головною залишається зовнішня мотивація: я хочу бути дорослим – 5 учнів / 20 %; я хочу щоб мене хвалили – 4 учнів / 16 %; я хочу отримувати гарні оцінки – 4 учні / 16 %; мені цікаво – 4 учні / 16 %; я хочу багато знати – 3 учні / 12 %; я хочу бути найрозумнішим в класі – 2 учні / 8 %; мені подобається школа та шкільні речі – 2 учні / 8 %.

В учнів 4 класу відповіді були досить різноманітними, думки учнів розділилися: я хочу мати гарну професію – 5 учнів / 20 %; я хочу бути дорослим – 5 учнів / 20 %; мені цікаво – 4 учні / 16 %; я хочу щоб мене хвалили – 3 учні / 12 %; я хочу багато знати – 3 учні / 12 %; я хочу радувати батьків – 2 учні / 8 %; у нас гарна вчителька – 2 учні / 8 %; я хочу бути найрозумнішим в класі – 1 учень / 4 %.

У більшості учнів бачимо спрямованість на знання, проте є учні, в яких переважають зовнішні мотиви, які, нажаль, гальмують формування стійкої пізнавальної активності та самостійності в отриманні подальших знань.

В дослідженні виявлено, що в усіх класах вчаться учні з різною вмотивованістю, проте вона позитивна. Дітей, яким вчитись цікаво лише 19 % усіх учнів, що хочуть багато знати і того менше – 10 % усіх учнів. Частина учнів 4 класу основним обрали досить «дорослий» мотив, вони вчаться, бо хочуть отримати професію – 7 % усіх учнів. У більшості учнів навчальні мотиви мають зовнішній характер: позитивно відносяться до школи у – 13 % усіх учнів, хочуть радувати батьків та вчителя – 10% усіх учнів, прагнуть отримувати похвалу – 10 % усіх учнів, висловлюють довіру до вчителя – 7 % усіх учнів.

Нами було з'ясовано, що смислові орієнтири у дітей 2–4 класів загальноосвітньої школи позитивні, але у більшості учнів – нестійкі, що дає нам привід стверджувати про недостатню усвідомленість тих знань, що вони отримують та для чого їм треба вчитися й далі, бо зовнішні мотиви з часом перейдуть у внутрішні та невідомо наскільки позитивні, бо в старшій школі помічається зниження використання ігрових методик, матеріал стає більш складним, а самостійна діяльність – провідною. Тому необхідне подальше вивчення даної сфери, яка безпосередньо впливає на позитивне усвідомлення учнями навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альбуханова К.А. Способность сознания личности как субъекта жизни / К. А. Альбуханова // Мир психологи. – 2006. – № 2(46). – С. 80–95.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1982.
3. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъективности / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 22–33.
4. Леонтьев А.А. Значение и смысл / А. А. Леонтьев // Мир психологии.

- 2001. – № 2(26). – С. 13–20.
5. Мареев С.Н. Сознание как феномен и как процесс / С. Н. Мареев // Мир психологии. – 2006. – № 2(46). – С. 12–23.
 6. Павлова Е.Д. Сознание, его определение и понимание Л.С. Выготским / Е. Д. Павлова // Мир психологии. – 2003. – № 2(34). – С. 104–109.
 7. Петров И.Г. Сознание, метасознание, определение, измерение / И. Г. Петров // Мир психологи. – 2006. – № 2(46). – С. 72–80.
 8. Прохоров А.О. Рефлексивный слой психического состояния / А. О. Прохоров // Мир психологи. – 2006. – № 2(46). – С. 38–49.
 9. Райков В.Л. Мышление как процесс сознания / В. Л. Райков // Мир психологии. – 2003. – № 2(34). – С. 110–113.
 10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи: В 2 т. Т. I. / С. Л. Рубинштейн. – М: Педагогика, 1989. – 488 с.
 11. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
 12. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности / А. В. Серый, М. С. Яницкий / Учебное пособие. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999 – 92 с.
 13. Фихте И.Г. Сочинения: в 2 т. / И Г Фихте. – СПб, 1993. – Т. 2.
 14. Цветкова Г.В. Место смыслопоисковой деятельности младших школьников в контексте изменения ценностно-смысловых ориентаций общества [электронный ресурс] / Г. В. Цветкова / Режим доступа к статье <http://science.mir-x.ru>
 15. Чеснокова Г.В. Осознание как центральная проблема психологи в концепциях Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна / Г. В. Чеснокова // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2003. – № 4. – С. 3–15.

**Анатолій Рацул,
Інна Червонець**

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Успіх реформування освіти в Україні значною мірою залежить від готовності вчителя початкових класів до творчої самореалізації в професійній діяльності. Важливі державні документи Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Закон України «Про загальну середню освіту», Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Державна програма «Вчитель», визначаючи стратегію і основні напрями розвитку освіти в Україні, висувають досить високі вимоги до вчителя, рівня його творчої самореалізації в практичній діяльності. Так, в Національній доктрині розвитку освіти підкреслюється необхідність створення умов для розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України. Однак, практично відсутнє тлумачення феномена «творча самореалізація» в вищезазначених державних документах. Тому дослідження проблеми творчої самореалізації вчителя початкових класів є актуальною на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Її реалізація має на меті формування творчої особистості молодшого школяра, його творчої самореалізації в життєдіяльності. Загальновизнаною істиною є те, що визначальний суб'єкт у розв'язанні завдань початкової освіти – це вчитель. Саме він створює умови для розвитку в учнів творчої самореалізації.

Історія дослідження проблеми творчої самореалізації особистості розглядалася багатьма дослідниками у екзистенціально-гуманістичній філософії М. Бахтіна, М. Бердяєва, А. Камю, Ж. Сартра; гуманістичній психології, яка ґрунтується на екзистенціалізмі А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, у наукових працях таких відомих психологів й педагогів, як В. Андрєєв, Б. Вульфів, І. Демакова, В. Кан-Калік, О. Леонтьєв, А. Мудрик, В. Сластьонін, Ю. Фокін, В. Харкін, В. Якунін. Великий інтерес до проблеми самореалізації особистості становлять і праці українських вчених І. Беха, В. Муляра, В. Радула, Н. Волкової, В. Демиденко, Н. Комісаренко, О. Киричука, А. Ковальнової, Н. Лосєвої, Н. Кривди, С. Сисоєвої.

Отже, наявний науковий фонд, свідчить про те, що проблема творчої самореалізації особистості розглядалася вченими аспектно. Однак, ідеї творчої самореалізації особистості стали теоретичним підґрунтям заявленої нами проблеми. Цілком логічним поясненням обраного дослідження вважаємо те, що в Україні не було здійснено наукового доробку щодо ролі й специфіки творчої самореалізації в педагогічній діяльності вчителя початкових класів.

Таким чином, соціальна значущість проблеми, її недостатня теоретична і методична розробленість, потреби практики зумовили вибір теми дослідження.

Метою нашого дослідження є виявлення сутності творчої самореалізації в контексті педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

У Тлумачному словнику термін «самореалізація» визначено таким чином: «Самореалізація – реалізація свого творчого людського потенціалу» [1, 1101]. Тож, виходячи з цього, можна констатувати, що поняття «самореалізація» набуває сьогодні першочергового значення для особистісного і професійного розвитку вчителя як умови його творчої самореалізації в практичній діяльності.

Дослідження В.І. Муляра доводять, що самореалізація – це не діяльність, а лише процес розгортання сутності особистості в ході діяльності. Причому, як зазначає вчений, вона здійснюється не у всякій діяльності, а лише в тій, в основі якої лежать процеси самодетермінації особистості. Самореалізація можлива тільки за умови творчої діяльності. Тому, творчість, на думку вченого, це спосіб самореалізації особистості [4, 119]. В трактуванні поняття «самореалізація» вчений акцентує увагу на процесуальному характері і практичній направленості даного феномену, визначаючи її як «індивідуальний процес практичного перетворення сутнісних сил особистості в практичній діяльності».

В. Демиденко доводить, що «самореалізація – це свідоме за власною ініціативою втілення людиною своїх творчих можливостей у житті». У становленні і розвитку самореалізації виділяє такі етапи:

- 1) усвідомлення людиною своєї сутності, своїх потенційних можливостей, прав та обов'язків, мотивів, виконання себе – усвідомлення свого «Я»;
- 2) визначення життєвої мети та програми дій її досягнення;
- 3) побудова моделі діяльності;
- 4) діяльність та її самооцінка;
- 5) порівняльна характеристика самооцінки та оцінки діяльності й свого статусу;
- 6) формування висновків про перспективи свого «Я»;
- 7) внесення в нього за потреби певних коректив.

Таким чином, як зазначає К. Демиденко, «шлях до самореалізації лежить через спостереження, пізнання й самопізнання і їхній розвиток є обов'язковою умовою становлення й розвитку цієї важливої властивості особистості» [3, 33].

Грунтовний аналіз сутності творчої самореалізації дається у дослідженні І. Тялєвої, яка розглядає творчу самореалізацію вчителя як ціле-направлений процес розвитку й творчого використання потенційних здібностей вчителів в особистісній, соціальній і професійній сферах життя, результатом якого є предмети матеріального і нематеріального плану (внут-

ріособистісні зміни учителя та учня) [6, 32].

Успішність творчої діяльності передбачає, що вчитель усвідомлює практичну значущість не лише в професійному, а й особистому рівні. Тому включення вчителя в творчий процес неможливий без урахування його професійної та особистої готовності до творчої самореалізації в освітній діяльності.

В Сластьонін визначає готовність до педагогічної діяльності як систему підготовленості до успішного виконання професійно-педагогічних функцій, що включає такі складові: психологічна готовність (сформована установка на педагогічну діяльність, наявність інтересу до предмета та потреба в самоосвіті, розвинуте професійне мислення); науково-теоретична готовність (наявність повного об'єму необхідних спеціальних знань); практична готовність (наявність сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок); психофізіологічна готовність (наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю; відповідна сформованість професійно значущих особистісних якостей); фізична готовність (відповідність стану здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної професії) [5, 205].

Виходячи з цього, можна стверджувати, що готовність до творчої самореалізації – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Основною умовою творчої самореалізації вчителя, з нашої точки зору, виступає професійна компетентність.

Ми погоджуємося з думкою Н. Волкової, що сучасний вчитель повинен володіти такими компетентностями:

- громадянська компетентність: виявляється у здатності орієнтуватися у суспільно-політичному просторі держави, застосовувати нормативно-правові процедури та законодавчі акти регулювання особистого життя та фахової діяльності;
- соціальна компетентність – здатність проектувати стратегії свого життя, індивідумів, різних соціальних груп відповідно до усталених норм і правил соціальної взаємодії (виявляти ініціативу, регулювати міжособистісні, групові відносини; долати конфлікти тощо);
- загальнокультурна компетентність полягає в культурі міжособистісних відносин, толерантності, знанні та використанні рідної та іноземних мов, застосуванні методів самовиховання, сприянні розвитку творчості, інноваційного мислення та підприємництва, формуванні гуманістичного світогляду, визначенні духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; розумінні вагомості навчання впродовж життя;
- уміння вчитись – здатність уявляти, прогнозувати, досягати результатів діяльності; знати й застосовувати прийоми смислового групуван-

ня матеріалу, впорядковувати та відтворювати інформацію, вміти перетворювати інформацію на спосіб діяльності, сприймати та опрацьовувати матеріал залежно від мети діяльності, формувати узагальнення, критичні судження та оригінальні думки, моделювати, комбінувати, доповнювати, перетворювати, інтегрувати способи перевірки й контролю власної діяльності, оцінювати навчальні дії учнів;

- технологічна компетентність – здатність учителя орієнтуватись в інформаційному просторі, використовувати технічні та мультимедійні засоби, володіти й оперувати інформацією відповідно до професійних потреб, оцінювати досягнутий результат;

- науково-методична компетентність – поінформованість у сфері освітніх інновацій, інтерактивного навчання, використання інформаційних освітніх технологій моніторингу та управління освітніми процесами;

- прогностична компетентність – здатність до визначення та втілення фахових проектів, аналізу партнерських відносин, ділового співробітництва, передбачення наслідків фахової та особистої діяльності;

- комунікативна компетентність – об'єктивне сприйняття партнерів по взаємодії, знаходження адекватного стилю й тону спілкування, урахування індивідуальних особливостей, вміння активно слухати, вільно володіти вербальними, комп'ютерними засобами комунікацій;

- здоров'язберігаюча компетентність – культура здорового способу життя (підтримка власного духовного здоров'я, фізичної форми), поінформованість у способах психологічного захисту й підтримки;

- підприємницька компетентність – здатність організовувати власну трудову діяльність, роботу колективу, аналізувати та оцінювати власні професійні можливості, презентувати та поширювати інформацію про результати власної діяльності й діяльності колективу;

- налаштованість на саморозвиток і самовдосконалення – потреба і готовність до самоосвітньої діяльності, творчого самовдосконалення впродовж життя через осмислення досягнутих результатів і самостійний вибір нових цілей і завдань;

- рефлексивна компетентність – реалізується через механізми рефлексії (процес осмислення, критичний аналіз та переосмислення особистісних смислів та змісту професійної педагогічної діяльності, вчинків, поведінки), забезпечує розвиток і саморозвиток, своєчасну корекцію й адекватний розвиток інших компетентностей; сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності [2, 487–488].

Таким чином, з вищезазначеного зрозуміло, що оволодіння даними компетентностями може гарантувати успішну самореалізацію вчителя в професійній сфері.

У процесі нашого опитування та анкетування, на жаль, ми зіштовх-

нулися з тим, що більшість вчителів початкових класів не виділяють творчу самореалізацію як необхідну умову педагогічної діяльності. Вивчення відношення вчителів початкових класів до творчої самореалізації проводилось за наступними показниками:

- професійні знання, уміння, якими повинен володіти вчитель для раціональної організації навчальної діяльності;
- мотивація;
- уміння самоорганізації;
- постійне підвищення теоретичного рівня;
- відстеження результатів своєї педагогічної діяльності;
- поширення передового педагогічного досвіду;
- бажання самореалізуватись в педагогічній діяльності: потреби, мотиви, інтереси, цілі творчої самореалізації;
- ступінь реалізації творчого потенціалу: гнучкість, оригінальність, мислення, прагнення до творчої самореалізації в освітній діяльності;
- здатність до рефлексії: об'єктивність самооцінки, здатність до пізнання своєї особистості;
- інноваційна готовність.

Для вивчення відношення вчителів початкових класів до творчої самореалізації в практичній діяльності нами використано метод інтерв'ювання, анкетування, спостереження, які допомогли отримати інформацію про оцінку творчої самореалізації вчителя в практичній діяльності.

За результатами вивчення вчителів початкових класів умовно можна поділити на три групи: перша група вчителів, у яких високий рівень творчої самореалізації (приблизно 30 %); друга група вчителів, які мають відносно високий рівень творчої самореалізації, але вони недостатньо ефективно реалізують його на практиці, тому, визначено як середній рівень творчої самореалізації (таких було приблизно 20 %); третя група вчителів, які визначають свою творчу самореалізацію на низькому рівні (приблизно 50 % опитаних).

На основі вищезазначених показників виділяємо високий, середній, низький рівні творчої самореалізації вчителя початкових класів.

Високий рівень творчої самореалізації: вчитель початкових класів володіє глибокими, міцними і всебічними знаннями, висококонструктивним мисленням, вирішує складні завдання теоретичного характеру у професійній сфері. Професійні вміння та навички високорозвинені та забезпечують виконання практичних завдань професійного характеру на високому рівні. Наявні особистісні творчі внески вчителя. Поширення особистісного досвіду роботи у педагогічній практиці. Займається видавничою діяльністю.

Середній рівень творчої самореалізації: педагогічна діяльність результативна, але має епізодичний характер. Вчитель володіє спеціальними знаннями, достатніми для задовільного вирішення завдань професійного характеру. Професійні вміння та навички розвинені посередньо, забезпе-

чують необхідний рівень виконання професійних завдань при наданні сторонньої допомоги.

Низький рівень творчої самореалізації: знання вчителя поверхові, несистемні, професійні завдання самостійно вирішувати важко. Вчителі не бачать кінцевих цілей, особистісних завдань та шляхів творчої самореалізації в педагогічній сфері. Професійні вміння та навички розвинені недостатньо, потребує постійної сторонньої допомоги. Беруть пасивну участь у методичних заходах шкільного та регіонального рівня. Низький рівень мотивації. Вчителі мають сумніви щодо творчих здібностей, відсутній постійний розвиток і бажання саморелізуватись в педагогічній діяльності.

Перевірити свій рівень вчитель початкових класів може, відповівши на запитання опитувальника для самооцінки своєї діяльності, тесту «Визначте, на якому рівні Ви перебуваєте як вчитель» та експертної самооцінки педагогічних умінь вчителя.

Анкета для самооцінки вчителем своєї діяльності

1. Чи пов'язуєте Ви свої труднощі з тим, що недостатньо глибоко знаєте теоретичні питання психології дитини? *(Так, важко відповісти, ні).*

2. Можливо, Ваші труднощі пов'язані з тим, що Ви оволоділи не всіма способами, методами, прийомами, активізації учнів у процесі навчання? *(Так, важко відповісти, ні).*

3. Чи важко Вам формулювати питання проблемного характеру, створювати проблемні ситуації в навчальному процесі? *(Так, важко відповісти, ні).*

4. Чи часто Вам вдається на заняттях організувати роботу учнів так, щоб вона проходила у формі невеликого дослідження? *(Так, важко відповісти, ні).*

5. Чи важко Вам організувати дискусію на уроках? *(Так, важко відповісти, ні).*

6. Чи завжди Вам вдається підготувати завдання різного рівня складності для учнів? *(Так, важко відповісти, ні).*

7. Чи часто Ви можете визначити, який вид завдань буде важким для учнів? *(Так, важко відповісти, ні).*

8. Чи важко Вам аналізувати навчальний матеріал з точки зору сучасних досягнень науки, розвитку наукового знання? *(Так, важко відповісти, ні).*

9. Чи завжди Вам вдається вибрати відповідний метод чи методичний прийом для реалізації мети уроку? *(Так, важко відповісти, ні).*

10. Чи можете Ви оцінити, що не вдалося Вам на тому чи іншому уроці, які були труднощі? *(Так, важко відповісти, ні).*

11. Чи завжди Вам вдається бачити недоліки тих уроків, які Ви відвідуєте (уроки Ваших колег)? *(Так, важко відповісти, ні).*

Тест «Визначте, на якому рівні Ви перебуваєте як вчитель»

1. *Високий рівень.* Вчитель постійне прагне до саморозвитку і твор-

чості та реалізує ці прагнення. Вчитель проявляє творчість у вузькому розумінні слова як пошук і знаходження об'єктивно нових задач, методів, способів, прийомів, форм, засобів навчання і виховання (новаторства). Вчитель досконало володіє розробленими раніше методичними розробками, роблячи для себе «відкриття», не збагачуючи при цьому науку та досвід.

2. *Середній рівень.* Вчитель володіє вміннями в загальному вигляді, приблизно, невпевнено.

3. *Низький рівень.* Вчитель внутрішньо закритий для професійного розвитку, він не володіє необхідними вміннями і не прагне до оволодіння ними.

Експертна самооцінка педагогічних умінь вчителя

Запропоновані нижче «Листи експертної самооцінки» призначені для експрес-діагностики професійної компетентності вчителя і розраховані на заповнення вчителем. Пункти листів містять опис головних професійних знань і умінь, які повинні бути присутні в роботі вчителя. Вчитель оцінює, на якому рівні розвинуті в нього дані вміння, навички чи наскільки активно він використовує в своїй роботі ті чи інші прийоми.

Лист оцінки включає в себе 20 пунктів, кожний з яких оцінюється за 5-бальною шкалою. Пункти групуються в 5 блоків у відповідності з професійними компетенціями вчителя:

- педагогічна діяльність (пункти 1–4);
- педагогічне спілкування (пункти 5–8);
- особистісні особливості (пункти 9–12);
- навченість школярів (пункти 13–16);
- вихованість школярів (пункти 17–20)

та врахування особливостей роботи вчителя початкової школи.

Інструкція щодо обробки листів само оцінювання

Вчитель здійснює самоаналіз кожного блоку професійної компетентності, визначає загальний бал кожного з них і підсумковий бал з усіх блоків.

З кожного листа самооцінки підраховується 6 показників:

X1 – сума балів з пунктів 1–4;

X2 – сума балів з пунктів 5–8;

X3 – сума балів з пунктів 9–12;

X4 – сума балів з пунктів 13–16;

X5 – сума балів з пунктів 17–20.

Сума балів з усіх показників множиться на 2.

Далі підраховується загальна оцінка $X_6 = X_1 + X_2 + X_3 + X_4 + X_5$.

Середній бал обраховується за формулою $X_{\text{ср}} = X_6 : 5$, де 5 – кількість блоків.

Оцінки за блоками використовують для якісного аналізу роботи і розробки рекомендацій щодо самовдосконалення власної діяльності. Але

вони приймають участь у подальших підрахунках і використовуються лише на стадії інтерпретації результатів.

Величина середньої загальної оцінки може коливатися від 40 до 200 балів. Якщо вчитель набрав від 40 до 80 балів, це низька оцінка; від 80 до 120 балів – середня оцінка, яка дає підстави розглядати вчителя, як претендента на II категорію; 121–160 достатньо висока оцінка, яка дозволяє вчителю претендувати на I категорію; 161–200 балів – висока оцінка, яка може бути підставою для присвоєння вищої категорії.

Оцініть наведені нижче твердження за 5-бальною шкалою, де,

5 – дана якість розвинута дуже сильно чи даний вид діяльності постійно зустрічається в роботі вчителя;

4 – дана якість достатньо сильно розвинута чи даний вид діяльності зустрічається в роботі вчителя часто;

3 – дана якість розвинута задовільно чи даний вид діяльності зустрічається в роботі вчителя не часто;

2 – дана якість розвинута недостатньо чи даний вид діяльності зустрічається в роботі вчителя доволі рідко;

1 – дана якість практично не виражена (виражена слабо) чи даний вид діяльності практично відсутній.

Лист експертної самооцінки педагогічних умінь вчителя початкових класів

№ п\п	Твердження	Бали
1.	Ставить комплекс педагогічних задач, враховує складні педагогічні ситуації, розподіляє увагу, здійснює гнучкість у засобах організації уроку	54321
2.	Відмінно поінформований про життя дітей поза школою	54321
3.	Володіє різноманітністю форм і методів навчання та виховання	54321
4.	Планує навчання на основі вивчення учнів і аналізує педагогічну діяльність з врахуванням цього	54321
5.	Передбачає близькі та віддалені результати навчально-виховного процесу	54321
6.	Враховує потреби дітей у близькому спілкуванні, вміло підтримує й спрямовує їхню емоційність, зберігає безпосередність і співпереживання іншим людям	54321
7.	Створює умови педагогічної безпеки у спілкуванні з дітьми	54321
8.	Забезпечує умови самореалізації особистості і реалізації її внутрішніх резервів	54321
9.	Має і утверджує особисту позитивну концепцію праці вчителя, з якої й виходить його професійна поведінка	54321

10	Працює творчо, використовує оригінальні прийоми	54321
11	Керує своїм емоційним станом	54321
12	Об'єктивно оцінює свої можливості (актуальні, ретроспективні, потенційні), а також з боку інших (рефлексивна самооцінка)	54321
13	Здійснює поетапне відпрацювання всіх компонентів навчання (формулювання навчальних завдань, виконання навчальних дій, формулювання індивідуального стилю навчання учнів)	54321
14	Розвиває в дітей здатність до самонавчання	54321
15	Опирається на результати вивчення учнів, виявляє окремі показники навченості (активність орієнтування, кількість дозованої допомоги для просування учнів), здійснює індивідуальний і диференційований підходи	54321
16	Формує мотиваційний інтерес до здібностей навчальної роботи, самооцінювання і самоконтролю	54321
17	Оцінює стан та рівень вихованості	54321
18	Розвиває самостійність учнів з врахуванням суспільно корисної діяльності, пов'язує еталони вихованості з трудовою діяльністю дорослих, нормами та укладом життя	54321
19	Прагне зміцнити вихованість як єдність знань, переконань, і поведінки учнів	54321
20	Встановлює зв'язок між способами своєї праці і результатами навченості та вихованості учнів	54321

Дослідження відношення вчителів до творчої самореалізації сприяють здобуванню якісної достовірної інформації через відслідковування низки факторів, що впливають на творчу самореалізацію.

До перешкоджаючих факторів відносимо:

1. Власна інерція.
2. Розчарування в результаті невдач, які мали місце раніше.
3. Відсутність підтримки і допомоги керівників.
4. Ворожість оточуючих (завдрощі, ревності тощо), які погано сприймають Ваші зміни і прагнення до кращого.
5. Неадекватний зворотній зв'язок з членами колективу і керівниками, відсутність об'єктивної інформації про себе.
6. Стан здоров'я.
7. Нестача часу.
8. Обмежені ресурси, складні життєві обставини.

До стимулюючих факторів:

1. Шкільна методична робота.
2. Навчання на курсах.
3. Приклад і вплив колег.

4. Приклад і вплив керівників.
5. Організація праці в школі.
6. Новизна діяльності, умови роботи і можливість експериментування.
7. Інтерес до роботи.
8. Можливість отримання визнання в колективі.

Узагальнюючи результати багатьох досліджень, можна стверджувати, що творча самореалізація, визначається як неперервний і ціленаправлений процес розвитку професійно значущих якостей вчителя, комплекс професійних знань, умінь, навичок, педагогічна компетентність, що проявляються в педагогічній діяльності.

Серед наступних напрямів дослідження ми визначаємо: дослідження використання інформаційно-телекомунікаційних технологій у діяльності вчителя початкових класів як умови творчої самореалізації; формування мотивації до творчої самореалізації вчителя початкових класів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
3. Демиденко В. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 32–37.
4. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз). – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.
5. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. – М.: Педагогика, 1986. – 215 с.
6. Тяллева І.О. Формування готовності вчителя англійської мови до творчої самореалізації в професійній діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти: Дис. канд. пед. наук. – К., 2008. – 249 с.

**Зоя Сирота,
Всеволод Сирота**

ТВОРЧИСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ОБРАЗНОГО СВІТОСПРИЙМАННЯ ДИТИНИ

Рушійною силою розвитку здібностей особистості, як доводить Г.С. Костюк, є суперечності та боротьба протиріч. У цьому контексті розвиток здібностей у дитини є організованим процесом, незважаючи на те чи визнаний він випадковим збігом невинуватих для людини культурних, суспільних обставин, чи є цілеспрямованим впливом педагогів, батьків або самої дитини [6].

У трактовці поняття «здібність» ще не досягнуто єдності, тому і існує велика кількість їх визначень, проте певні загальні моменти у цих визначеннях виділити можна. Перш за все, використовуючи поняття «здібність» більшість дослідників визначають її як сукупність властивостей і якостей особистості, які забезпечують її успіх у різних видах діяльності. Ті властивості і якості, які забезпечують успіх у певному виді діяльності, відносяться до спеціальних здібностей ті ж, що в сукупності забезпечують успіх у різноманітних видах діяльності, психологи називають загальними здібностями або генералізованими. За іншими параметрами здібності поділяють на елементарні та складні. Так, К.К. Платонов взагалі розрізняє «чотири типи здібностей: загальні – притаманні, хоча і в різній мірі, усім людям, та особливі – властиві не усім; елементарні та складні». Він об'єднує поняття «загальні» та «складні», «складні» та «особливі». Загальними складними він вважає здібності до основних видів людської діяльності: до праці, до гри, до навчання, до спілкування [9].

Здібності як індивідуальні психологічні особливості людини, які сприяють успішному виконанню діяльності, на думку Я.О. Пономарьова, не є природженими, а знаходяться у постійному розвитку [10]. Це переконливо довели дослідження багатьох психологів, зокрема Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, С.І. Рубінштейна, Б.М. Теплова та інших. Як природжені виступають лише анатомо-фізіологічні задатки, що лежать в основі розвитку здібностей.

Цілком слушним є висновок Я.О. Пономарьова стосовно того, що здібності, в тому числі творчі, – завжди результат розвитку, бо вони формуються в спілкуванні та діяльності.

Для розвитку здібностей активним фактором і важливим внутрішнім стимулом є наявність нахилу, інтересу і любові до відповідної діяльності, позитивного емоційно-вольового ставлення, адже ці якості мобілізують у певному напрямку психологічні властивості людини у їх складному комплексі.

На думку С.Л. Рубінштейна, «...інтерес збуджує нахил, а нахил фор-

мує і розвиває здібності і талант, мобілізує прагнення до праці, до певної діяльності» [11, 54]. Крім того, «здібності не просто виявляються у праці, вони формуються, розвиваються, розцвітають у праці і гинуть у бездіяльності» [11, 33], вони «існують тільки в розвитку... Здібність не існує поза конкретною діяльністю людини, а формування її відбувається в умовах навчання і виховання» [11, 13]. Отже, «здібності не можуть виникнути поза конкретною діяльністю людини» [11, 42].

Розвиток творчих здібностей проходить у процесі навчання і виховання, а результативність їх формування залежить від забезпечення творчої активності, котра за визначенням С.В. Ковальнової належить до складного, багатогранного явища, що визначається об'єктивними (зовнішніми, соціальними) та внутрішніми (суб'єктивними) умовами. Вона має суто особистісну природу, виступаючи найвищим якісним рівнем самовтілення людини. На її думку в категорії «творча активність» найбільш повно акумулюється минуле (досягнення) особистості, віддзеркалюється теперішнє, прогнозується майбутнє, тобто творча активність являється неповторним способом розвитку самого себе, у якій розкривається загальне, одиничне, індивідуальне [5].

Творчі здібності та обдарованість пов'язані з загальноприйнятим, побутовим розумінням цих термінів. З точки зору С.О. Сисоевої [12], терміни «здібний», «обдарований», «талановитий» вживаються як синоніми і відображають ступінь прояву здібностей.

А в словнику В. Даля [3] «здібний» визначається як здатний до чогось, сильний, спритний, що вміє пристосовуватися, поладити, влаштувати справу. Здібний у цьому випадку розуміється як розумний. Таким чином «здібність» визначається через успіхи в діяльності. При визначенні поняття «талант» підкреслюється його природжений характер. Талант трактується як обдарованість, а обдарованість як здібність, що дана Богом. Обдарованість розглядається як синонім таланту, як ступінь його прояву.

Г.С. Костюк розглядає обдарованість як «природні здібності» [6]. П.О. Моляко, досліджуючи проблему психологічного визначення таланту, в основу своєї концепції поклав, зокрема таке положення, що талант є однією з вищих форм прояву творчих здібностей, які певним чином інтегруються у структурі конкретної особистості і розвиваються у конкретних (в цілому сприятливих) суспільних умовах [7, 73].

За нашим переконанням здібність та обдарованість і талант визначаються за різними ознаками, тобто стосовно здібності підкреслюється можливість людини щось робити, а коли йдеться про талант чи обдарованість мають на увазі природний характер цього явища. При цьому підкреслюється, що здібності та обдарованість проявляються через успіх у певній діяльності людини.

За висновками психологів раніше за інші у людини починають виявлятися здібності музичні. Так, у ранньому віці (перші три роки і далі) засо-

бами народної педагогіки традиційно забезпечувався універсалізм сприймання дитиною аудіальної інформації.

Універсалізм світосприймання був важливим засобом нагромадження енергопотенціалу особистості, необхідного саме для творчого розвитку. Вчені вказують на специфічність принципу природовідповідного розвитку творчих здібностей, а саме: «чим більше витрачається енергії, тим більше вона нарощується і тим довше тримається досягнутий нею рівень» [4, 23]. Залежно від насиченості і кількості, зовнішня енергія усуває дефіцит нашого оперативного енергопотенціалу і нагромаджує його з надлишком. Чим більше енергії, тим тривалішим і продуктивнішим є стан творчої наснаги особистості. «Ось чому енергопотенціал – умова творчості, на приріст якого повинна працювати будь-яка навчально-виховна технологія» [4, 23].

Особливістю творчого розвитку є мислення слухове, абстрактне, що більш пов'язане із внутрішнім зором (умоглядністю). Внутрішній зір («умоглядність») – це мислення абстраговане від чуттєвого досвіду. Завдяки здатності до абстрагованого світобачення, особистість «конструює», «проектуює» буття, вибудовує в уяві «всю повноту цілісності світу». Виділяється два типи внутрішнього зору («умоглядності»): раціоналістичний та інтуїтивістський.

Внутрішній зір («умоглядність») був домінуючим методом філософського мислення ще в античній філософії та середньовічній схоластиці. Взаємодоповнюваність раціонального й інтуїтивного у внутрішньому баченні особистості була психофізіологічною основою розвитку творчих здібностей особистості.

Для творчого розвитку важливим став інтуїтивістський підхід, який «характеризується прагненням до безпосереднього, інтуїтивного бачення ідеї як ейдоса, тобто певного духовного образу» [14, 61]. «Духовний образ», зумовлений внутрішнім образом особистості, пов'язаний з універсумом як мисленнєвим відображенням взаємопов'язаної єдності всього сущого. Універсум – це сукупність «можливих світів, ансамбль універсальних світів (АУС), які не суперечать в собі, але попарно несумісні, оскільки реалізація одного з них виключає здійснюваність інших» [14, 61].

Цілісне відображення ансамблю універсальних світів пов'язане з філософським поняттям «симпатія космічна», яке мало вживається, незважаючи на свою значущість. «Симпатія космічна» (консенсус) означає спільність почуттів, відповідність предметів і явищ та взаємодію, співучасть одного в тому, що відбувається в іншому. Уявлення про «симпатію космічну» відображає універсальний погляд на світ як «цілісний живий організм».

Універсалізм світосприймання має різні аспекти розуміння «цілісного живого організму світу». Так, з точки зору орфіко-піфагорійської традиції, цілісність світу (універсальність) представлена музичною будовою, «гармонією сфер», «гармонією неба». У положеннях Аристотеля «швидко-

сті світил, заміряні по відстанях, відносяться між собою так; як тони звукових інтервалів» і тому «звучання, що випромінюється світилами в русі по колу, створює гармонію (звукоряд в одну октаву)».

Вважалося, що висота тону пропорційна швидкості світла, причому найвищий тон астральної гами співвідноситься зі сферою нерухомих зірок, а найнижчий – із місяцем.

Інструмент ліра розглядався як відображення гармонії небесних сфер (ансамблю універсальних світів). Гра на лірі – це приєднання до гармонії Всесвіту, підготовка до повернення на астральну прабатьківщину.

Філософська ідея «гармонії сфер» як один із аспектів універсального світосприймання пов'язана з астрономією. Але існує й ширше коло концепцій «космічної музики». Наприклад, піфагорійська теорія «музики пір року», за якою вона утворює кварту по відношенню до осені, квінту – по відношенню до зими, октаву – по відношенню до літа і т.д. Існують також схожі концепції східних традицій: халдейської, єгипетської, китайської. Наприклад, у китайському розумінні «космічної музики» п'яти нотах гама відповідає «п'ять елементів» і пори року. У китайському варіанті універсального сприймання «музики космосу» наявна ідея «симпатії космічної» – динамічного взаємозв'язку і взаємозалежності цілого і частин кожного тіла, а також тіла все об'ємлюючого (інтегрального).

За уявленнями стародавніх греків, фізичною основою інтегрального почуття (симпатії космічної) є дихання і звучання, яке складається із вогню і повітря й розповсюджується одночасно до центру та периферії тіла. Дихання вогню і повітря пронизує весь світ, пов'язує все в одне безперервне ціле («все в усьому»). Аналогічна фізична субстанція («фен-шуй», «водо-вітер») притаманна китайському світосприймання.

Образне бачення музики внутрішнім зором асоціюється з поняттям «аура». Універсалізм світосприйняття передбачає органічне взаємодоповнення наукової та художньої картини світу, тому що людина сприймає життєві феномени комплексно: на основі єдності понятійного й образного компонентів пізнання. Стимулювання художніх асоціацій, уяви, фантазії у процесі сприймання образів мистецтва є водночас поштовхом до розвитку пізнавальних здібностей взагалі й творчого розвитку зокрема.

Розвиток здібностей та набуття різноманітних навичок в одному із видів мистецької діяльності позитивно позначається на успішності дітей та сприяє розвитку їх творчої активності. Процес самореалізації дитини у різноманітних видах художньої діяльності, який супроводжується значним емоційним переживанням, дає поштовх для цілісного загального розвитку особистості.

Учні повинні відчувати радість пізнання, відкриття нового, насолоду від процесу творчості, задоволення від подолання перешкод у розв'язанні творчих завдань, набуті певні вміння та навички творчої діяльності, впев-

неність у своїх здібностях та можливостях. У разі відсутності позитивного стимулювання творчо-пізнавальних інтересів, творчих занять – потреба у творчому самовираженні дітей поступово згасає, а розвиток творчих здібностей більшості учнів гальмується, а тому організація творчо спрямованого навчально-виховного процесу з урахуванням вікових особливостей школярів має стати змістовною складовою всіх освітніх програм загалом та в галузі мистецької освіти.

Роль дорослих у цьому процесі полягає у тому, щоб активно допомагати дитині у розвитку її творчих здібностей. З цього приводу корисні рекомендації розробив американський психолог Дж. Гален:

1. Створіть дитині затишну і безпечну психологічну базу для її пошуків, до якої вона могла б повертатися, якщо буде налякана власними відкриттями.

2. Підтримайте схильність дитини до творчості і виявляйте співчуття до невдач. Уникайте несхвальних оцінок її творчих ідей.

3. Будьте терпимі до дивних ідей дитини, поважайте її запитання та допитливість.

4. Давайте дитині можливість побути одній і дозволяйте, якщо вона того хоче, самій займатися своїми справами. Надлишок опіки може пригальмувати творчість.

5. Допомагайте дитині вчитися будувати її систему вартостей, не обов'язково засновану на її власних поглядах, щоб вона могла поважати себе і свої ідеї поряд з іншими ідеями та їх носіями.

6. Допомагайте дитині у задоволенні основних людських потреб (почуття любові, поваги до себе і оточуючих), оскільки людина, енергія якої скована, менше здатна досягти висот самовиразу.

7. Виявляйте симпатію до її перших незграбних спроб висловлювати свої ідеї словами і робити їх таким чином зрозумілими оточуючим.

8. Знаходьте слова підтримки для нових творчих починань дитини, уникайте критикувати перші спроби – якими б невдалими вони не були.

9. Допомагайте дитині стати «розумним авантюристом» і часом покладатися у пізнанні на ризик та інтуїцію; найвірогідніше, саме це і допоможе їй зробити справжнє відкриття.

10. Підтримайте необхідну для творчості атмосферу, допомагаючи дитині уникнути суспільного несхвалення, зменшити соціальні тертя і подолати негативну реакцію однолітків. Чим більше ви надаєте їй можливостей для конструктивної творчості, тим щільніше закриваються клапани її деструктивної поведінки.

11. Дитина, позбавлена позитивного творчого виходу, може спрямувати свою творчу енергію у зовсім небажаному напрямку [16].

У мистецькій ігровій діяльності формуються елементи абстрактного мислення, що значно підвищує здібності дітей до продукування нестандарт-

тних ідей і вироблення оригінальних рішень.

Гра, на думку багатьох вчених-педагогів, підвищує готовність дитини до творчої діяльності, оскільки є підготовчим етапом художньої творчості і синкретично поєднує в собі різні її види. Ігрові ситуації створюють умови для активізації пізнавального середовища, формуючи в учнів почуття естетичного задоволення від процесу навчання, активізують сприймання, мислення, уяву і фантазію, що є необхідними складовими творчого розвитку особистості.

Отже, психолого-педагогічні дослідження свідчать про те, що виховне значення розвитку дитячої творчості оцінюється досить високо. Виховна цінність творчості дитини проявляється насамперед у самому процесі, важав Б.Л. Яворський [15], оскільки вона дозволяє вчителю спостерігати за ходом творчої думки дитини. Б.В. Асаф'єв [1] наголошував, що творчість сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу і розвитку художніх здібностей дітей. Б.М. Теплов [13] звертав увагу на важливість творчості на етапі початкового навчання, коли закладаються основи ставлення до мистецтва. А на думку Н.А. Ветлугіної [2], творчість є важливою умовою і засобом розвитку здібностей образного світосприймання

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асаф'єв Б. О музыкально-творческих навыках детей // Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – М.-Л., 1965. – 272 с.
2. Ветлугина Н. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 255 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь типowego великорусского языка. – 8-е изд. – М.: Рус.яз., 1981. – Т. 1. – 699 с.
4. Клименко В.В., Кочерга О.В. Перші кроки у творчість. – К., 1999. – 95 с.
5. Ковальова С.В. Розвиток творчої активності вчителів музики в сучасних умовах: теорія й практика. Науково-методичний посібник. – Біла Церква: КОПОПК, 2004. – 228 с.
6. Костюк Г.С. Мислення і діяльність молодших школярів. – К.: Рад. школа, 1981. – 155 с.
7. Моляко В.А. Психологія вирішення школярами творчих завдань. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
8. Наконечна О.П. Естетизм і творчість // Творчість у контексті розвитку людини. Матеріали міжнародної наукової конференції. – К., 2003. – Ч. 1. – С. 32–33.
9. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М., 1982. – 202 с.
10. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1980. – 303 с.
11. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика,

1973. – 423 с.
12. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – Х.– К.: Книжкове видання «Каравелла», 1998. – 150 с.
 13. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
 14. Філософський словник / За ред. член-кор. АН УРСР В.І. Шинкарука. – К.: Головна редакція Української Радянської Енциклопедії Академії наук Української РСР, 1973. – 600 с.
 15. Яворский Б.Л. Избранные труды / Общ. ред. Д.Д. Шостаковича. – М.: Сов. композитор, 1987. – 366 с.
 16. http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_2_2008/03

**Тиберій Чегі,
Анна Сабо**

РЕФЛЕКСИВНА ПРОБЛЕМАТИКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

В індивідуально-психологічному плані явище рефлексії розкривається, передусім, як усвідомлення суб'єктом детермінант і засобів власної діяльності і, ширше, свого функціонування як особистості. Рефлексія безпосередньо пов'язана із соціальним виявленням суб'єкта. Рефлексивно визначені способи діяльності цілеспрямовано включаються у соціальний контекст, який має посутнє значення, зокрема для розвитку творчості педагога.

Звертання до рефлексивної проблематики є розглядом проблеми можливості самоосмислення. Тобто, чи може бути особа водночас і суб'єктом і об'єктом мислення; чи не накладає формальний мисленнєвий процес неминучий відбиток на зміст осмисленого? Як показали дослідження В. Лефевра, у рефлексивному русі послідовно нашаровуються картини власної особистості і власного мислення: це певне пережите почуття чи перцептивне (сприйняте) почуття; предметно-відсторонений образ психічного життя, для прикладу, почуття чи усвідомлення тих самих почуттів; піддаючись беззастереженню кількість самовідображувань і їх емоційних переживань зростає і невідомо, де межа цього нашарування, і, чи взагалі вона існує?

Рух мислення у цій самозверненості відображень, може перетворюватися на безглузду безкінечність. Рефлексія вимагає об'єктивації як в площині інтелектуальній, так і особистісній. Показовим є те, що рефлексія як така, породжуючись зіткненням із проблемною ситуацією, фактично є запереченням будь-якої об'єктивації. Однак, без запереченої об'єктивації рефлексія позбавляється предметного спрямування і набуває саморуйнівних проявів.

Вимагає осмислення і питання зв'язку предметності й ідеального, рефлексивно вибудованого діяльнісного взірця. Зокрема, питання потребо-мотиваційного відношення особи до ідеального діяльнісного взірця, власно усвідомленого досвіду, а також можливість творчого пошуку в особистісному русі від неприйнятного досвіду до бажаного, не властивого ідеалу діяльності.

Основними структурними компонентами рефлексивного процесу є:

- а) ідеальна модель кінцевої мети діяльності (наприклад, ідеальний образ власного «я»);
- б) усвідомлення власного досвіду (особистісні риси, уміння, навички, умови діяльності, особистий статус у певній ситуації);
- в) з'ясування необхідних перетворень для наближення усвідомлених

характеристик (перш за все, особистісних рис) до ідеальної моделі.

Процес переходу від усвідомлених особистісних якостей до якостей бажаних, конкретизованих суб'єктом в ідеальній моделі, розгортатиметься як планування діяльності, в якому останній момент рефлексивної структури буде наслідком співставлення бажаної ідеальної моделі та усвідомленого досвіду, особистісна рефлексія, як оптимізація засобів і цілей діяльності, безпосередньо пов'язана із соціальним виявленням суб'єкта. Рефлексивно визначені способи діяльності цілеспрямовано включаються у соціальний контекст і тоді процес соціалізації перетворюється із стихійно-самодостатнього на цілеспрямований і визначений особистісними пріоритетами.

Педагогічна сфера зіткнулась із низкою проблем, які не вирішуються лише шляхом освітніх інновацій. Суттєво змінилися соціальні цінності та поведінкові норми. Процес соціального становлення подекуди пробирає інституційно не контрольованих форм. Однак, як відомо, соціальне становлення безпосередньо пов'язане із особистісним становленням; педагогічна ж сфера має своєю метою не тільки забезпечення підростаючого покоління соціально актуальними знаннями та навичками, а й сприяння їхньому особистісному становленню, шляхом задіяння передбачуваних, предметно зорієнтованих і цілісних формуючих заходів. Однак, зважаючи на пригаману нашої сучасності соціально-культурну мінливість (яка пов'язана як із суспільно-економічними перетвореннями (негативний фактор), так і з виявом постмодернізаційних тенденцій (позитивний фактор)), впровадження стандартизованих, одноманітних, зовнішньо-детермінативних засобів впливу виявлятимуться не ефективними з огляду на неусталеність соціалізаційних норм.

В окремих науковців складається думка, що проблема рефлексії є суто теоретичною і не має безпосереднього стосунку до практично-психологічної сфери. Проте такий погляд є цілком хибним. Рефлексивні механізми відіграють вирішальну роль у адаптаційних процесах.

Вивчення проблем професійної діяльності молодого вчителя, його адаптації до професії шляхом з'ясування труднощів можна вважати найбільш перспективним напрямком, оскільки професія вчителя не має чітких критеріїв для визначення рівня педагогічної майстерності й конкретних термінів закінчення професійного становлення спеціаліста.

Важливим чинником формування професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя є педагогічне спілкування.

Педагогічне спілкування – це цілісна система способів і навичок соціально-психологічної взаємодії педагога з вихованцями, колегами, адміністрацією і батьками учнів, яке містить у собі обмін інформацією, навчальні і виховні впливи й організацію взаємовідношень за допомогою комунікативних засобів.

Педагогічне спілкування, як і будь-яка діяльність має певну структу-

ру, специфіку й технологію реалізації, якими педагоги оволодівають часом стихійно (особливо складним є цей процес для молодого вчителя).

Оптимальне педагогічне спілкування – це таке спілкування вчителя із школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру учбової діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечує керування соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості вчителя. Для молодих учителів, передусім, характерне прагнення до соціального утвердження. Виявляється, що особистісні характеристики на перших етапах роботи вчителя безпосередньо впливають на рівень соціально-психологічної адаптації, і лише через результати цієї адаптації відбувається їх вплив на власне професійну адаптацію. Іншими словами, якщо в сфері відношень і спілкування з колегами не досягається успіх, то не буде і повної професійної адаптації (тобто педагогічно доцільних відношень із учнями і батьками). Отже, відношення молодого вчителя з колегами і адміністрацією виступають в якості чинника, що істотно впливає на його професійне становлення.

Значним чинником професійної адаптації є суспільна активність учителя. По суті це означає, що адаптація в цілому визначається широтою, інтенсивністю й іншими особливостями спілкування вчителя в своєму професійному середовищі. У процесі професійної адаптації діє низка важливих чинників, які можна прискорити чи уповільнити.

Головним аспектом вибору професії є психологічна готовність до певної професійної діяльності, істотним показником якої є твердість професійного наміру. Певний вплив створюють вихідні чинники вибору професії, показниками яких є домінуючі професійні установки, наприклад, прихильність до дітей, інтерес до предмета або ж випадковий вибір, тобто рішення стати вчителем після невдачі на вступних екзаменах до престижного вузу. Слід відмітити, що всі чинники взаємопов'язані між собою, діють як єдине ціле, як система взаємообумовлених обставин, в якій існує субординація і координація.

При зумовленості адаптації багатьма чинниками спостерігається зміщення, просування, трансформація чинників-мотивів (перенесення мотивів на ціль), взаємна урівноваженість і взаємна компенсація мотивів-чинників, які відображають еквівалентність потреб-цілей, а також явище стійкого сполучення (наявність стійких груп), чинників-мотивів, які виступають як домінуюче «мотиваційне ядро». Це така група чинників, яка, в основному, визначає весь процес і результат адаптації.

Не менш важливою є проблема критеріїв професійної адаптації та адаптованості. Серед критеріїв варто виділити як суб'єктно-суб'єктивні (належать суб'єкту і в ньому проявляються), суб'єктно-об'єктивні (безпосередньо пов'язані з суб'єктом, але винесені зовні, об'єктивно існують),

так і об'єктивні (не належать безпосередньо суб'єкту, опосередковано відображають результат адаптації).

Дослідження рефлексії нерозривно пов'язане із виявленням формування ідеального образу і виявленням його опосередкування у діяльності. На думку Г.О. Антипова «природа ідеального коріниться в механізмах рефлексії і виводиться із них. Поза відношення до рефлексії категорія ідеального втрачає сенс, оскільки вона якраз і характеризує свідомість з точки зору властивостей, які виявляються в актах усвідомлення» [1, 20].

Варто зазначити, що нині виокремились наступні підходи у дослідженні природи ідеального. Серед них домінуючу позицію займає точка зору, згідно якій ідеальне є явищем, яке обумовлюється процесами психічного відображення. Воно виражається відношенням «образ-оригінал» і є властивістю образу. «Який конкретно зміст мається на увазі, – запитує П.Я. Гальперін, – коли мова йде про ідеальне? Це перш за все образ якогось предмету, процесу чи явища. Але саме образ об'єкта. А не сам об'єкт, і у цьому сенсі інший, ідеальний об'єкт» [2, 44–45].

Порушуючи питання відношення між об'єктом і оригіналом, Г.О. Антипов зазначає, що надання даному відношенню тієї чи іншої складності, його представлення не як звичайного відображення, а в формі діяльнішого (активного) продукування, ще не уможлиблює виділення способів вирівнювання ідеального від інших речей. Запропонований П.Я. Гальперінім підхід може слугувати наслідком надання образу певних присутніх, абстрагованих рис стосовно оригіналу, тобто предметного вираження. Однак, в такому разі може спостерігатися «примноження сутностей без необхідності» [4, 20].

Втім, наведемо думку О.М. Леонтьєва, який відзначає можливість аналізу явища ідеального, опосередковуючи принцип відображення. Оскільки цей принцип «виключає можливість тлумачення психічного явища як виокремленого із загальної системи взаємодії єдиного у своїй матеріальності світу. Велике значення цього для науки полягає в тому, що психічне, перетворюється на проблему наукового дослідження» [5, 49].

У підході О.М. Леонтьєва помітне значне розширення поняття психічного, оскільки ідеальне розглядається як властивість психіки. Відтак, це не означає, що кожен психічний феномен є присутньо ідеальним.

Ідеальне може ототожнюватися із суб'єктивною реальністю. Як вважає Д.І. Дубровський, «Визначення ідеального в якості суб'єктивної реальності є вихідним і має зберігати своє значення в усіх контекстах, вживання категорії ідеального, інакше категорія ідеального втрачає сенс». Таким чином, ідеальне співпадає з індивідуальною свідомістю, оскільки це «реальність внутрішнього світу» людини [3, 18, 21].

Наведені точки зору розглядаються як фактично спільні за своїм підходом до предмету. У той час як П.Я. Гальперін вказує на вторинність ідеального щодо предмету. Д.І. Дубровський тлумачить його як властивість

свідомості суб'єкта.

Інший підхід знаходимо у Є.В. Ільєнкова, який тлумачить ідеальне як явище визначене культурою [4, 156–158]. Такий підхід, безсумніву, можна вважати продуктивним, адже формування ідеального уявлення (як і будь-яка інша діяльність) визначається чинними соціальними нормами, загальними способами міркування. М.О. Розов зазначає, що ідеальне уявлення виступає феноменом в постаті якого помітна «недостатність виділення» предмету та його системних зв'язків.

Підкреслимо взаємодоповнюваність поглядів на ідеальне Є.В. Ільєнкова і М.О. Розова. Адже добудова в ідеальному образі прогалин емпіричного пізнання відбувається за допомогою привнесення в образ наявних елементів культурних взірців. Однак, вказівка на культурний зміст ідеальних образів і їхній «добудований» характер не розкриває відмінності між ідеальним образом і будь-яким іншим уявленням, яке також неодмінно матиме свої витoki в культурі.

Гуманістичний світогляд з необхідністю містить певні ідеальні взірці, що виступають еталонами щодо яких визначається відповідність реальних проявів. Вагомим є те, що без розвитку рефлексії засвоєння гуманістичних цінностей залишатиметься поверховим. Рух від теорії до поведінкового втілення відбувається тільки через опосередковування рефлексивного акту. Саме тому розвиток рефлексії є необхідною умовою цілісного засвоєння ціннісної сфери гуманізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антипов Г.А. Философская рефлексия // Проблемы рефлексии. – Новосибирск: НГУ, 1989. – С. 29–35.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: Педагогика, 1976. – 243 с.
3. Дубровский Д.И. Проблема идеального. – М.: Наука, 1983. – 217 с.
4. Ильенков Э.В. Проблема идеального // Вопросы философии. – 1979. – № 7. – С. 69–75.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Педагогика, 1977. – 125 с.

ВИХОВНА РОБОТА

Олена Балдинюк

РОЗВИТОК ДИТИНИ ЯК СУБ'ЄКТА СПІЛКУВАННЯ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-МИСТЕЦЬКОГО СЕРЕДОВИЩА

Дослідження характеристик спілкування молодших школярів, їх комунікативних можливостей виявили, що стосунки з оточуючими, особливо ровесниками, набувають для дитини цього віку особливого значення, стають об'єктом пізнання, оцінок і переживань, а знання про себе і своїх ровесників займають значиме місце в актуальному прошарку самосвідомості, складають основу її становлення як суб'єкта спілкування.

Прагнення молодших школярів до спілкування, взаємодії з ровесниками не співпадає з їх досвідом спільної діяльності: ще в достатній мірі не сформовані вміння регулювати власну поведінку у відповідності з метою спільної діяльності, налагоджувати стосунки взаємної залежності і відповідальності, що ґрунтуються на доброзичливості, підтримці партнера по взаємодії, позитивному емоційному фоні.

Вже в молодшому шкільному віці дитина здатна на прояви рефлексії, здатна на розуміння і усвідомлення не тільки якостей іншого, але й самої себе. Це відкриває нові можливості у формуванні особистості школяра, дає перспективу для педагогічного стимулювання комунікативної активності в молодшому шкільному віці, яка має ґрунтуватися на включенні дитини в спілкування, спрямоване на пізнання і розуміння інших людей, самої себе і стосунків, що складаються в міжособистісному спілкуванні.

За умови творчого підходу вчителя до формування комунікативного досвіду молодших школярів відкриваються можливості розв'язання одного з ключових завдань школи – підготовки учнів до життя в суспільстві, до соціальної взаємодії, виховання у кожної дитини прагнення і здатності розуміти і вірно оцінювати інших людей і саму себе, будувати свої стосунки з оточуючими на засадах гуманістичних цінностей культури. Свою специфічну «нішу» в цьому процесі може і повинно зайняти мистецтво, осягнення якого дитиною має мислитися як особливий вид спілкування, як *художня комунікація*.

Власне педагогічний аспект питання про роль мистецтва у становленні особистості полягає в тому, що воно стимулює емоційний та інтелектуальний розвиток індивіда, сприяє його духовному збагаченню, прилученню до загальнолюдського досвіду. Потенційна духовна цінність мистецтва реалізується, коли воно органічно включене в життєдіяльність дитини, стає художньо-образним пізнанням дійсності, її конкретно-чуттєвим відтворенням у процесі художньої творчості. Саме через музику і художнє слово, розвиток уяви і фантазії, збагачення в процесі мистецького

спілкування емоційного світу здійснюється, за Сухомлинським, духовний розвиток дитини («через красиве – до людського») [5].

Важливо підкреслити, що формуючий вплив мистецтва на особистість полягає в тому, що воно не лише збагачує і розширює індивідуальний комунікативний досвід, а й дає дитині вже певним чином *організований, художньо осмислений і сконцентрований в художніх образах досвід соціальної взаємодії*.

Якщо в педагогіці мистецтво традиційно розглядається як засіб формування естетичної культури особистості, зокрема художнього світогляду, смаків, мистецьких запитів, то акцентуація діалогово-комунікативної природи мистецького твору заставляє нас проаналізувати можливості мистецтва дещо під іншим кутом зору, а саме через призму його впливу на *формування дитини як суб'єкта спілкування, становлення її комунікативного досвіду*.

Важко переоцінити роль мистецтва у вихованні особистості, її орієнтації у соціумі, формуванні вміння правильно спілкуватися з навколишнім світом, у активному становленні комунікативного досвіду. Інакше кажучи, *для дитини художньо-мистецька діяльність може і повинна стати своєрідною школою міжособистісного спілкування*.

При цьому наголосимо, що у молодшому шкільному віці освоєння різновидів мистецтва має відбуватися переважно в ігрових формах. Зумовлено це не лише тим, що для дитини стихія гри є звичним станом, природним соціокультурним середовищем, але й ґрунтується на глибоких, органічних зв'язках самого мистецтва з грою, на їх спільних рисах: в обох випадках суттєвим є «вільний і творчий характер, обумовлений ... домінуванням суб'єкта над зовнішнім матеріалом, умовами та передумовами діяльності» [1, 179].

У контексті питання, що розглядається, важливо акцентувати великий вплив мистецтва саме на емоційну сферу особистості, бо взаємодія людини з оточуючим світом здійснюється насамперед завдяки чуттєвому спілкуванню. Впливаючи на дитину через переживання, мистецтво володіє унікальною здатністю робити будь-який факт предметом її емоційного відношення (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов). Однією з умов, що роблять можливим «проникнення» дитини у світ мистецьких образів, художнього вимислу, є розвиток у неї потреби і здатності до емоційно-естетичного співпереживання, емпатійного осягнення художнього змісту твору: естетичне почуття як духовне утворення визначає міру соціалізації особистості, свідчить про здатність індивіда сприймати світ в чуттєвих культурно розвинених формах.

Під час сприйняття мистецького твору актуалізуються такі емоційно-психологічні механізми, які за своєю суттю є механізмами спілкування. З допомогою цих специфічних психологічних механізмів – ідентифікації, співпереживання, синхронізації, навіювання, наслідування – у процесі ху-

дожнього сприйняття в дитини виникає можливість вийти за межі власного «Я», перебороти його просторово-часову обмеженість [2, 116], вступити у спілкування-діалог з героями твору і пережити, «приміряти» їх думки, вчинки на себе, через співучасть та ідентифікацію відтворити структуру чужого досвіду у власній життєдіяльності.

Основною метою спілкування школярів з мистецтвом, або *художньо-педагогічного спілкування* (О.П. Рудницька, І.В. Сипченко), є залучення учнів до цінностей мистецтва та подолання обмеженості їхнього індивідуально-духовного досвіду через засвоєння досвіду загальнолюдського. Молодші школярі в процесі спілкування з мистецтвом через особистісне ставлення до героїв накопичують досвід емпатійних переживань, який породжує особливе емоційне відношення до оточуючої дійсності, що виявляється в здатності співпереживати героям, подіям, естетично відгукуватися на явища природи, людські вчинки (С.Р. Хлебик).

Мистецтво через художнє узагальнення допомагає засвоїти школярам опосередкований інтегрований соціокультурний досвід людства, який стимулює їх подальше духовне вдосконалення. Через мистецтво «в найбільш безпосередній формі індивіду розкривається смисл людської культури» [4, 280]. Сприймаючи прекрасне в мистецтві, учень переходить від оцінки художніх образів до оцінки своїх внутрішніх станів, починає усвідомлювати свій внутрішній світ, по-новому переживати особисті якості, вчинки.

Розглянемо конкретніше потенційні можливості різних видів мистецтв у процесі становлення комунікативного досвіду молодшого школяра.

Сучасні уявлення про взаємозв'язок різновидів мистецтв, котрий ґрунтується на їх спільній естетичній природі та єдиних законах художнього мислення, закладені в естетико-філософських дослідженнях М.В. Алпатова, М.М. Бахтіна, Б.Р. Віппера, М.С. Кагана. У педагогічній теорії комплексний вплив мистецтв (літератури, музики, танцю, образотворчого мистецтва, театру), їх взаємодія у процесі художньо-педагогічного спілкування розглядаються як важливий принцип побудови системи естетичного виховання, поліхудожнього розвитку учнів (Ш.О. Амонашвілі, В.В. Ванслов, Г.М. Падалка, Л.М. Масол, Г.П. Шевченко). У ряді досліджень апробовано інтегрування різних видів художньої діяльності в естетичному вихованні дітей (Н.В. Аніщенко, Л.М. Баженова, Л.М. Масол, Н.А. Терентьева, Г.П. Шевченко, О.С. Чернова).

Оскільки діти молодшого шкільного віку відрізняються емоційною чутливістю, образно-синкретичним мисленням, зацікавленням пізнанням оточуючого світу, використання комплексу мистецтв (з установкою на «домінантний» вид мистецтва) стає потужним засобом виховного впливу, засобом спілкування і пізнання соціального досвіду через синтетичний художній образ. Суміжні модуси образотворення (музика, живопис, література, хореографія тощо) впливають на різні рівні сприйняття, отже,

підкреслює Н.М. Лупак [3], створюватимуть додатковий ефект, що посилить осягнення мистецького твору і художнього образу.

Як зазначає Г.П. Шевченко [7], взаємодія видів мистецтв через міжпредметні зв'язки, використання їх на уроках і в позакласній роботі закладає фундамент для творчої діяльності учнів, розвитку їх як суб'єктів спілкування: заняття мистецтвом дозволяють школяреві виразити власне «Я», своє бачення і сприйняття світу, людей, ставлення до них.

Безперечно, провідна роль серед різновидів мистецтва у становленні дитини як суб'єкта спілкування належить літературі, мистецтву художнього слова. Мовленнєве спілкування є основним засобом обміну думками, почуттями, у налагоджуванні людських стосунків, взаєморозуміння. Потрібно прагнути до того, підкреслював В.О. Сухомлинський, щоб життєдайне джерело рідної мови було відкрите для дітей з перших кроків їхнього шкільного життя, бо «найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова» [5, 202].

Важливим засобом практичного оволодіння дитиною мистецтвом і виразністю рідного слова є художня література. Освоюючи літературні твори різних жанрів (вірші, оповідання, загадки, прислів'я, скоромовки, лічилки тощо), діти вчаться усвідомлювати настрої, переживання героїв, правильно оцінювати їхні вчинки, розмірковують над співвідношенням добра і зла, осмислюють власну поведінку і стосунки з товаришами, навчаються правил чемності і ввічливості. Через пізнання характерів літературних героїв школярі вчаться розуміти інших і самих себе, розбиратися в людях, набувають соціально-комунікативного досвіду. Разом з тим, важливо підкреслити, що для становлення комунікативного досвіду молодшого школяра є надзвичайно вагомим ще й інший бік справи: у процесі виразного читання і переказування текстів літературних творів діти збагачують лексичний склад мови, підвищують граматичну узгодженість слів, вчаться говорити переконливо, цікаво, тактовно, органічно і доречно використовувати позамовні засоби виразності (міміку, жести), вміло користуватися органами мовлення (диханням, модуляціями голосу, артикуляцією). Інакше кажучи, відбувається інтенсивне освоєння мови як засобу людського спілкування, удосконалюються мовленнєві вміння і навички дітей.

Прикладом синтезу двох мистецтв – літератури і музики – є пісня, в котрій словесний і музичний образи нероздільні, тут мовне і музичне інтонування становлять єдине ціле у процесі творення художнього образу. Тому, думаємо, переконливою є точка зору багатьох дослідників (Г.В. Довженок, К.М. Луганська, О.А. Федій та ін.), що розпочинати опанування музичного мистецтва дітьми доцільно з вивчення інтонаційної мови української пісні, в першу чергу одного із стародавніх жанрів – народної дитячої пісні: вона відповідає психофізіологічному розвитку дитини, її метроритмічна та інтонаційна структура підпорядкована рухам, що

дає можливість пісні бути органічною частиною забав та ігор.

У процесі музикування, співу відточується особлива чутливість слуху до найтонших модуляцій людського голосу, діти вчаться передавати за допомогою інтонаційної виразності відтінки змісту, почуттів, у них формуються необхідні комунікативні якості (витривалість голосового апарату, звучність і польотність голосу, його звуковисотна пластичність, багатий обертонами тембр, правильне дихання, чітка дикція).

З музикою тісно пов'язане мистецтво танцю, власне хореографічний образ виникає з музично-ритмічних рухів, доповнюваних пантомімою.

Мистецтво хореографії має багатовікову історію розвитку, в його основі лежить потреба людини виразити свої почуття засобами пластики тіла. Оскільки емоційний стан людини виражається не тільки в голосі, але і в її жестикуляції, характері рухів, історично виникла і поступово сформувалась ціла система хореографічних засобів, мова танцю: узгоджене і послідовне поєднання рухів (рук, ніг, корпусу, голови), різноманітний ритм яких фіксується в танцювальних позах, жестах, пластиці, міміці.

У процесі занять танцем учень відшліфовує соціально-перцептивне вміння легко «читати» відтінки почуттів, настрою іншої людини за її мімікою, позами, жестами; власна ж комунікативна поведінка школяра як суб'єкта спілкування стає більш експресивно-виразною, гнучкою, розкутою, зрозумілою для оточуючих.

Крім того, хореографія, як мистецтво колективне, сприяє формуванню у дітей якостей, важливих для ефективного спілкування: товариськості, толерантності, уважності, навичок спільної праці. Збагачується загальна культура учнів, вони привчаються до охайності, дисциплінованості, набувають гарних манер, стрункої постави, вчаться легко і граціозно рухатись. Одним словом, для збагачення загальнокультурного та власне комунікативного потенціалу молодших школярів необхідно сміливіше використовувати виховні можливості хореографії, тим більше, що танець є одним з найпопулярніших видів мистецтва серед дітей цього віку.

Осмислюючи вплив мистецтва на процес формування дитини як суб'єкта спілкування, потрібно підкреслити важливість одного з його різновидів – театрального мистецтва. Особливістю театральної діяльності є синтезування різних видів художньої творчості воедино: художнє слово, драматична дія, музика, танець, пантоміма, декорації та атрибути, створені в процесі образотворчої діяльності. Введення викладання елементів театрального мистецтва в загальноосвітню школу здатне ефективно вплинути на навчально-виховний процес через створення доброзичливої атмосфери в класі, підвищення культури поведінки учнів, забезпечення умов для формування у молодших школярів психічних новоутворень.

Учителям початкових класів варто звертати більшу увагу на використання засобів театрального мистецтва як на уроці (дидактичні, сюжетно-рольові ігри), так і в позакласно-виховній роботі (театралізовані свята,

ляльковий театр, вертеп, театр казок тощо), оскільки театр за своєю психологічною сутністю є найближчим до ігрової діяльності молодших школярів, відповідає їх ігровій стихії, емоційній відкритості, задовольняє потребу до перевтілення.

У театральній грі, імпровізаціях на задану тему-образ, в етюдах на перевтілення формується здатність суб'єкта художнього спілкування до розуміння інших людей (характерів, вчинків), збагачується емоційна чутливість, розвиваються комунікативні здібності дитини. Адже учень-актор повинен володіти спостережливістю, увагою, такими засобами спілкування, як добра дикція, інтонаційна різноманітність мовлення, виразна міміка, пластика тіла. З точки зору набуття молодшими школярами досвіду спілкування важливо також, що створення художнього образу протікає на очах у глядачів. Особливо це стосується дітей сором'язливих, скутих, яким театально-ігрова діяльність може допомогти перебороти невпевненість у собі, підвищить їхню самооцінку, навчить вільно і невимушено триматися на людях.

Тут доречно наголосити на одному з різновидів театральної діяльності, який є особливо актуальним для дітей молодшого шкільного віку, – гри-драматизації за сюжетами українських народних казок. Кажуть, що світ казки – це світ, побачений очима дитини. Дійсно, казка, як один з улюблених жанрів художньої творчості, близька і зрозуміла довірливій дитячій душі, схильній до фантазії, вимислу. Українській народній казці, зауважує Н.Є. Хіміч [6], притаманні динамізм сюжету, виразність образів, доступність мови твору, тобто саме ті якості, котрі дозволяють успішно використовувати сюжети казок для дитячих ігор-драматизацій.

Коли дитина слухає чи розігрує казку, вона досягає фундаментальні світоглядні відношення добра і зла. Фактично казкові художні образи виступають для дитини як нормо-моделі комунікативної поведінки, причому одразу в двох аспектах: ціннісно-смысловому (добро, зло, справедливість, відвага) і процесуально-технологічному (мова героїв, експресія комунікативної поведінки, колізії стосунків, художні виражальні засоби як мова спілкування тощо).

Ідентифікуючи себе з казковими героями, діти беруть за взірці добрі вчинки та якості персонажів, а негідну поведінку (завздоцці, грубість, хвалькуватість) піддають осуду. Розігруючи ролі, діти вчаться аналізувати хороші та погані вчинки, передавати своє ставлення до уявного казкового героя, засвоюють зразки комунікативної поведінки, оволодівають засобами спілкування: виразним, інтонаційно багатим мовленням, мімікою, експресією жестів, поз, розвивають уміння відчувати і розуміти партнерів.

Отже, мистецтво взате у всій різноманітності видів і жанрів, є потужним джерелом розвитку духовного потенціалу особистості. В соціально-педагогічному сенсі мистецтво виступає як суспільно доцільний спосіб виховного впливу на індивіда, формування його світогляду,

моральності, досвіду соціальної поведінки. Воно відтворює особистість цілісно, впливаючи на всю структуру свідомості і самосвідомості, формує універсальні людські здібності, важливі для будь-якої діяльності і спілкування.

Комунікативний підхід до мистецтва дозволяє зрозуміти сприйняття дитиною художнього образу як діалог-спілкування з думками, почуттями, втіленими в творі, з особистістю самого автора. А враховуючи той факт, що діти молодшого шкільного віку відрізняються особливою емоційною чутливістю, підвищеною сприйнятливістю і вразливістю, чуттєво-образним мисленням, яскравою фантазією, можна стверджувати: різновиди мистецтва через засоби художньої виразності (звуки, фарби, пластику тіла, інтонацію слова) можуть суттєво впливати на формування дитини як суб'єкта спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство / В. П. Иванов. – К. : Наукова думка, 1977. – 251 с.
2. Культура жизни личности : Проблемы теории и методологии социально-психологических исследований / Л. В. Сохань, В. А. Тихонович, Е. А. Донченко и др. – К. : Наукова думка, 1988. – 192 с.
3. Лупак Н. М. Формування компетентностей вчителя мистецьких дисциплін : [Електронний ресурс] / Н. М. Лупак // Проблеми сучасної педагогічної освіти : педагогіка і психологія : Вип.19, ч. 2. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/pspo/2008_19_2/doc_pdf/Lupak_st.pdf
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 7–279.
5. Хіміч Н. Є. Готується гра-драматизація (за сюжетами українських народних казок) / Н. Є. Хіміч // Початкова школа. – 1996. – № 3. – С. 21–22.
6. Шевченко Г. П. Взаимодействие искусств в эстетическом развитии ребенка / Г. П. Шевченко // Советская педагогика. – 1982. – № 6. – С. 61–65.

Микола Гагарін

ВПЛИВ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Гуманізація національної системи освіти потребує створення умов для повноцінного розвитку особистості. У молодшому шкільному віці відбуваються кардинальні зміни життєвої позиції, встановлюються нові взаємовідносини з оточуючими. У працях психологів та педагогів (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, В. Галузинський, В. Ільїн, А. Лутошкін, Г. Люблінська, Л. Кузнецова, І. Свадковський та ін.) молодший шкільний вік визначається як період важливих змін у житті дитини, коли найактивніше можуть розвиватися соціально значущі якості особистості. Як стверджує І. Бех, у молодшому шкільному віці виникає феномен «формування суб'єктивної значущості чужої людини» [1, 229]. Адже дитина може спостерігати, виявляти відмінності між людьми; порівнювати власних батьків з учителями, однокласниками, їх батьками, новим соціальним оточенням; визначати «нових» носіїв добра, милосердя, любові.

Дитина прагне сприйняти, засвоїти і освоїти вимоги її соціокультурного середовища; завдяки діяльності (тобто, навчившись робити щонебудь самостійно), дитина відділяється і психологічно усвідомлює себе. Соціокультурні реалії є для молодшого школяра основою засвоєння соціокультурного досвіду. Мобільність в соціокультурному середовищі, варіативність його форм створює умови для виявлення ініціативи, самостійності, творчості, самоствердження.

Проблематика соціокультурного розвитку молодших школярів знаходить своє в відображення у працях науковців (Н. Голованова, Т. Кондратенко, С. Осіпова, С. Тарасова та ін.).

Соціальний розвиток – це процес і результат незворотних кількісних і якісних змін у виявленні симпатії (антипатії), товариськості (неприязні), дружби (ворожості), любові (ненависті); рівень соціально-психологічної адаптації в контактній соціальній групі; сформованість умінь сприймати і розуміти погляди інших, аргументовано відстоювати свою позицію [3, 54].

Проблема розвитку соціальної активності молодшого школяра здатного «знайти» місце в суспільстві, накопичувати індивідуальний та формувати соціокультурний досвід, що визначатиме спрямованість життєдіяльності особистості, є надзвичайно актуальною. Людині, щоб стати і залишатися культурною особистістю, необхідна взаємодія в соціокультурному середовищі, що містить поведінковий досвід і накопичені знання, як засіб виявлення і задоволення індивідуальних потреб, включаючи інтелектуальне і емоційне спілкування.

Появі терміну «культура» передувало латинське «cultur» – що походить від «colere». Останнє мало значення культивувати, населяти, поклоня-

тися, вирощувати та ін. З часом термін культура почали використовувати для характеристики процесів розвитку і вдосконалення загалом, що сприяло його універсалізації. Відомо, що без впливу культурних традицій і культурного середовища особистість відбутися не може. Адже особистість соціокультурна по своїй суті, але індивідуальна і неповторна за способом свого існування. Саме культура концентрує досвід людства в освоєнні природного і соціального світу, своєрідної «соціальної» пам'яті суспільства, соціокультурного середовища. Але лише асиміляція культурних цінностей ще не вирішує проблеми: щоб культура була саме процесом, а не тільки сукупністю готових цінностей, потрібний постійний саморозвиток людини і людства.

Якщо розглядати зв'язок культури з процесами суспільного розвитку і виділити його суб'єктний-особовий аспект, то необхідно відзначити, що саме культура формує і характеризує людину як діяльного суб'єкта цих процесів. У цьому сенсі культура концентрує досвід людства в освоєнні природного і соціального світу, на основі якого формуються, зберігаються, удосконалюються і передаються від покоління до покоління форми людської ментальності. Людина стає особою у міру освоєння їм культурного простору, своєрідної «соціальної пам'яті» суспільства, набуття якостей, необхідних для життєдіяльності в суспільстві з історично заданими культурними характеристиками.

Існують різні підходи до визначення поняття «соціокультурне середовище».

У філософії соціокультурне середовище розуміється як сукупність таких складових:

Мегасередовище – сучасний соціальний світ, що оточує особистість і визначає духовну і соціально-психологічну атмосферу епохи. До факторів формування особистості молодшого школяра належать умови існування та культура всього людства, котра зберігає програми діяльності та спілкування у вигляді різних знакових систем;

Макросередовище – суспільство, держава, до якої належить індивід. Вплив макросередовища забезпечується суспільними умовами та культурою даного суспільства через соціальні інститути (заклади освіти, культури);

Мікросередовище – соціальне оточення молодшого школяра – сім'я, колектив, референтна група.

Також, варто відзначити вплив біологічних та психологічних особливостей особистості.

Соціокультурне середовище – це створений людством духовний світ, що охоплює національні, соціальні, економічні, політичні та інші суспільні відносини і вироблені людством протягом всієї історії духовні та культурні цінності, які впливають на людей, формують їхній світогляд, зокрема обумовлюють поведінку в сфері взаємовідносин з навколишнім середовищем.

Соціокультурне середовище багатовимірне утворення, що містить

наступні елементи: систему взаємовідносин між людьми та суспільними інститутами, культуру, традиції, звичаї, умови та вибір власної життєдіяльності. Соціокультурне середовище є джерелом розвитку соціальної активності особистості, а не «чинник», що безпосередньо визначає поведінку. Соціокультурне середовище містить суспільні норми, цінності, ролі, церемонії, знаряддя, системи знаків, з якими стикається індивід. Передумовами і рушійною силою розвитку соціальної активності особи виступають спільна діяльність і спілкування, за допомогою яких здійснюється рух особистості в світі людей, залучення її до культури. Взаємовідношення між індивідом як продуктом антропогенезу, особою, що засвоїла соціально-культурний досвід, і індивідуальністю, що перетворює світ, відображено у формулі: «Індивідом народжуються. Особою стають. Індивідуальність відстоюють» [7, 132].

Ефективний вплив соціокультурного середовища забезпечується наступними характеристиками:

- спрямованість на загальнолюдські норми і цінності, що сприймаються молодшим школярем як власні;
- стійкість та стабільність соціокультурного середовища;
- можливість «перетворювати» соціокультурне середовище з метою самореалізації;
- різноманітність соціокультурного середовища.

Зміст діяльності вчителя навчальної школи, спрямований на забезпечення соціальних, духовних потреб учня сприяє використанню різних видів соціокультурного досвіду, зокрема:

- здоровий спосіб життя;
- моральний вибір;
- позитивні міжособистісні відносини в усіх сферах життя;
- використання культурних методів розумової і фізичної праці;
- самореалізація у творчій діяльності.

Однак, сучасний педагог має враховувати, що соціокультурне середовище може здійснювати і негативний вплив на особистість, зокрема її соціальну активність.

За визначенням Г. Костюка: «активність – це здатність змінювати навколишню дійсність у відповідності до особистих потреб, поглядів, мети. Як риса особистості активність проявляється в енергійній, ініціативній діяльності, у праці, у навчанні, іграх та ін.» [5, 348]. Проблему формування соціальної активності досліджували О. Коберник, О. Киричук, З. Карпенко, В. Мухіна, Т. Счастлива та ін. Розглядаючи поняття «соціальна активність», ми поділяємо точку зору О. Киричука, що це, складне соціально-психологічне утворення; водночас, явище, стан і ставлення суб'єкта до явищ об'єктивного світу; умова власного розвитку індивіда; особлива діяльність, спрямована на творчу взаємодію з навколишнім середовищем, освоєння, його перетворення та як результат педагогічних зусиль [3, 23].

Соціальна активність розглядається в різноманітних аспектах: як міра діяльності, рівень протікання активності, потенційна здатність суб'єкта до взаємодії, діяльності; як суспільна якість особи та ін.

Соціальна активність стимулює духовну і предметну діяльність, сприяє морально-естетичному самовдосконаленню, утвердженню себе в соціумі, формуванню особистості в цілому. На думку О. Коберника, соціальна активність спрямовується на «творчу» взаємодію з соціокультурним середовищем, «розпредмечення» та «опредмечення» його [4].

Варто зазначити що до рівнів соціальної активності належать:

- нульовий рівень – відзначається соціальною пасивністю учня, його діяльність залежить від зовнішніх впливів (покарання, вимога) і має репродуктивний характер;
- низький рівень – характеризується ситуативною, нестійкою соціальною активністю, що зумовлена зовнішніми ситуативними чинниками;
- середній рівень – стійка соціальна активність, що спонукається раціональними мотивами та моральними і матеріальними стимулами;
- високий рівень – відзначається самостійною, стійкою соціальною активністю, що викликана інтересом, почуттям відповідальності і передбачає ініціативну творчу діяльність [4, 67].

Науковці визначають такі внутрішні рушійні сили соціальної активності:

- претензія на визнання, що викликає прагнення індивіда оволодіти знаннями, засвоїти норми соціальної спільноти до якої він належить;
- почуття статевої приналежності (усвідомлення приналежності до певної статі сприяє в онтогенезі ідентифікації індивіда з своєю статтю, засвоєння статевої ролі відповідно до соціальних очікувань певної культури);
- відчуття себе в часі (був, є, буду), що означає вміння співвідносити себе в минулому, теперішньому чи майбутньому й дає змогу особистості прогнозувати перспективи свого власного розвитку й інтенсивно управляти ним;
- розуміння своїх прав і обов'язків як основи моральної мотивації особистості, розвитку її соціальної активності і формування суспільно-колективістської спрямованості.

Серед зовнішніх рушійних сил особливе місце займають стимули, що надходять від учнівського колективу – соціальний статус в міжособистісних стосунках, що спонукає порівнювати, зіставляти свою діяльність з результатами діяльності інших; формується готовність до співробітництва і взаємодопомоги [3].

Можна стверджувати, що пристосування до свого соціального статусу і ухвалення певної соціальної ролі пов'язане з формуванням відчуття приналежності до певної спільноти (національної, етнічної, професійної, вікової) і причетності до неї як до деякого колективного організму, що характеризується специфічними способами самозбереження і самопідтримки

(традиції, ритуали, стереотипи і шаблони поведінки прийняті і використовувані саме в цьому соціокультурному середовищі).

Соціум, соціокультурне середовище пред'являє певні очікування до людини з тим, щоб він свою поведінку будував згідно цим очікуванням. Соціум застосовує певні санкції при відповідності або невідповідності індивідуальної поведінки вказаним очікуванням і розпорядженням. Як відзначає Т. Шибутані, соціальна активність і координація дій в процесі спільної діяльності будується на основі «Я»-образів особистості, в яких зафіксовані очікування і розпорядження інших щодо даної особи – носія цих «Я»-образів [6]. За допомогою такого механізму врахування інших в собі можливе виявлення соціальної активності та індивідуальної поведінки.

Розвиток освіти в Україні, побудова гуманного, демократичного суспільства висуває на перший план проблеми, пов'язані з формуванням усебічно розвиненої особистості, здатної адекватно сприймати зміни в суспільному житті, виявляти соціальну активність. Потребує вивчення питання як зміни соціокультурної ситуації відображаються у засобах, методах, формах виховання; яким чином те чи інше соціокультурне середовище впливає на особистість, та як можна виправити негативний вплив соціокультурного середовища.

Можемо стверджувати, що соціокультурне середовище моделює особистість, а вплив соціокультурного середовища є вирішальним не лише на формування соціальної активності але й особистості в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Киричук О.В. Формування в учнів активної життєвої позиції. – К.: Рад. школа, 1983. – 136 с.
3. Киричук О.В., Коберник О.М. Психолого-педагогічна діагностика розвитку учнів та колективу школи. – К.: ІЗМН, 1998. – 106 с.
4. Коберник О. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі: Навч.-метод. посіб. – К.: наук. світ, 2001. – 182 с. – Бібліогр.: с. 153–163.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа, 1986. – 609 с.
6. Шибутані Т. Социальная психология. – М., Прогресс, 1969. – 432 с.
7. Шмидт Г.-Д. Разработка методологических проблем психологии развития в ГДР // «Принципы развития в психологии». Ред. Л.И. Анцыферова. – М.: Наука, 1978. – 230 с.

Ольга Грошовенко

ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПОЗАУРОЧНОЇ ЕКОЛОГО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Сучасна екологічна криза актуалізує проблему формування у дітей і молоді стійкого ціннісного ставлення до природи, утвердження екологічної свідомості молодого покоління. Аналіз шкільної практики та результатів спеціальних досліджень засвідчує, що сучасна система освіти не забезпечує системного впливу на особистість молодшого школяра з метою подолання надмірного прагматизму стосовно природи. Початкова школа потребує нових педагогічних технологій, спрямованих на гармонізацію стосунків у системі «учні – довкілля».

Сучасний етап розробки проблеми розширив і поглибив методологічне підґрунтя її вирішення в освітній практиці. Так, значний внесок у філософське осмислення єдності людини і природи належить В. Вернадському, О. Галєєвій, Е. Гірову, М. Голубцю, О. Дорошко, М. Кисельову, В. Крисаченку, М. Мойсєєву, В. Нестеренку, Г. Платонову, І. Сафонову та ін. Психолого-педагогічний аспект проблеми взаємодії особистості і природи представлений в дослідженнях А. Ананьєва, І. Бежа, Л. Божович, Л. Виготського, С. Дерябо, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, В. М'ясищева, В. Роменця, С. Рубінштейна, В. Ясвіна. Теоретико-методичні засади початкової освіти, зокрема, екологічної, досліджено у працях Т. Байбари, Н. Бібік, В. Ільченко, Н. Коваль, О. Крюкової, Л. Нарочної, Г. Пустовіта, Н. Пустовіт, О. Савченко, Г. Тарасенко та ін.

Актуальними в контексті нашої проблеми є дослідження В. Анучина, Л. Архангельського, В. Вербицького, А. Захлебного, І. Зверева, О. Плахотнік, З. Плохій, Г. Тарасенко, де проблема екологічної освіти і виховання проаналізована з урахуванням нормативних, ціннісних та діяльнісних аспектів взаємодії учнів з природою. Дослідники майже одностайно констатують той факт, що шкільний урок не здатний забезпечити необхідних умов для ефективної реалізації завдань екологічної освіти та виховання молодших школярів. Усе більше уваги науковці приділяють організації позаурочної та позакласної роботи з молодшими школярами, яка уможливорює розробку ефективної системи екологічної підготовки підростаючого покоління.

Мета статті – теоретично обґрунтувати ефективність використання позаурочної еколого-виховної роботи в школі 1 ступеня.

Історичний аналіз проблеми екологічного виховання дітей молодшого шкільного віку продемонстрував, що методологічні засади її розв'язання закладено у працях Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського, В.О. Сухомлинського та ін. Вони визначили

багатогранність впливу природи на особистість дитини, що фактично відповідає системному підходу до розуміння сутності та педагогічного значення природи.

Протягом XIX – початку XX століття педагоги активно розробляли теорію й практику початкового навчання та виховання, систематично звертались до природи як засобу гармонізації внутрішнього світу дитини, її відносин із довкіллям.

Психологи Л.І. Божович, Л.А. Венгер, О.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв, Г.О. Люблінська, Д.Б. Ельконін та інші науково довели, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку особистості, звідси випливала необхідність чіткої диференціації природничих знань з урахуванням вікових особливостей дітей. Крім того, досліджувані ними питання інтеграції знань про оточуючу природу в різні види діяльності, як основний шлях формування світоглядних переконань, мали прикладне значення. Розглядаючи почуття дбайливого ставлення і любові до природи як вище моральне новоутворення у молодшому шкільному віці, дослідження психологів сприяли постановці нової проблеми у педагогіці – природоохоронного виховання дітей.

Державна національна програма «Освіта» одним із пріоритетних напрямів визначає екологічну освіту, формування високої екологічної культури кожної людини та суспільства загалом. Теоретичною основою формування екологічної культури особистості є вчення В. Вернадського про ноосферу. Його ідеї стали основою формування світогляду сучасної людини, розуміння її місця у природі, формування нової екологічної етики і моралі.

Нова парадигма освіти одним із пріоритетних визначає напрям екологічної освіти та виховання. Процес екологічної освіти та виховання є багатоаспектним явищем, його неможливо вмістити у чітко визначені рамки уроку. Спеціалісти багатьох країн особливий інтерес проявляють до таких форм організації навчально-виховного процесу, які б сприяли ефективній екологічній підготовці молодших школярів, закріпленню знань, умінь, навичок у процесі організації практичної діяльності. У цьому відношенні позаурочна робота, на думку дослідників, володіє найбільшими перевагами, оскільки дозволяє найбільш повно врахувати інтереси учнів для задоволення їх пізнавальних, інтелектуальних можливостей, забезпечити практичну реалізацію знань, набутих у процесі навчання, а також можливість безпосередньої взаємодії з природою, розвитку гуманістичних якостей особистості.

Проблема позаурочної виховної роботи у початковій школі знаходить своє висвітлення у дослідженнях багатьох вчених. Так, психологічний аспект організації позаурочної виховної роботи розглянуто у працях М. Анцибора, І. Беха, Л. Виготського, Д. Ельконіна, А. Запорожця, О. Леонтьєва, теоретичні основи організації та планування досліджено у ро-

ботах С. Карпенчука, Б. Кобзаря, В. Сухомлинського; розробка змісту, форм, методів позаурочної виховної роботи – у працях О. Біди, О. Доукіної, Т. Рабченюк; зв'язок позаурочної виховної роботи з позашкільними установами – В. Вербицького, Р. Наumenко, Г. Пустовіта та ін.

У педагогічній науці на позначення частини роботи, яку учитель проводить з учнями у вільний від навчання час, використовують такі поняття: «позаурочна», «позакласна», «позанавчальна», «позашкільна». Усі ці терміни об'єднані між собою спільністю завдань, практично ідентичними заходами, формами організації та методами виховних впливів. Спільність завдань полягає у тому, що усі ці види діяльності, до яких залучаються молодші школярі і старші учні, сприяють закріпленню знань, набутих у процесі навчання, розвитку уміння їх активного застосування у практичній діяльності; розширення кругозору, формування наукового світогляду, вироблення умінь та навичок самоосвіти; формування інтересів, виявлення і розвиток творчих здібностей, організація дозвілля; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання. Так, Б. Кобзар особливого значення у роботі класного керівника надає позаурочній роботі, яку розуміє як логічне продовження урочної, за допомогою якої забезпечується зв'язок між ними – важлива умова здійснення комплексного підходу розвитку і виховання учнів. Специфічними особливостями такої роботи вчений називає: організацію за принципом добровільності; необмеженість рамками навчальної програми, віком учнів; широкі можливості для реалізації самостійної діяльності; практична спрямованість; широкий вибір форм та методів роботи. Специфіка позаурочної роботи полягає у тому, що вона сприяє розвитку ініціативи, самостійності учнів, винахідливості, творчості, має широкі можливості використання цікавих ігрових форм, що дозволяє організувати безпосереднє спілкування молодших школярів з природою та забезпечити подолання існуючого у навчальній діяльності формалізму при вивченні природи, забезпечуючи виховання в колективі в поєднанні з індивідуальним підходом.

Сучасне визначення понять «позаурочна та позакласна навчально-виховна робота» знаходимо у Г.П. Пустовіта, який трактує їх так: «Позакласна освітньо-виховна робота – процес, що організовується педагогічним колективом школи у вільний від навчання час, в умовах, які є комфортними для школярів, і спрямовується на задоволення різноманітних пізнавальних інтересів та освітніх запитів дітей. Позаурочною навчально-виховною роботою є діяльність групи чи окремих педагогів школи, ліцею, гімназії, спрямована на створення у вільний від навчання час комфортних умов для розвитку творчих здібностей та реалізації духовного потенціалу особистості, забезпечення освітніх запитів учнів певного класу чи групи, об'єднаних спільними інтересами» [7].

Характеризуючи можливості позаурочної виховної роботи О.Я. Савченко вказує на її широкі можливості щодо ефективної організації

практичної природоохоронної діяльності молодших школярів. Враховуючи той факт, що учні міської школи мають дещо обмежені можливості у спілкуванні з природою, саме позаурочну роботу О.Я. Савченко називає одним із шляхів задоволення інтересів молодших школярів, уникнення педагогічно неорганізованого середовища. Серед ефективних форм такої роботи з молодшими школярами О. Савченко виділяє об'єднання за інтересами, творчі об'єднання (гуртки, секції, клуби, студії, майстерні тощо). До позаурочної виховної роботи у початковій школі висуває такі вимоги: плановість, науковість, зв'язок з життям, педагогічна доцільність, єдність з навчальною діяльністю, реалізація принципу добровільності, систематичність і послідовність в організації позанавчальної розвивальної діяльності учнів, доступність, зв'язок із сім'єю, результативність та корисність.

У своєму дослідженні позаурочну роботу трактуємо як одну із форм організації учнів для виконання у позаурочний час обов'язкових, пов'язаних з вивченням курсу природознавства, практичних робіт за індивідуальними та груповими завданнями учителя. Отже, позаурочна робота спрямована на розв'язання завдань, передбачених програмою.

Організація та керівництво позаурочною роботою здійснюється учителем. Її результати є основою проведення уроків. Позаурочна робота є обов'язковою для виконання молодшими школярами, її результати оцінюються. Пріоритет позаурочної роботи у тому, що вона не обмежена чіткими програмовими рамками, рамками уроку, сприяє розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів, розвитку спостережливості, встановленню причинно-наслідкових зв'язків тощо. До позаурочної роботи можна віднести організацію виконання молодшими школярами літніх, домашніх завдань, проведення довготривалих спостережень, практичних робіт, дослідів, ведення календаря природи та праці людей, роботу молодших школярів на пришкольній навчально-дослідній ділянці, у куточку живої природи, виконання молодшими школярами завдань на географічному майданчику тощо.

Організуючи позаурочну еколого-виховну роботу учителям слід особливу увагу приділяти формуванню у молодших школярів емоційно-ціннісного ставлення до природи – основи формування екологічної культури. Так, плануючи виконання молодшими школярами літніх завдань, учитель має урахувати особливості такого виду роботи, спрямувати роботу молодших школярів на виконання завдань, які б сприяли розвитку природничих уявлень і понять, закріпленню тих знань, які отримали учні протягом навчального року, підготовці молодших школярів до сприйняття нового навчального матеріалу. Основою такого виду роботи має стати ідея формування емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до природи, утвердження особистістю екологічних цінностей, що виконують функцію визначального фактору у формуванні екологічної свідомості, екологічної культури. У зв'язку з цим у зміст завдань позаурочної роботи з

молодшими школярами варто включати завдання (виховуючи ситуації), що викликають в учнів позитивні емоційні реакції та переживання у світі природи, усвідомлення молодшими школярами функцій природи, перспективи майбутнього, визнання неповторності й оригінальності природи; завдання спрямовані на корекцію потреб та мотивів відповідно до розуміння цінності природи; забезпечення самостійного пошуку у природі, дослідницької діяльності учнів.

Таким чином, формування емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього – складний процес, що передбачає набуття дитиною певних установок на взаємодію з природою, спеціальних природничих знань, позитивного емоційного ставлення і певних практичних навичок. Лише у процесі позаурочної роботи можливе оптимальне поєднання усіх необхідних умов, що стосуються ефективної реалізації завдань формування у молодших школярів емоційно-ціннісного ставлення до природи – основи екологічної культури. Тому так важливо учителю зважено підійти до організації позаурочної роботи, чітко визначити її структуру, етапи, методику організації та проведення, дібрати необхідний «інструментарій» впливу на особистість. Цей процес вимагає від учителя глибокого розуміння його суті та урахування ряду педагогічних умов.

Таким чином, екологічна криза вимагає зосередження зусиль педагогів на реалізації завдань екологічної освіти та виховання, формування основ природокористування. У цьому зв'язку, формування у молодших школярів екологічної свідомості є одним із першочергових питань, від успішного вирішення якого залежить успіх у справі виховання екологічної культури кожної людини зокрема і суспільство в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К., 1998. – 204 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс. – 1996. – 536 с.
3. Гирусов Э.В. От экологического знания к экологическому сознанию// Взаимодействие общества и природы: философско-методологические аспекты проблемы / АН СССР, Институт философии. – М.: Наука, 1986. – С. 144–158.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. Головка (гол. ред.). – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
5. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
6. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-на-Дону, 1996. – 480 с.
7. Пустовіт Г.П. Екологічна освіта в позашкільних закладах / Г.П. Пустовіт // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 14–17.

Тетяна Довга

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЕТИЧНОГО ТА ОЗДОРОВЧОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Гуманізація стосунків учителя з дитиною в умовах едукативного середовища дає змогу створювати оптимальні умови для її соціального розвитку, сприяє збалансуванню впливу зовнішніх соціально-педагогічних умов і внутрішніх факторів особистісного соціально-культурного розвитку учнів та педагогів у процесі їх спільної взаємодії, що підвищує в цілому якість освіти на всіх її рівнях, міру збереження фізичного, психічного і соціального здоров'я.

Здоров'я дитини – це стан її повного фізичного, душевного та соціального благополуччя. Питання збереження та зміцнення здоров'я дитини належить до стратегічних завдань суспільства. З кожним роком в Україні погіршується стан здоров'я дітей. За інформацією Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України, Українського НДІ охорони дітей і підлітків, негативні зрушення проявляються вже не у відсотках, як це було у 70–80-х роках, а в багатократному збільшенні частоти захворювань (у 3,5–10 разів і більше). Численними дослідженнями встановлено, що протягом всього періоду навчання у школі збільшується кількість відхилень у стані здоров'я дітей і хронічних захворювань, знижуються показники фізичного й психічного розвитку дітей і підлітків, погіршується стан духовного і соціального здоров'я [5]. Недостатньо уваги приділяється питанню створення умов для збереження та зміцнення здоров'я дітей під час навчального процесу, практичній організації шкільного середовища, яке сьогодні має набути етичного та здоров'язбережувального змісту.

Проблема морально-етичних взаємовідносин вчителя й учнів знаходить своє відображення у працях сучасних учених: І. Бега, В. Гриньової, І. Зязюна, О. Пехоти, В. Радула, О. Савченко, О. Сухомлинської, Л. Хоружої, І. Чернокозова та ін.

Проблемою дитячого здоров'я опікувались видатні педагоги минулого (С. Русова, Я. Чепіга, А. Макаренко, В. Сухомлинський), її продовжують розробляти сучасні вчені та практики (О. Савченко, Т. Бойченко, О. Ващенко, С. Свириденко, Н. Денисенко, В. Язловецький та ін.).

Метою даної статті є огляд сучасних поглядів на проблему гуманізації педагогічного процесу та можливостей формування етичного та оздоровчого середовища в умовах початкової школи.

Великого значення В.О. Сухомлинський надавав психічному і соціальному здоров'ю дітей. Він писав: «У життєдіяльності людського організму величезну роль відіграють мислення, свідомість. Здоров'я лю-

дини, як істоти соціальної, залежить не тільки від зовнішніх умов, а й від внутрішнього, психічного почуття. Особливо велика ця залежність у той період, коли організм ще тільки формується. Думка, мислення, свідомість, психіка дитини, образно кажучи є повітрям, на якому тримаються крила здоров'я» [7, 210–211].

Дослідник О.Я. Савченко вважає, що соціальна складова здоров'я характеризує ефективність взаємодії людини з соціальним середовищем: у сім'ї, класі, громаді, професійному оточенні. Соціалізація відбувається у різних групах, перебуваючи в яких, людина виконує різні ролі, при цьому в неї виникає стан емоційного благополуччя або неблагополуччя [8, 94].

Для того, щоб дитина комфортно почувала себе в соціальному середовищі, воно повинно бути здоров'язбережувальним і, в свою чергу, складатися з предметного, комунікативного, етичного та оздоровчого.

Етичне середовище, на думку Л. Хоружої, забезпечує скоординованість, гармонійність зусиль, щодо розвитку базової культури дитини, оптимальної взаємодії у педагогічному колективі, взаємин учителів з батьками учнів тощо на засадах педагогічної етики. У межах етичного середовища стверджуються і набувають практичної реалізації основні принципи нової освітньої парадигми: індивідуалізація, диференціація, гуманізація, демократизація тощо [10, 52].

Оздоровче середовище спрямоване на:

1) розвиток тіла та фізіологічних систем організму дитини взагалі та дихальної, серцево-судинної, нервової систем, опорно-рухового апарату зокрема;

2) розвиток пізнавальних процесів (сенсорного та інтелектуального), психічних процесів (адекватності психічного відображення, сприйняття, уваги, позитивного мислення, пам'яті та ін.);

3) формування психічних станів (у межах норми імпульсивності, тривожності, агресивності);

4) вільний природний прояв позитивних емоцій;

5) розвиток особистісних якостей (відповідальності за доручену справу, витривалості, упевненості в своїх силах, знаннях; доброзичливості, самоповаги; емоційно-вольової сфери, активності, цілеспрямованості, ціннісного ставлення до життя, здоров'я, природи, людей, миру на Землі, до навчання);

6) подолання негативного ставлення до особистого здоров'я, життя, самого себе, до людей [1; 3].

Важливу роль у взаємозв'язку етичного та оздоровчого середовища відіграє комунікативний компонент, який покликаний забезпечити гуманні міжособистісні взаємини між суб'єктами педагогічного процесу: дітьми, педагогами, батьками; надати можливості для повноцінного спілкування. Як справедливо зазначає О.Я. Савченко: «Гуманні стосунки на будь-якому уроці і поза ним мають утверджувати людську гідність кожного учня,

здібного і нездібного, запобігати виникненню страху перед покаранням, приниженням. Якщо на уроці встановлюються такі стосунки, дитина не боїться висловити свою думку, яка може не збігатися з тим, як вважає більшість і навіть учитель, реалізує своє право бути мислячою особистістю» [9, 156–157].

Комунікативний компонент забезпечує умови для спілкування дітей між собою. Цими умовами є різні види діяльності дітей: навчальна, ігрова, трудова, спортивна тощо. Також це сюжетно-рольові, рухливі, конструктивні, дидактичні, театралізовані та спортивні ігри, позакласні заходи з предметів та виховні заходи різноманітного спрямування, різні види праці молодших школярів (побутова, ручна, художня, технічна, сільськогосподарська, суспільно корисна та ін.), спортивно-оздоровча робота та художньо-естетична діяльність [2].

Особистісно орієнтоване спілкування сприяє також формуванню у дитини соціальної зрілості – складної особистісної якості, пов'язаної з умінням спілкуватися з дорослими та однолітками, ініціювати контакти, налагоджувати спільну взаємодію, домовлятися, узгоджувати свої дії з партнерами, допомагати іншим людям, мобілізуватися на додання труднощів, виявляти відповідальність, виробляти самооцінні судження, поважати себе та інших.

До того ж, етичне та оздоровче середовище зумовлюють формування в молодших школярів різноманітних *життєвих компетентностей* та *життєвих навичок*, що забезпечують їх реалізацію.

Компетентність – це здатність приймати рішення й нести відповідальність за їх реалізацію в різних галузях людської діяльності. Поняття компетентності передбачає сукупність фізичних та інтелектуальних якостей людини і властивостей, необхідних людині для самостійного й ефективного виходу з різних життєвих ситуацій, щоб створити кращі умови для себе в конструктивній взаємодії з іншими [4].

Поняття компетентності містить набір знань, навичок та ставлень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності.

Відомо, що *життєва компетентність* – це знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проекту. Життєва компетентність передбачає свідоме і несвідоме ставлення до виконання особистістю її життєвих і соціальних ролей, вона пов'язана з самовдосконаленням людини.

В процесі формування життєвої компетентності дуже важливим є молодший шкільний вік. Саме він є перехідною ланкою від позиції дошкільника до нової соціальної позиції – школяра, який вже має коло важливих обов'язків і прав, а також займає нове положення в суспільстві.

Самостійність, організованість, керування власною поведінкою та здатність до прийняття рішень є суттєвою складовою особистості молодшого школяра, яка зумовлює характер її соціальної активності, здатності до вироблення нових стратегій життєдіяльності, початкових елементів адаптації до стрімких соціально-економічних змін у суспільстві. Саме тому цей вік є дуже важливим для формування етичної компетентності.

Етична компетентність є різновидом життєвої компетентності, яка включає в себе знання етичних норм, усвідомлення етико-педагогічних цінностей і прагнення до морального самовдосконалення та здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми (комунікації), тобто вміння користуватися рідною мовою як засобом мовленнєвої взаємодії у товаристві людей, знаходити своє місце серед них, розуміти їх і бути зрозумілими, узгоджувати власні бажання з намірами інших учасників спілкування.

На наш погляд, етична компетентність слугує формуванню *життєвих навичок*, які сприяють соціальному здоров'ю:

1) навички ефективного спілкування:

- уміння слухати;
- уміння чітко висловлювати свої думки;
- уміння відкрито виражати свої почуття, без тривоги та звинувачень;
- оволодіння невербальним мовленням (жести, міміка, інтонації тощо);
- адекватна реакція на критику;
- уміння просити про послугу або допомогу.

2) навички етичних взаємин:

- уміння слідкувати за своїм зовнішнім виглядом;
- уміння дотримуватись усталених норм поведінки (в школі, вдома, в громадських місцях);
- уміння оцінювати поведінку свою та інших;
- уміння виявляти позитивне ставлення до оточуючого (природи, суспільства);
- наявність загальнолюдських якостей особистості;

3) навички співчуття:

- уміння розуміти потреби і проблеми інших людей;
- уміння висловити це розуміння;
- уміння зважати на почуття інших людей;
- уміння допомагати та підтримувати;

4) навички спільної діяльності та співробітництва:

- уміння бути «членом команди»;
- уміння визнавати внесок інших у спільну роботу;
- уміння адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у

спільну діяльність.

Формування етичної компетентності починається з набуття дитиною елементарних норм поведінки, вміння встановлювати контакт із партнером у спілкуванні, дотримуючись усталених правил етикету. У повсякденному житті дитина спостерігає і наслідує приклади спілкування між собою дорослих, дітей тощо. Мовленнєва взаємодія здебільшого виникає в навчанні, в ігрових ситуаціях, у самообслуговуванні, коли діти не лише послуговуються мовленнєвими штампами, а й творять власні форми комунікативної поведінки.

Успішному збагаченню учнів знаннями й соціальним досвідом сприяє така організація діяльності, у якій використовуються комунікативно-ситуативні завдання морального та етичного змісту. Розв'язуючи їх, учні вчаться оперативно і правильно оцінювати ситуацію, розуміти інших, ефективно використовувати слово як засіб переконувати, вміло керувати своїми емоціями. Ці завдання побудовані так, що учень може продемонструвати своє розуміння норми поведінки лише тоді, коли володіє культурою спілкування, що передбачає готовність і здатність до комунікативної діяльності. Формування комунікативних умінь ефективно відбувається в умовах, наближених до реальних, спеціально створених педагогічних ситуаціях. Комунікативно-ситуативні завдання подаються у вигляді діалогу, роздуму, розповіді, поради. Різні за видом, змістом і складністю педагогічні ситуації допомагають учням зв'язно будувати висловлювання, спонукають до розмірковувань, сприяють послідовному розвитку мисленнєвих операцій і реалізації світоглядного компонента виховної функції навчання; розвивають мислення, зосередженість, і, що особливо важливо, виконують здоров'язбережувальну функцію: допомагають зберегти психічне і соціальне здоров'я.

Завдання такого змісту можуть складатися вчителем на основі народної творчості, художніх творів, а також життєвих ситуацій, притаманних основним видам діяльності молодших школярів [11; 12].

Наведемо приклади, які вказують на:

а) вирішальну роль слова, комунікації у спілкуванні:

Про силу і красу слова

Добре слово варте завдатку. Добрим словом мур проб'єш, а лихим і в двері не ввійдеш. Ласкаве слово – що весняний день. М'які слова і камінь крушать. Шабля ранить тіло, а слово – душу. Слово може врятувати людину, слово може і вбити (Із «Золотослова»).

б) неприпустимість нанесення образи, душевного болю іншій людині з допомогою слова:

Образливе слово

Одного разу Син розсердився і згярячу сказав Матері образливе, грубе слово. Заплакала Мати. Схаменувся Син, жаль стало йому Матері.

Ночей не спить – мучить його совість: адже він образив Матір.

Йшли роки. Син-школяр став дорослою людиною. Настав час їхати йому в далекий край. Поклонився Син Матері низько до землі і говорить:

- Простіть мене, Мамо, за образливе слово.
- Прощаю, – тихо сказала Мати й зітхнула.
- Забудьте, Мамо, що я сказав Вам образливе слово.

Задумалась Мати, геть посмутніла. На її очах з'явилися сльози. Каже вона Синові:

– Хочу забути, Сину, а не можу. Рана від колючки загоїться й сліду не залишиться. А рана від слова заживає, проте слід глибокий застається (За В. Сухомлинським).

в) встановлення позитивних контактів та приязних стосунків між людьми з допомогою загальноприйнятих словесних форм та виразів:

Доброзичливі побажання, вітання

А батькові твоєму, щоб жито родило. Будьте здорові! Від краю до краю всім добра бажаю! Жити вам, поживати та добра наживати! По цій мові та будьмо здорові! Пошли вам здоров'я та з неба дощ, та хліб, та цвіт, та всячину! Не поминай лихом, а добром як хочеш! Віншую, віншую, бо пироги чую. Великий рости, щасливий будь, себе не хвали, другого не гудь (Із «Золотослова»).

Такі завдання мають бути зрозумілими та близькими досвіду дітей, яких треба вчити аналізувати й моделювати поведінку та взаємини людей, виходячи з власного сприйняття.

Добрий виховний ефект дають бесіди з використанням вищезазначених матеріалів. Вони розширюють знання про довкілля, розвивають самосвідомість, уміння вступати у діалог, висловлювати власну думку та зіставляти її з думкою інших людей, ураховувати їхні побажання.

Формувальне значення для етичного та оздоровчого середовища молодших школярів мають такі професійно-особистісні поведінкові прояви вчителя:

- доброзичливість, увага до проблем учня у спілкуванні з ним;
- привнесення особистісного досвіду та емоційного переживання у викладання і повсякденне спілкування з учнями;
- гуманне мислення, здатність бачити в дитині не учня, а людину, що навчається;
- ціннісний підхід до особистості дитини, повага її гідності, самобутності;
- культивування теплих, емоційно-забарвлених взаємостосунків з учнями, щира симпатія до них і тонке сприйняття їх безпосередніх потреб;
- вміння за допомогою гумору, добродушного жарту розрядити обстановку, яка може перерости у конфлікт [10].

Турбота про здоров'я підростаючого покоління є справою всього су-

спільства, яка має забезпечувати реальні можливості для його зберігання в умовах сім'ї та школи. Поставлена проблема вимагає від педагогів пошуку нових підходів до створення едукативного середовища, яке сприяє зміцненню духовного та соціального здоров'я дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ващенко О., Свириденко С. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи // Початкова освіта. – № 46(334). – 2005. – С. 2–4.
2. Гончаренко А. Комунікативна компетентність – головна мета // Дошкільне виховання. – № 7. – 2008. – С. 12–15.
3. Денисенко Н. Формування свідомого ставлення до здоров'я // Дошкільне виховання. – № 9. – 2008. – С. 3–5.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Інформаційні матеріали щодо стану здоров'я дітей в Україні та основних чинників, які впливають на його збереження / Інформ. зб. МОН України. – № 15–16. – 2008. – С. 23–25.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
7. «Обережно: дитина!» : В. О. Сухомлинський про важких дітей : тематич. зб. / упоряд. Т. В. Філімонова ; за наук. ред. проф. О. В. Сухомлинської. – Луганськ : Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. – Кріло здоров'я. – 264 с.
8. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти. – К. : СПД «Цудзинович Т.І.», 2007. – 204 с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
10. Хоружа Л. Етика педагогічної взаємодії як основа збереження психофізичного здоров'я молодшого школяра // Початкова школа. – № 7. – 2009. – С. 51–54.
11. Якименко С. І. Свічадонько: збірник вправ на народознавчій основі. – Миколаїв : Видавець Ганна Гінкул, 2004. – 124 с.
12. Якименко С. І. Співуча пір'їнка : диференційовані завдання з української мови. – Миколаїв : Видавець Ганна Гінкул, 2004. – 88 с.

Ольга Комар

ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Суспільство зацікавлене в тому, щоб відібрати з величезного досвіду нагромадженого за багатовікову історію людства найцінніше, необхідне для засвоєння молодим поколінням, щоб різними шляхами, а головним чином через школу і вчителя, транслювати його у свідомість молоді. Призначення вчителя – бути ланкою у передаванні різнобічного суспільного досвіду, а отже – сприяти соціальному прогресові. В процесі навчання педагог передає вихованцям пізнавальний досвід, допомагаючи опанувати знаряддя праці – трудовий, а організовуючи взаємини у процесі діяльності людини – моральний, комунікативний.

У свій час В. Сухомлинський писав: «Працю вчителя ні з чим не можна ні порівняти, ні зіставити. Ткач уже через годину бачить плоди своєї роботи. Сталевар через кілька годин радіє з вогненного потоку металу. Хлібороб, сіяч через кілька місяців милується колосками і жменею зерна, вирощеного в полі... А вчителів треба працювати роки, щоб побачити предмет свого творіння, буває, минають десятиріччя, і ледве-ледве починає позначатися те, що ти замислив... Учитель зобов'язаний – перед суспільством, перед батьками – працювати тільки правильно, тільки добре...» [7, 341].

Професійна діяльність учителя надзвичайно відповідальна. Як зауважує І. Зязюн, «Педагог має справу з конкретними людьми: дітьми свого класу, школи, іншого закладу, проте його завдання не лише особистісно, а й суспільно зумовлене – підготовка підростаючого покоління до активної участі в житті суспільства. Чому суспільство змушене відкривати школи, тримати армію вчителів? Для того, щоб нові покоління могли включитися у різні сфери життя (розвивати науку, мистецтво, виробляти продукцію, поширювати досвід). Саме тут, в освіті, у згорнутому вигляді діти проходять попередній шлях людства і засвоюють ті результати, яких воно досягло впродовж тисячоліть» [1, 6].

Особливо значущою є місія вчителів у наш час, коли виявлено небезпечний для долі цивілізації розрив між технічною підготовкою людини і рівнем її соціальної свідомості, її моральності. Саме цей розрив є однією з причин ядерної загрози, що нависла над світом, екологічної, продовольчої та інших глобальних проблем. Усе це потребує підвищення культури народу, а отже, гуманізації освіти. І тому у школи і вчителя сьогодні соціальне замовлення – виховати поборників виживання людства, збереження планети, що стала нашою спільною домівкою» [5, 9–10].

Тому, з особливою актуальністю постає проблема навчання і виховання вчителя, який би відповідав специфіці сьогодення, суспільним по-

требам держави взагалі, і потребам особистості зокрема, які б ґрунтувалися на новій філософії освіти, на принципах демократизму і міжособистісного полілогу.

Педагогічна професія відноситься до соціономічних видів праці, де спілкування зі сторони, що супроводжує трудову діяльність, стає професійно значущою, суттєвою стороною. Після мисленого розв'язання педагогічної задачі (і на цій основі) учитель вирішує комунікативну задачу з організації безпосередньої взаємодії з учнями. У роботах Г. Балла, В. Галузяка, М. Заброцького, Б. Кан-Каліка, Г. Ковальова, Ю. Кулюткіна, Я. Коломинського, О. Киричука, С. Максименка, М. Левченко, О. Леонтьєва, Н. Чепелевої, Т. Яценко та інших обґрунтовується розуміння педагогічного спілкування як суттєвої, глибинної характеристики педагогічного процесу, різновиду професійного спілкування, завдяки якому відбувається соціально-психологія та взаємодія вчителя з учнями. Змістом такої взаємодії виступає обмін інформацією, пізнання особистості учнів, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх навчальної діяльності тощо.

Важливо підкреслити, що розв'язання завдань, які стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови забезпечення вчителем певного типу управління діяльністю учнів. Сутність останнього – продуктивного, рефлексивного управління полягає у зміні позиції учня, у перетворенні його із об'єкта зовнішніх впливів на активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальному контексті соціального життя, у розвитку його спроможності до самоуправління (саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю» [8, 3].

Велику увагу до підготовки майбутніх учителів початкових класів з гуманістичного виховання приділяє Д. Пащенко [5]. Проблема технологічності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи піднімається в ряді робіт Л. Коваль [2], І. Шапошнікової [9] та багатьох інших науковців.

Ці та інші праці торкаються питання про вимоги до сучасного вчителя, зокрема вчителя початкових класів, його особистості, його професійних якостей та підготовки. Якщо підсумувати думки дослідників, згадуючи настанови В. Сухомлинського про те, що учитель має володіти науковими знаннями зі свого фаху, знати психологію і педагогіку, мати виховні завдання, володіти основами педагогічної майстерності [7, 17], можна визначити таку сукупність загальних вимог до педагога-початківця.

1. Любов до дітей, вміння бачити у своїх вихованцях юних громадян з невичерпними потенціальними можливостями.

2. Почуття національної гідності, гордість за свій народ, його історичні звершення, готовність всіляко служити своєму народові. Ця якість базується на історичній пам'яті, зміцнюється генетичною спорідненістю.

3. Чесність, совісність, справедливість, об'єктивність. Це ті якості, які вихованці найбільше цінують в учителів. Чесність – це поняття моральної свідомості й категорія етики. Вона розкриває ставлення людини до самої себе і в першу чергу готовність і вміння підтримувати і виправдовувати ту репутацію, яку має, або колективу, групи, до якої належить. Совість – також категорія етики. Це не що інше як здатність особистості до морального самоконтролю, об'єктивної самооцінки відповідно до моральних норм, традицій; ця якість ґрунтується на самосвідомості людини і забезпечує внутрішній контроль власного «Я», дій та вчинків. Справедливість є поняттям моральної свідомості, що виражає співвідношення певних цінностей, певний порядок людського співіснування відповідно до розуміння того, що людина має бути в центрі уваги усіх сфер діяльності.

4. Витримка, стриманість, терпеливість. Без цих рис учителів аж ніяк не можна. Адже йому щоденно доводиться спілкуватися з дітьми, які ще не мають достатнього соціального досвіду, не завжди діють відповідно до встановлених правил і норм, схильні до пустощів тощо. Учителів завжди повинен вміти стримувати себе, не квапитися приймати необдумані рішення, особливо у збудженому стані. Виховання – досить тривалий процес. Інколи педагогові доводиться роками чекати результатів своєї діяльності. Тому без терпеливості, сподівання на результативність власних дій у майбутньому вихователів аж ніяк не можна.

5. Організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом. Учителів повинен вміти організувати як себе, так і вихованців для різних видів діяльності. У навчально-виховному процесі встановлюються не лише парні стосунки: учитель – учень, а взагалі стосунки між учителем і дитячим колективом. Почуття колективізму – споконвічна риса людини, прагнення до її ствердження і задоволення. Вміння організувати колектив, працювати з ним – це, з одного боку, запорука успіху навчально-виховної роботи, а з другого – підготовка учнів до активної діяльності в умовах співіснування в соціальних колективах дорослих.

6. Всебічний розвиток. Діти схильні до активного пізнання оточуючої дійсності, бажають на безліч питань отримати відповіді. І, насамперед, вони чекають задоволення своїх пізнавальних інтересів від батьків та вчителів. Оскільки більшість батьків не має належної педагогічної підготовки, то вчителів доводиться самому щоденно допомагати учням свідомо пізнавати невідомий для них світ природи і суспільних стосунків. Тому, окрім глибоких знань в межах своєї навчальної дисципліни, учитель має володіти певним рівнем знань з різноманітних галузей. А це досягається лише щоденною копіткою працею. Адже учні досить високо цінують обізнаність свого вихователя.

7. Принциповість і вимогливість. Ці якості лежать в основі педагогічного спілкування з вихованцями. Принципи (від лат. *princīpium* – начало, основа) – це вихідні положення певної діяльності, що ґрунтуються на вну-

трішніх переконаннях особистості. У сфері виховання вчитель повинен мати міцний ґрунт, певне вістря, навколо якого і будується уся його діяльність. Принциповість педагога має впливати з глибокого розуміння ним виховних завдань, знань закономірностей навчально-виховного процесу, особливостей анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей певної вікової групи. Вимогливість діалектично пов'язана з процесом переконання. Вимогливість – це той інструмент, за допомогою якого учитель допомагає вихованцеві сформувати у собі певні вміння і навички.

8. Оптимізм, любов до життя. Учитель завжди працює з колективом дітей. А для них характерні почуття радості, веселості, мажорності. Тому вчитель передусім повинен задавати тон оптимізму. Одночасно, він має вірити у силу вихованців, в те, що в процесі виховання можна сформувати благородні риси навіть у безнадійного школяра.

9. Чуйність, гуманне ставлення до людей. Праця вчителя-вихователя спрямована на створення найбільших цінностей на землі – скарбів розуму і душі. В умовах масового технократичного впливу на особистість відірваність значної частини дітей від природи, багатолітній прес жорстокого тоталітаризму вкрай негативно впливають на формування ніжності, чуйності, глибокої поваги до людини, бачення в ній найбільшої цінності в житті. Тому учитель своєю чуйністю, гуманістичною спрямованістю має в першу чергу компенсувати те негативне, що не дає змоги прорости у дитячих серцях паросткам доброти. Школа в особі вчителя має стати тим духовним храмом, де кожна дитина відчула б справді чуйне, гуманне ставлення до себе, мала змогу знайти у цьому храмі спокій і захист від впливу жорстокості, зневаги до неї.

10. Творчий склад мислення. Урок – це своєрідна невелика вистава. Тому учителеві доводиться виступати в ролі і автора сценарію, і режисера, і актора. Без творчого підходу тут не обійтися. З іншого боку, вихователь постійно спілкується з учнями на уроці, поза уроком, щоденно потрапляє в різні педагогічні ситуації, яких йому доводиться невідкладно вирішувати безліч завдань, і використати тут якісь формули, рівняння чи алгоритми аж ніяк не можна. Успіх залежить лише від майстерності вихователя.

11. Тактовність. Педагогічний такт (від лат. *tactus* – відчуття, дотик, дія) – це почуття міри, відчуття конкретного стану вихованця, що підказує вихователеві найделікатніший спосіб поведінки у спілкуванні з учнями в різних сферах діяльності, вміння обирати найбільш доцільний підхід до особистості у системі виховних взаємин з нею. Педагогічний такт допомагає вихователеві спілкуватися з учнями на основі розуміння їх психічного стану в конкретних обставинах, приймати доцільні рішення, які не гальмують дій вихованців, а спонукають їх до активної, раціональної праці» [3, 19–20].

У процесі роботи над даним питанням важливим для нас було з'ясування того, що у сучасній педагогічній науці і практиці існує два погляди на навчально-виховний процес і роль учителя в ньому, які супере-

чать один одному. Одні педагоги стверджують, що учитель є головною фігурою навчального і виховного процесу – суб'єктом, який спрямовує свою енергію на учнів (розповідає, демонструє, вказує, вимагає, застосовує дію голосу або інших видів впливу). Як правило, таку позицію посідають вчителі та вчені, виховані за радянської доби і прихильні до авторитарного стилю роботи. Інші ж педагоги дотримуються думки, що вчительський вплив у навчально-виховному процесі поєднується з впливом інших учнів одне на одного. Насамперед важливим чинником впливу виступає колектив учнів у цілому. Людина формується як соціальна особа і співпраця в колективі має велике значення для становлення особистості. А. Макаренко у свій час з цього приводу зауважував: «...Виховання є процес соціальний в самому широкому значенні...З усім складним світом оточуючої дійсності, дитина входить в нескінченну кількість відношень, кожне з яких незмінно розвивається, переплітається з іншими відношеннями, ускладнюється фізичним і моральним ростом самої дитини» [4, 19].

Проте колектив, зокрема класу, виступає важливим чинником формування і розвитку особистості кожного учня лише за умови вмілого керівництва ним з боку вчителя. Керувати таким складним процесом вчителю доводиться як на уроках, так і в позакласний час. Для вчителя початкової школи цей процес у багато разів складніший і відповідальніший, оскільки вчитель початкових класів не лише навчає своїх підопічних різних предметів, а й проводить з ними виховні години, екскурсії, і в середньому знаходиться у безпосередньому контакті з учнями по 5–6 годин кожного навчального дня. Тому велику роль у стимулюванні конкретних вчинків і дій учнів, їхнього навчання, виховання і спілкування відіграють методи, зокрема і керівництва колективом школярів, які застосовує вчитель у навчально-виховному процесі.

Але не тільки увага до роботи з колективом учнів відрізняє сучасну методику роботи педагога початкових класів від методів роботи радянської доби. Характерною рисою педагогічної теорії радянської школи було те, що вона описувала навчально-виховний процес як набір прийомів і методів впливу педагога на учнів, дорослого на дітей. Взаємовплив учнів один на одного або не враховувався зовсім, або йому приділявся мінімум уваги. В сучасних умовах врахування і спеціальна організація вчителем взаємодії учнів у процесі навчання є об'єктивною вимогою суспільства. Спільний вплив педагога, дитячого колективу в цілому та окремих учнів зокрема, на розвиток особистості не тільки не заперечують одне одного, а, навпаки, стає особливо дієвим і ефективним у своїй єдності. Тому характерною рисою педагогічної взаємодії учителя і учнів сучасної школи є запровадження у навчальний процес інтерактивної технології, яка направлена на розвиток особистості учня не тільки безпосередньо від педагога, а й, що особливо важливе, від учнівського колективу.

Застосовуючи ту чи іншу технологію, в нашому випадку інтерактивну, для розв'язання завдань навчально-виховного процесу, викладач (вчитель) обов'язково буде застосовувати відповідні методи навчання. Тобто, ми реалізуємо навчання за певними технологіями насамперед через систему адекватних методів, які є ядром даної технології. Новітнє суспільство спонукає сучасну педагогіку пропонувати і застосовувати нові методи навчання, які базуються на реальних стимулах поведінки людей, і ті з них, які відповідають завданням педагогічно доцільної організації життєдіяльності дітей, в першу чергу, використовують у педагогічній практиці, тобто, при навчанні.

При використанні пасивних методів учні виступають в ролі «об'єкта» навчання. Вони засвоюють та відтворюють матеріал, що передається педагогом, який виступає як джерело певної інформації. Як правило, до таких методів відносять різні види педагогічного викладу, лекції, читання вчителем тексту, демонстрації відео фрагменту тощо. Учні у процесі такого навчання між собою не спілкуються і не виконують творчих завдань.

Якщо мова йде про активні методи, учні стають «суб'єктами» навчання, виконують творчі завдання, беруть участь у діалозі з учителем. Такі методи пов'язані з виконанням творчих завдань (часто вдома), питаннями від учня до вчителя і вчителя до учня (діалог), розвивають творче мислення. За І. Лернером, до таких методів відносяться частково-пошуковий чи евристичний, проблемний і дослідницький. Хоча учні в цьому випадку більш активні, формою взаємодії вчителя з ними часто залишається і монолог. Спочатку педагог у монологічній формі здійснює передачу знань учням, а потім останні повертають йому ці знання, шляхом монологічних відповідей. Інколи навчання відбувається у діалозі вчителя й учня, шляхом бесіди, однак викладач виступає як своєрідний полюс, навколо якого концентрується вся комунікація учасників процесу навчання.

Таким чином, інтерактивні методи навчання дають найбільший простір для самореалізації учня у навчанні і найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу. Вони орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної багатосторонньої комунікації, яка характеризується відсутністю полярності, і мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя. Учасники такої комунікації більш мобільні, відкриті та активні.

Схема такої взаємодії представлена нижче, де трикутником позначено вчителя, який знаходиться в колі учнів, як рівноправний учасник навчального спілкування. Можливі напрями взаємодії, що реалізуються у навчальному процесі позначено відповідними стрілками.

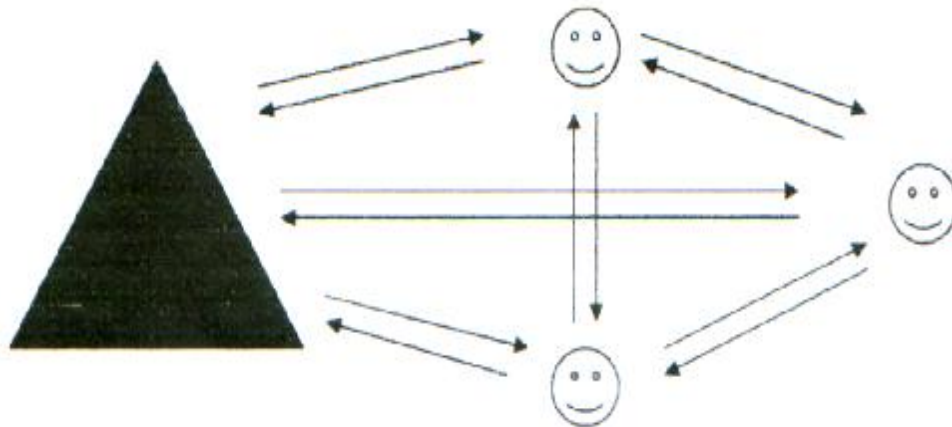


Схема інтерактивної взаємодії, що реалізується у навчально-виховному процесі

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншим, так і однієї думки над іншою. Полілог створює і підтримує спільну навчально-виховну діяльність, в якій і відбувається розвиток кожного його учасника. Він сприяє переводу індивідуальних видів діяльності в діяльність спільну, об'єднану єдиною метою. У ході інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, вчаться спілкуватися з ін. людьми, критично мислити, приймати продумані рішення.

Ще раз підкреслимо, що головним дидактичним елементом в інтерактивних методах навчання є інтенсивне цілеспрямоване спілкування учнів з навчально-виховною метою. Сьогодні, коли при опитуванні учнів часто можна отримати такі вислови як «Не розумію пояснень...», «Не люблю цього уроку...», «Не цікаво вчитись», «Мені цей предмет погано дається» та ін. Вже зрозуміло, що для того, щоб сучасний учень добре навчався, він повинен постійно бути включений у процес учіння шляхом спілкування з учнями, учителем, він має говорити на уроці не один і не два рази, а постійно бути у спілкуванні.

Це повністю відповідає головному постулату сучасної теорії навчання про те, що провідною його методологією є діяльнісний підхід. Саме з позицій цього підходу інтерактивне навчання є найважливішою моделлю сучасного навчання.

Ключовим для розуміння ролі інтерактивного спілкування в соціальному розвитку дитини є теза про те, що особистість дитини розвивається в єдності, спілкуванні її з найближчим мікро соціумом, куди входять однолітки і вчителі. Крім того, використання інтерактивних методів забезпечує реалізацію ідеї співробітництва в колективі, сприяє оздоровленню психологічного клімату в класі, створенню атмосфери доброзичливості під час навчання.

Отже, під час інтерактивного навчання у ВНЗ майбутній педагог оволодіває спілкувальними вміннями, набуває досвіду толерантності і відповідальності за себе і за колектив, з яким співпрацює. Водночас переймає

професійний досвід у своїх викладачів. Виховання гуманістичних професійних якостей майбутніх вчителів початкової школи відбувається невичмушено, систематично у логічній послідовності оволодіння ними дисциплінами психолого-педагогічного і методичного циклу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зязюн І.А. Освіта і вчитель в українському державотворенні // Освіта України. – 1998. – 16 грудня. – № 51. – С. 6.
2. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова: монографія / Коваль Людмила Вікторівна. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
3. Кузьмінський А.І., Омеляненко В.Л. Педагогіка : Підручник. – К. : Знання, 2007. – 477 с.
4. Макаренко А.С. Книга для родителей. – Соч., т. IV, с. 229.
5. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів / Пащенко Дмитро Іванович Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Київ, 2007. – 412 с.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 2. – К. : Рад. шк., 1976. – 465 с.
8. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування) / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
9. Шапошнікова І.М. Проблема технологічності у системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи // Школа першого ступеня : теорія і практика: Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький. – 2003. – Вип. 7. – С. 148–157.

Тетяна Радзівіл

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО САМОНАВЧАННЯ ТА САМОВИХОВАННЯ

Швидкий розвиток науки, техніки і виробництва та зміни, що відбуваються у сфері культури та мистецтва, потребують високої професійної компетенції фахівців. Зростання професійної майстерності вчителя тісно пов'язане з прагненням його до самовдосконалення. Як вважала О. Рудницька, навчальний заклад будь-якого рівня – загальноосвітнього чи професійного – дає тільки основу освіти, яка має продовжуватися і здійснюватися у подальшому самостійними зусиллями шляхом самонавчання і самовиховання. Потрібно сказати, що одного бажання, спрямованості і вияву активності для цього недостатньо. Як говорила О. Рудницька, потрібен ще й досвід самоосвіти, якого не можна набути автоматично у процесі загальної навчальної діяльності – це передбачає спеціальну роботу. Вона зазначала, що підготовка до самоосвітньої діяльності включає два провідних завдання: навчати методам, формам, засобам її здійснення і виховувати особистісну спрямованість на її виховання. Одним словом, потрібно виховувати звичку діяти за потрібними правилами.

Що ж стосується майбутніх вчителів, які будуть навчати музиці молодших школярів, то насамперед, вони мають оволодіти навичками гри на музичному інструменті (баяні, акордеоні). І скільки б вони книжок не перечитали, це не допоможе їм самостійно досягти певного професійного рівня. У майбутніх вчителів – студентів педагогічного коледжу музичного відділу – потрібно виховувати звичку працювати за певними правилами. Спочатку ця робота проводиться з допомогою і поясненнями викладача, а з часом студент набуває теоретичних знань, практичних умінь та навичок і зможе самостійно працювати без сторонньої допомоги, що позитивно вплине на його самонавчання та самовиховання у майбутньому.

Як вважав Г. Нейгауз, «одна з головних задач педагога – зробити якнайшвидше і ґрунтовніше так, щоб бути непотрібним учневі, усунути себе, вчасно зійти зі сцени, тобто прищепити йому ту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання і вміння досягати цілі, які називаються зрілістю, пороком, за яким починається майстерність» [2, 147]. «Вчитель гри на будь-якому інструменті (будемо вважати і людський голос інструментом) повинен бути перш за все вчителем музики, роз'яснювачем і розповідачем. Особливо це необхідно на найнижчих щаблях розвитку учня : тут вже зовсім неминучий комплексний метод викладання, тобто вчитель повинен не тільки довести до учня так званий «зміст» твору, не тільки заразити його поетичним образом, але й дати йому докладний аналіз форми, структури в цілому і в деталях, гармонії, мелодії, поліфонії, фактури...» [2, 148].

Оскільки на даному етапі розвитку освіти до педагогічних коледжів

приходять студенти без початкової музичної підготовки, то викладач повинен бути одночасно і істориком музики, і теоретиком, вчителем сольфеджіо, гармонії, і гри на інструменті, щоб дати студенту ґрунтовні знання, вміння та навички.

Одним із шаблів до самонавчання і самовиховання є вміння працювати над музичним твором. Наприклад, для того, щоб вивчати музичні твори, треба завжди притримуватися певного плану роботи над музичним твором. Його умовно можна поділити на три етапи:

I. Попереднє ознайомлення з музичним твором.

II. Аналіз та детальний розбір музичного твору.

III. Заключний етап роботи над музичним твором.

Ці етапи мають багато підпунктів, що допоможуть студенту побачити музичний твір з різних сторін та досягти його професійного виконання.

I. Попереднє ознайомлення з музичним твором

Попереднє ознайомлення з музичним твором треба розпочинати з розтлумачення позначок, вказівок автора чи видавця; програвання тексту з можливими тимчасовими спрощеннями; загального уявлення про характер твору. Початковий етап роботи над музичним твором повинен бути пов'язаний, перш за все, з визначенням художніх завдань і основних труднощів на шляху досягнення кінцевого художнього результату.

II. Аналіз та детальний розбір музичного твору

Аналіз та детальний розбір музичного твору – це найбільший і найскладніший етап роботи, але дуже необхідний і обов'язковий. А починають його із загальних відомостей про композитора (епохи, в якій він жив, його стилю), жанру твору, програми (назви твору).

1. Загальні відомості про композитора

Для того, щоб зрозуміти музику будь-якого композитора, треба, насамперед, дізнатися, в яку епоху він жив, ознайомитися з його життєвим та творчим шляхом, прослухати аудіозаписи його творів, якщо такі можна знайти, та визначити стиль його музики. Немає необхідності доводити, що усвідомлення студентом різниці, наприклад, між органною музикою Й.С. Баха і музикою сучасних композиторів Є. Дербенка, Б. МIRONчука та ін. дає йому важливий ключ до розуміння твору, що вивчається.

Обов'язково треба визначити жанр твору, як в широкому аспекті, так і у вузькому, тому що від цього залежить підбір засобів виразності, які в різних жанрах абсолютно різні. Не будуть зайвими і знання характерних особливостей різних танців, що виконуються на баяні та акордеоні (алеманда, гавот, менует, сарабанда, вальс, гопак, козачок, крижачок, самба, босанова та ін.). Ці особливості можна знайти у музичних енциклопедіях та словниках-довідниках. Студенту, який теоретично підготовлений, набагато легше виконати будь-яке завдання.

Визначивши стилістичні особливості музичного твору, потрібно продовжувати заглиблюватися в його ідейно-образну структуру, його інфор-

мативні зв'язки. Найважливішу роль в усвідомленні художнього образу відіграє програмність. Інколи програма розкривається в назві п'єси, наприклад, «Кавалерійська», «Клоуни» Д. Кабалевського; «Хвороба ляльки», «Нова лялька» П. Чайковського; «Сміливий вершник», «Веселий селянин» Р. Шумана; «Пташка» В. Сокальського і т.д. Якщо ж програма має загальну назву, наприклад, соната, то студент повинен знати, що «це три або чотиричастинний цикл, в якому одна із частин має сонатну форму, а сонатна форма – це цілісна тричастинна композиція, побудована на протиставленні та розвитку двох основних тем, яка складається з експозиції, розробки та репризи. Перед експозицією може бути вступ, а після репризи – кода» [3, 368]. Знаючи загальні властивості, набагато легше розібратися в художньому образі, зрозуміти і втілити його.

2. Аналіз будови (структури) музичного твору

Якщо з програмою (назвою) твору все з'ясовано і зрозуміло, потрібно перейти до аналізу структури музичного твору, тобто аналізу музичної форми твору. Музичні форми бувають прості (одночастинна, двочастинна, тричастинна), складні (двочастинна, тричастинна), багаточастинні (рондо, варіації, вільні варіації), циклічні (прелюдія і фуга, сюїта, соната, симфонія).

Насамперед треба зробити загальний аналіз: визначити будову в цілому, знайти межі частин, визначити їх тональне співвідношення, риси характеру музики. Потім потрібно зробити розгорнутий аналіз: визначити речення, фрази, структуру розчленування на окремі мотиви й інтонації чи об'єднання кількох фраз в одну, визначити місцеві та головну кульмінації, особливості авторського задуму та засоби виразності. Все це полегшить вивчення музичного твору напам'ять, а виконання буде більш зрозумілим.

3. Аналіз мелодії

Як зазначено в словнику-довіднику «Музика» вченого-акустика, композитора і педагога Є.О. Юцевича, мелодія – це одноголосне вираження образно-поетичного змісту музичної думки. «Через мелодію виявляються можливості ладу, ритму, метру, музичної форми, інших елементів музики. Тип музики яскраво характеризує стиль, жанр музичного твору, його національний колорит» [4, 151]. Тому обов'язково потрібно проаналізувати мелодію: визначити тип її мелодичної лінії (плавність чи стрибкоподібність), метроритм, ладову приналежність, структуру та кульмінацію для того, щоб правильно і майстерно показати музичний образ і донести його до слухача.

4. Засоби виразності

До засобів виразності потрібно віднести темп, агогіку, метр, розмір, тональність, ритміку, динаміку, фактуру, штрихи, гармонію, акомпанемент. Всі вони допомагають виконавцю показати музичний образ у представленні, розвитку і завершенні, а тому їм потрібно приділяти велику увагу.

5. Аналіз технічно складних фрагментів музичного твору

До аналізу технічно складних фрагментів музичного твору потрібно

віднести виконавський аналіз технічно важких місць, аплікатуру, знаходження технічних прийомів, постановку рук (підготовку пальців, передбачення рухів рук, пальців), програвання окремих партій, визначення місць зміни напрямку руху міха. Все це – дуже важка, кропітка та трудоемка робота, адже це впливає на виконання твору на сцені.

В кожному творі технічно складні місця потрібно відпрацьовувати окремо, удосконалювати до відповідного рівня, щоб при виконанні цілого твору вони звучали професійно і не псували цілісність музичного образу. Обов'язково треба «відшліфовувати» перехід від однієї частини до іншої, адже в цих місцях студенти інколи припускаються помилок, а в результаті музичний образ не буде досконалим.

«Аплікатура займає одне із центральних місць у роботі над музичним твором. Вибір найзручніших для виконання пальців тісно пов'язаний із фразуванням, штриховою різноманітністю, теситурним розташуванням, а також фактурою музичного матеріалу» [5, 12]. «Серед аплікатурних прийомів потрібно виділити такі: підкладання і перекладання пальців, ковзання, підміну пальців, використання всіх п'яти пальців у пасажі, виконання пасажу лише двома-трьома пальцями (і навіть одним) і т.д.» [6, 91]. Досить часто студенти виконують музичні твори невдалою аплікатурою, яка є незручною і невиправданою у музично-змістовному відношенні і навіть взагалі непривабливою.

Студенти повинні прагнути у виконанні творів до грамотної аплікатури, адже це буде свідченням їх професійної майстерності. Але до цього їх мають привчити викладачі. Зручна аплікатура сприяє виробленню рухливості пальців, а також значно полегшує виконання і знижує стомлюваність рук. Г.Г. Нейгауз вважав, що найкраща аплікатура – це та – яка дає змогу найвірніше передати дану музику і найточніше узгоджується з її змістом. «Підбираючи аплікатуру, не можна керуватися тим, наскільки вона зручна при повільній грі, бо це ще не гарантує її придатності для виконання у справжньому темпі. Потрібно неодмінно випробувати її у швидкому русі.

Що ж стосується зміни міха, то І. Пуриц вважав, що проставляючи зміну міха необхідно враховувати фізичні властивості студента, якість інструмента, на якому він грає, метроритмічну організацію музики, технічне фразування, фактуру, темп виконання і т.д. «Якісна і продумана зміна міха сприятиме точному виконанню студентом інших технічних завдань» [7, 147].

III. Заклучний етап роботи над музичним твором

1. Програвання твору в цілому (з поверненням до детальної роботи)

Програвання твору в цілому дає можливість визначити, чи якісно вивчений музичний твір, а результат – порадник до дії. Іншими словами, коли студент виконує музичний твір, він розуміє, над чим ще треба попрацювати, на що звернути особливу увагу. І якщо його щось не задовольняє, він повертається до детальної роботи. «Програвання п'єси повністю і в те-

мпі дозволяє виконавцеві об'єднати усі освоєні ним епізоди, розділи, окремі побудови в цілісну концепцію всього твору. Подібне програвання ніби повертає виконавця на перший етап роботи, але вже на значно довшому рівні – адже п'єса освоєна технічно і художньо аж до великих побудов. Проте зібрати її в єдине ціле – завдання вищої складності. Особливі проблеми у цьому плані мають твори великої форми, розгорнені і складні, насичені глибоким змістом музичні полотна» [7, 123].

2. Досягнення потрібного темпу

Це дуже важливий пункт. «Для переконливого висвітлення художнього образу важливо знайти вірний темп. Інколи квапливість чи, навпаки, заповільненість темпу може звести нанівець всю підготовчу роботу виконавця» [6, 114]. Темп зумовлений змістом, характером та жанром музики. Студент має не боятися темпу, в якому потрібно виконувати твір. Для цього він має досягти потрібного темпу, а також спробувати трохи швидший темп, щоб у потрібному темпі відчувати себе спокійно і впевнено.

3. Остання перевірка аплікатури, штрихів, місць зміни міха, відповідності кульмінацій

Необхідність цього пункту полягає в тому, що для перевірки музичний твір виконується студентом з нот, щоб пересвідчитись у вірному виконанні тексту, аплікатури, штрихів, зміни міха, відповідності кульмінацій. А також переконатися, що інтерпретація твору співпадає із задумом автора і повністю висвітлює музичний образ.

4. Вміння почати п'єсу з будь-якого місця

Якщо студент може виконати цей пункт, то це означає, що музичний твір не «зазубрений» і не доведений до автоматизму, що може завадити осмисленому виконанню на сцені, а, навпаки, ґрунтовно осмислений і вивчений.

5. Підготовка твору до естрадного виконання

Виконання на сцені – це кінцевий результат вивчення музичного твору. Як правило, він показує, наскільки професійно працюють викладач і студент. Для того, щоб було що сказати, потрібно розвивати своє емоційне сприйняття, тому що музика є відображенням емоційної сторони духовного життя людини. Музикант повинен все життя займатися художньою самоосвітою. Розширення світогляду сприяє збагаченню виконавської фантазії. І якщо музикант повністю відчув зміст твору, ідейний задум композитора, якщо йому є що сказати і чим висловити, то значить – прозвучить музика!

Отже, якщо студент з допомогою викладача зможе засвоїти матеріал про певні правила вивчення музичного твору, то у майбутньому він буде із задоволенням цікавитися музичними новинками, вивчати їх і тим самим розвиватися на професійному рівні. Баянне і акордеонне мистецтво постійно розвивається, з'являються нові сучасні прийоми гри, репертуар стає

все складнішим і цікавішим, тому під час навчання викладач повинен спонукати студента до творчого самовираження, розвитку індивідуальних творчих можливостей, пошуків у собі «прихованих резервів» вираження власної індивідуальності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005.
2. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – Москва: Музыка, 1988.
3. Смаглій Г.А., Маловик Л.В. Основи теорії музики: Підручник для навчальних закладів освіти, культури і мистецтв. – Харків: Факт, 2005.
4. Юцевич Ю.Є. Музыка. Словник-довідник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003.
5. Горенко Л.М. Робота баяніста над музичним твором. Методичні поради. – Київ: Музична Україна, 1982.
6. Липс Ф. Искусство игры на баяне. – Москва: Музыка, 1985.
7. Пуриц І.Г. Гра на баяні. Методичні статті. Переклад з рос. мови. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007.

СТОРІНКИ ІСТОРІЇ

Роман Безлюдний

ЕТАПИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В США (В РЕТРОСПЕКТИВНОМУ РОЗРІЗІ)

Актуальність теми статті викликана необхідністю ретроспективного аналізу соціально-педагогічної підтримки підлітків з особливими потребами в США. Зміна соціальних відносин в суспільстві вимагає зміни підходів у підготовці підлітків з особливими потребами до майбутнього самостійного життя. Необхідність удосконалення соціально-педагогічної підтримки таких дітей потребує створення спеціально розробленої системи реабілітації, інтеграції, корекції та адаптації підлітків з особливими потребами у суспільстві.

Мета дослідження полягає у встановленні етапів розвитку соціально-педагогічної підтримки підлітків з особливими потребами в американському суспільстві.

Розвиток соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами суттєво залежить, насамперед, від соціально-ідеологічних факторів, економічних і політичних процесів, які відбуваються на різних етапах розвитку країни. Підтвердженням цієї закономірності є розвиток і становлення концепцій морального виховання у сучасній педагогічній науці США, що відбувалися у три етапи [3, 106–110]:

Перші американські школи будувалися на основі шкільної програми, вчительського прикладу і дисципліни. Головним джерелом морального і релігійного виховання була Біблія і складені на її основі книги для дітей. Дітям прищеплювалась любов до ближнього, гуманне ставлення до оточуючих, розвивались такі якості, як щедрість, патріотизм [11, 6].

У 60-х роках ХХ століття ідея морального виховання як формування у дітей універсальних рис гуманного характеру поступово втрачає прихильників. Традиційний підхід до морального виховання, який передбачав формування характеру особистості, утратив популярність. На зміну йому прийшла гуманістично-зорієнтована модель морального виховання.

Під впливом філософії логічного позитивізму поняття «моральності» в педагогічній думці США було релятивізоване і почало розглядатися як «особистісно-ціннісне судження». У зв'язку з цим мораль перестала бути предметом громадських обговорень і об'єктом виховної роботи школи. Активно поширюються ідеї персоналізму, згідно з якими визнавалась цінність, автономність та суб'єктивність особистості, наголос робився на індивідуальних правах та свободі особистості. У результаті школа втратила роль вихователя моралі.

Поряд з цим, зростання матеріального рівня життя американського населення в цей час спровокувало також трансформацію способу існування, світосприймання і виховання дітей у сім'ї. Головну увагу батьки почали надавати забезпеченню фінансового благополуччя дітей, а не вихованню їх моральної свідомості. Поява засобів масової інформації ще більше поглибила існуючі проблеми. ЗМІ не тільки сприяли швидкому поширенню новин та ідей, згуртовували американців у межах єдиної нації та полегшували спілкування з людьми інших країн, а й одночасно справляли руйнівний вплив на сімейні стосунки, шкодили моральному вихованню частим демонструванням негативних, агресивних моделей поведінки [12, 35–36].

Таким чином, швидкий економічний розвиток у 60-х роках ХХ ст. спричинив зміну й освітніх пріоритетів у США. Пріоритетним завданням шкіл стало забезпечення високого рівня академічної підготовки учнів. У результаті цього значно менше часу відводилося на формування характеру дітей, їх моральне виховання [5].

У 60–70-х роках ХХ ст. у США змінюється і соціальна ситуація: поширюються нонконформістські настрої, традиційні цінності ставляться під сумнів, а іноді взагалі заперечуються молодим поколінням. У відповідь на такі соціальні настрої в 60-х роках ХХ ст. у педагогіці США на основі ідей психологів-гуманістів виникає концепція осмислення цінностей, прибічниками якої вважали, що особистість здатна самостійно здійснювати моральний вибір, керуючись власними поглядами і почуттями. Автори концепції (Л. Расс, С. Саймон М. Хармін) закликали не прищеплювати дітям певні соціальні норми, а допомагати їм осмислювати та вільно обирати власні цінності. Майже одночасно з концепцією осмислення цінностей Л. Кольбергом була розроблена концепція морального розвитку, яка пропонувала розвивати в дітей здатність до раціональних моральних суджень, завдяки яким вони могли б визначати власні ціннісні пріоритети. Обидва підходи також обмежували роль школи як агента моральної соціалізації.

У цей же період у педагогіці США виникає концепція «виховання для виживання», яка зародилася як реакція на кризовий стан освіти та загальну критичну ситуацію в країні та у світі в цілому. Згідно з концепцією, людина повинна навчитися «виживанню» на потенційно катастрофічній планеті в умовах конкуренції, безробіття, соціальних конфліктів, сегрегації, наркоманії, зростання рівня злочинності тощо [6, 118–124].

Швидко набувши популярності в 70-х роках ХХ ст., ліберально-гуманістичні концепції морального виховання згодом почали втрачати своїх прихильників. Причиною цього стало суттєве погіршення поведінки молоді. Зокрема, за даними Національного опитування Геллапа, головною проблемою шкіл у 1980 р. 40 % опитаних назвали відсутність дисципліни та наркоманію серед учнів. У 1986 р. цей показник сягнув 52 %, у 1989 р. – 53 %, у 1991 р. – 57 %. Наприкінці 70-х – початку 80-х років ХХ ст. порушення дисципліни стали настільки серйозними, що школи перетворилися в

місця, небезпечні як для учнів, так і вчителів; а в педагогічній термінології навіть з'явився термін «безпечні школи» [3, 106–110].

Використання зброї при з'ясуванні стосунків між учнями, вербальні та фізичні образи вчителів стали непоодинокими явищами у школах США [7, 102–110]. За даними досліджень, проведених за дорученням Національного інституту освіти, щорічно у США близько 59 тисяч вчителів зазнавали нападів з боку вихованців, виявлено численні випадки руйнування шкільного майна [9, 123–124].

Головними причинами було названо відсутність зацікавленості учнів у навчанні, що спричинено використанням освітніх програм і методів, які не передбачають врахування індивідуальних особливостей учнів; низький освітній рівень вчителів; зниження ролі сім'ї в моральному вихованні. За даними статистики, у США в кожній другій сім'ї має місце жорстоке ставлення до дітей та випадки фізичного насилля, жертвами якого щорічно стають біля 50 млн. людей [9, 124].

На думку спеціалістів, стресовий стан, який виникає внаслідок перебування дитини у сім'ї, де постійно відбуваються конфлікти між батьками, спричинює агресивність, злість, невротичні розлади дітей. З проблемами в сім'ї пов'язують не лише зростання дитячої злочинності, а й дитячі самотності, рівень яких також зріс у 80-х роках ХХ ст. [2, 141–145].

Зростаюча аморальність суспільства і низький освітній рівень шкіл викликали серйозне занепокоєння на державному рівні. У 1981 році президент США Р. Рейган створив Національну комісію з дослідження проблем якості шкільної освіти. В опублікованій у 1983 році доповіді «Нація в небезпеці: необхідність реформ школи» було визначено недоліки існуючої системи та шляхи подолання проблем як у сфері навчання, так і виховання. [7, 102–110].

Наростання кризових процесів у соціально-економічному та культурному житті суспільства спричинили повернення педагогіки США до консервативних цінностей. Педагогіка повернулася до «основ», що означало не лише зміну поглядів на виховання, а й відновлення віри у традиційні цінності та християнську мораль.

Прибічники руху «Назад до основ» виступали за підвищення ролі вчителя у виховному процесі, встановлення суворої дисципліни у шкільних закладах за рахунок формування в учнів стійких норм моралі та поведінки [10, 125].

Під впливом руху «Назад до основ» чимало штатів прийняли закони про встановлення освітніх стандартів, затверджених на конференції 1976 року, яким повинен відповідати випускник школи. Знову з'явилися традиційні школи з класно-урочними заняттями, домашніми завданнями, суворим порядком і дисципліною [6, 122].

Пропонувалося залучати до процесу морального виховання не тільки вчителів і батьків, а й адміністрацію школи, громадськість, спільні зусилля

яких могли б стати запорукою успішного виховного процесу.

У цей період у педагогіці США почали розвиватися нові підходи до морального виховання, зокрема діяльнісний та аналітичний, які передбачали активну участь усього шкільного колективу, батьків та громади у процесі морального виховання.

Характерною рисою 1990-х років став перехід американського суспільства від тривалої індустріальної фази розвитку до науково-технічної. Однак швидкі темпи науково-технічного прогресу не супроводжувалися відповідним духовним розвитком, а, навпаки, породжували серйозні негативні соціальні наслідки: розпад традиційних моральних цінностей, посилення споживацьких орієнтацій, насаджування псевдокультури засобами масової інформації [4, 300–301]. У зв'язку з цим на початку 90-х рр. XX ст. моральне виховання знову стало одним із провідних завдань освітніх закладів.

У цей час набула популярності концепція виховання характеру. Її прибічник К. Райан заявив, що припинити навчати дітей у школі загальнолюдських цінностей, керуючись тим, що існують різні точки зору на те, які цінності корисні у плюралістичному суспільстві, означає просто відмовити школі у відповідальності, яку вона несе за виховання дітей. З ним погодився У. Беннет, на думку якого існують загальновизнані моральні цінності, які можна безпосередньо виховувати у дітей [8, 522].

У 1992 р. в Інституті етики Джзефсона була розроблена Декларація виховання характеру. У 1993 році створена організація «Партнерство для виховання характеру», завдання якої полягало у розв'язанні проблем виховання характеру дітей і роз'ясненні освітянам їх актуальності. Членами цієї організації стали освітяни, підприємці, службовці, молодь, батьки, представники релігійних громад, преса.

Одним із головних освітніх завдань було визначено відродження здорових американських цінностей, виховання гуманних високоморальних громадян, залучення громадськості в цей процес [1, 3].

У 90-х роках XX ст. набули поширення діяльнісний та аналітичний підходи до морального виховання, концепція турботи та теорія комплексного виховання цінностей.

Представники діялісного підходу (В. Батистич, Д. Соломон, М. Уотсон) розробили «Проект розвитку дитини», у контексті якого передбачалося функціонування «спільноти турботи». Основна мета проекту полягала в перетворенні шкіл у спільноти, які дають учням відчуття того, що про них турбуються. У такій психологічній атмосфері, на думку авторів проекту, діти вчатьс я дбати про інших, розвивають практичні навички продуктивної громадської роботи, засвоюють моральні знання та інтелектуальні уміння, необхідні для гуманної й мудрої поведінки. Проект також покликаний допомогти вчителям виховувати в дітях доброту, міжособистісне розуміння, вміння узгоджувати власні та чужі інтереси, внутрішню мо-

тивацію навчальної діяльності.

Посилення уваги науковців США до ідей виховання молоді у спільнотах зумовлене переоцінкою суспільством ставлення до індивідуалізму як безумовної цінності, розумінням того, що він може справляти негативний вплив як на особистість, так і на оточуючих. Стало зрозумілим, що розвиток індивідуалізму часто призводить до формування не самобутньої, вільної у своїх судженнях особистості, а егоцентричної, ізольованої в собі людини.

У 90-х роках ХХ ст. Г. Кіршенбаум, проаналізувавши відомі концепції морального виховання, запропонував не шукати новий спосіб розв'язання проблем морального виховання, а синтезувати усе найцінніше, що міститься в кожній з існуючих концепцій у «теорії комплексного виховання цінностей». Аналогічні ідеї висловлювали американські дослідники Д. Елкінз, Р. Ларсон, Б. Холл, які пропонували об'єднати відомі підходи до морального виховання в один універсальний.

Узагальнюючи вище наведені факти, ми можемо зробити висновки, що розвиток соціально-педагогічної підтримки підлітків з особливими потребами у США відбувався у три етапи.

Перший етап (50–60-і роки ХХ ст.) – характеризується появою шкіл, в яких здійснювалась спеціалізація за окремими загальноосвітніми дисциплінами, та розробкою спеціальних навчальних програм для обдарованих дітей.

Другий етап (70-і роки – початок 80-х років ХХ ст.) – характеризується тим, що дослідження проблем обдарованості здійснюється не тільки у психології особистості, а й у сфері освіти, що спричинило розгляд феномену «обдарованості» як багатоаспектного явища.

Третій етап (із середини ХХ ст. – до теперішнього часу) – характеризується спрямованістю психолого-педагогічної теорії і практики на пошук оптимальних умов навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Америка 2000 – освітня стратегія // Освіта. – 2001. – 21–28 лютого. – С. 3.
2. Боровикова О.Н., Панасенко Е.С. Проблемы семьи в американской педагогике // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 141–145.
3. Етапи розвитку концепцій морального виховання у педагогіці США (60 ті роки ХХ – початок ХХІ ст.) [Електронний ресурс] / Л.І. Довгань // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – № 34. – С. 106–110.
4. Жуковський В.М. Морально-етичне виховання в історії американської школи. – Острог, 2002. – 428 с.
5. Жуковський В.М. Морально-етичне виховання в американській школі (30-і роки ХІХ ст. – 90-і роки ХХ ст.) : Дис. ... докт. пед. наук. – К.,

2004. – 625 с.
6. Малькова З.А, Сечи Е. Концепция «воспитания для выживания» в современной буржуазной педагогике // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 118–124.
 7. Малькова З.А. Тринадцать лет спустя: американская школа-96 // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 102–110.
 8. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. – М.: Деловая книга, 2002. – 736 с.
 9. Чернова Э.В. Правонарушения учащихся в американской школе // Советская педагогика. – 1987. – № 5. – С. 122–125.
 10. Юсуфбекова Н.Р. «Назад – к основам!» // Советская педагогика. – 1987. – № 8. – С. 122–126.
 11. Lickona T. The Return of Character Education // Educational Leadership. – 1993. – Nov. – V. 51. – № 3. – P. 6–11.
 12. McDowell J., Hostetler B. Right from Wrong. – Dallas: World Publishing, 1994. – 335 p.

ВИЩА ОСВІТА В УКРАЇНІ У XVII СТОЛІТТІ

Україна впродовж віків перебувала під владою Великого князівства Литовського, Кримського ханства, Османської імперії, Молдови, Польщі, Московської держави, а її землі не були територіально цілісними. Це в свою чергу перешкоджало політичному самовизначенню України. На зламі стоїть у боротьбі з шляхетською і католицькою експансією утворюється блок патріотичних сил українського суспільства. Починаючи з XV ст. при церковних парафіях створюється братства, метою яких є стабілізація суспільно-політичного життя України, згуртування населення для захисту своїх станових та релігійних інтересів. Характеристику даному періоду дав М. Грушевський, який зазначав, що братська організація з Львівським братством на чолі, стає контрольним органом церкви й суспільності, трибуналом – на перший погляд – в справах релігії і моральності, але в основі своїй – трибуналом національним взагалі певного роду національним українським правительством [10, 191].

В зв'язку з соціально-політичною ситуацією, яка визначилась визвольною боротьбою українців за національно-культурне і державне відродження на кінець XVI – початок XVII ст. виникає нове бачення національної школи. Українські просвітники Герасим Смотрицький, Іван Борецький, Стефан і Лаврентій Зизанії, Захарій Копистянський та інші вірили у перетворюючу силу освіти. Автор передмови до збірника «О воспитании чад» (1609 р.) також твердив, що освіта творить особистість, що з науки, немов з джерела «все доброе походит», а занедбання українським народам «науки» (тобто шкільної освіти) викликає «наряд і все злое» [3, с. 130]. В період XVI–XVII ст.ст. в Україні діяло 5 груп шкіл, але вони відрізнялись за ідеологічним спрямуванням, хоча методи та організація навчання були де в чому спільні: 1) братські школи і школи в полках; 2) парафіяльні школи; 3) школи протестантських общин-кальвіністів, лютеран, аріан; 4) католицькі школи орденів єзуїтів і піар; 5) національні інших народів, які жили на українських землях, передусім єврейські, вірменські, грецькі та ін. Виховуючи патріотизм, любов і повагу до свого народу, ґрунтуючись на вітчизняних засадах, маючи демократичний характер, виступаючи генератором ідей гуманізму в Україні братські школи стали вищим щаблем на шляху української освіти. Національна школа XVI ст. при всій своїй недовершеності мала велике значення, хоча прийняла своє існування, «але ідеї її залишилися... всю свою силу і міць вона передала в спадщину півдню Русі», як зазначив дослідник братських шкіл Грунський Н.К. [11, 20–21]. В науково-історичних класах сучасного бомонду питання заснування Київської братської школи, тобто основи Києво-Могилянської академії викликало бурхливі дебати, аргументовані документальними джерелами. Актуаль-

ність звернення до спадщини філософів Києво-Могилянської академії обумовлена не лише необхідністю відтворення цілісної картини розвитку вітчизняної філософії, а й осмислення попереднього досвіду і здобутків, вивчення традицій вітчизняного філософування.

Генетичний зв'язок, в якому перебувають філософія та освіта, сприяє виникненню і набуттю значущості формам і способам буття в культурі. Позначаючись у найрізноманітніших жанрах філософської творчості, освітній компонент відіграє суттєве значення, тому що відбувається становлення й розвиток філософії в межах будь-якої культури в сукупності з формуванням аксіологічного простору. Освітній компонент, відображаючись у найрізноманітніших жанрах філософської творчості, формує аксіологічний простір на засадах котрого відбувається становлення й розвиток філософії в межах будь-якої культури.

Києво-Могилянська академія, як нам відомо, не відразу набула офіційного статусу вищого навчального закладу, а тому викладання та поглиблене вивчення філософії та богослов'я поступово ставало необхідною складовою освіти 17–18 століття. У Київській братській школі не існувало окремих класів з даних дисциплін, а у Лаврській школі П. Могили навчання філософії набирало форми вивчення вибраних філософських уривків, які були перекладені слов'янською мовою. За обсягом та рівнем викладання навчальних предметів Київський колегіум відповідав сучасним західноєвропейським академіям (зокрема Краківській, Празькій та ін.). Зазначимо, що королівський привілей від 18.03.1635 р. обмежував викладання філософії логікою, тому навчання вищим наукам – філософії та теології спочатку відбувалося з перемінним успіхом.

Курс філософії мав назву «Повний курс філософії у школах» і був викладений Й. Кононовичем-Горбацьким (1636–1642 рр.) та І. Гізелем (1645–1647 рр.).

Весь філософський курс з 17 ст. до першої половини 18 ст. за своїм змістом поділявся на три частини – логіку (мислену філософію), фізику (природну філософію), метафізику (божественну філософію). Розглядаючи зміст філософського курсу, визначимо певні напрямки наукової направленості: у 17 ст. – на початку 18 ст. пануюче місце займало вчення Аристотеля. Враховуючи високий рівень володіння вчителями Київської братської школи даним вченням, можна зробити висновок: на початку 17 століття передові вчені колегії (Й. Кононович-Горбацький, І. Гізель) знайомлять студентів з філософією античного світу, з боротьбою головних напрямків середньовічної філософії. Поділяє дану точку зору Д. Чижевський: «У православній школі не було тих імпульсів, як по католицьких, дотримуватися Аристотеля в цілому і в деталях. Аристотеля мабуть інколи доповнювали «новаторами», представниками нових течій, яких добре знали і згадували, іноді полемізуючи з ними.» Українські мислителі проявляють велику зацікавленість до філософії «нового часу», а відтак, ідеї передових західно-

європейських учених сприймаються критично, творчо.

Однією з найважливіших функцій академічної філософії являється функція людинотворча, виховання культури мислення, а не лише виклад певної сукупності знань. З даного питання чітко і влучно висловився Кант: «Юнак, що закінчив школу, звик навчатися. Він думає, що буде навчатися філософії, але це неможливо, бо тепер він має вчитися філософувати». Навіть, гіркий досвід сьогодення вказує на не вірне розуміння терміну «філософувати», адже вчити філософувати – не означає потурати «скоростиглій балакливості юних мислителів, що відрізняється більшою сліпотою, ніж усяка інша зарозумілість, і є більш невиліковною, ніж невігластво». Зрозуміло, що сам викладач філософії «не думками ... повинен навчати, а думати; слухача треба не вести за руку, а ним керувати, якщо бажають, аби у наступному він був здатен іти самостійно.»

На протязі століть, використовувалась західноєвропейська філософська традиція пошуків ядра раціонального авторитету в вирішенні проблем теоретичних протиріч. Однак така тенденція стала суперечити відкриттям історії і антропології XVII і XVIII ст.ст., розкривши весь спектр людського розмаїття. Такого роду відкриття були сильним аргументом на користь культурної мінливості, що в свою чергу розкрило різноманіття «форм життя» людини. Поступово уявлення про єдину статичну природу людського розуму, який діє відповідно до незмінних універсальних принципів, ставляться під сумнів. Спостерігається тенденція локального (соціокультурного) вибору завдяки взаємодії «форм життя», ментальності, раціональності. Доволі не проста доля академічної філософії склалася на теренах України, як влучно сказав сучасний дослідник, що «філософія – це доля, її не вибирають як шкарпетки – в колір взуття.»

Дух борця, дух вільного народу, неосягненна віра в добру долю України відчутна не лише в боротьбі, цей подих та впевненість, разом з впертістю (в хорошому розумінні даного слова), відчутний в наукових працях києво-могилянських професорів з часів Феофана Прокоповича. «У вік Просвітництва культура, настояна на традиціях Києво – Могилянської академії, орієнтована на західні цінності і водночас не віддільна від православної образності, біблійного символізму мислить релігійними категоріями. Але вона мислить вільно.» Під впливом існуючої соціально-політичної ситуації, яка визначалась визвольною боротьбою українців за національно-культурне і державне відродження на кінець 16 ст. – початку 17 ст., виникає нове бачення національної школи, а як результат – зміни в соціально-економічній структурі суспільства, і в системі його світогляду. Дані зміни, в свою чергу істотно позначились як на структурі так і на змісті академічних курсів філософії, а також окремих її розділів. Провідну роль тут відіграло утвердження примату наукового знання, тому на першому плані з'являється натурфілософія, одночасно відбувається процес гносеологізації логіки. В західноєвропейських колах в період кінця XVII–XVIII ст.ст. вже

укорінилось твердження, що Києво-Могилянський колегіум навіть без офіційного статусу академії є фактично вищим навчальним закладом.

Право вільного викладання повного навчального курсу наук, включаючи богослов'я, підкреслювали значення Київської школи як вищої школи. Право вільного навчання: «І силою цією нашою, царської величності, жалуваної грамоти ті школи і в них вільне навчання ми, великі государі, наша царська величність утверджуємо та закріплюємо», а також невтручання в життя школи з боку полковників, війта, міщан по суті являється правом внутрішнього управління. І саме тому, що сукупність даних прав була надана колегіуму, можна твердити, що «хоч у грамоті 11 січня 1694 р. Києво-братська колегія і не називалася ні де Академією, але і російський уряд, і самі діячі її тоді ж стали присвоювати їй це почесне найменування, розуміючи, очевидно, царську грамоту 11 січня 1694 р. як саме таку, яка робила Києво-братську школу Академією» [7, 108–109].

«Києво-Могилянська колегія, як давно вже була фактично вищим навчальним закладом України, дістала, нарешті, можливість офіційно називатися Академією, як і більшість європейських вищих шкіл» [12, 53].

Історично склалося так, що Україна зберігала лише видимість самостійного управління. Наприкінці XVII ст. За Петра I православна українська церква втратила автономію і перейшла під канонічну залежність від московського патріарха (1685 р.). До речі і царська милість тривалою теж не була, та після Полтавської битви (1709 р.) Академія і репресій зазнала [5, 20]. Зрозуміло, що все це не могло не вплинути на Могилянський колегіум, хоч він майже століття існував як один із найавторитетніших освітніх інституцій Східної Європи, переживаючи різні катаклізми і негаразди під час Руїни чи Полтавської битви або квітнути в добу Мазепи (1687–1708 рр.) та за митрополита Рафаїла Заборовського (1743–1747 рр.). Сучасники називали Академію Мазепинською, Києво-Могиляно-Заборовською [7, 192].

Починаючи з XVIII ст. активно розпочався процес «відпливу розумів», отже, відходу культурних діячів Київської академії. В Росію з Києва відбулося перенесення освітніх і культурних традицій [11, 147–149]. Для заохочення до успіхів у навчанні в КМА використовувався метод розміщення учнів в аудиторії за певним порядком. Прагнення за краще становище в учнівському осередку вимагало кращих результатів, бо порядок розміщення залежав від оцінок. Зрозуміло, що даний принцип базується на демократичних засадах Академії. «Сідати кожен повинен на своєму певному місці відповідно до успіхів. Хто більше знає, повинен сидати ближче, хоч він може бути бідним» [1].

Спостерігається тенденція поєднання навчання і виховання в єдине ціле, що зумовило якісно-новий підхід до освіти в цілому. Саме за таких умов моральне виховання стає невід'ємною складовою навчання в Академії і постійно присутнє у позанавчальний час, що в свою чергу створює клімат порозуміння, довіри, співробітництва між студентом і педагогом.

Формування особистості через емоційну сферу, підґрунтям якої є навчання, переростає в розряд моральних цінностей. Розглядаючи через призму історії педагогіки підручник «Краткий Катехизис» Петра Могили, виданий в 1645 році, основна мета книги – виховання моральної особистості [3].

Цікаво відзначити, що набували великого поширення братства серед вихованців КМА (одне – під покровительством Божої Матері, а друге – під патронатом св. Володимира), які мали свої виховні цілі, своє самоврядування, префектів, нотаріуса і т.ін. «Серця юнаків «привязували» до рідної академії, при цьому під час вступу до конгрегації (тобто братства) присягали свято шанувати навчальний заклад [8]. Отже, можна зробити висновок: у взаєминах між педагогом і учнем виникала позитивна емоційна атмосфера, яка в поєднанні з високою вимогливістю, спонукала учнів до максимального напруження сил в інтелектуальній праці. Саме цей фактор сприяв становленню Alma Mater на найвищий щабель розвитку освіти в цілому. Доброю традицією було проведення щосуботи навчальних диспутів у студентських класах. Підготовка студентів до даного заходу тривала протягом тижня. Поштовхом до сперечань та обговорень на диспутах були запитання та «заперечення» до навчального матеріалу, записані студентами в період підготовки. Така форма навчання була введена з 1770 року. Диспут, який відбувся 30 травня – 9 червня 1646 року між провідником-єзуїтом Миколою Циховським і ректором КМА Інокентієм Гізелем, доречно виділити, що третього дня обидві сторони на роль учасників виставили по одному студентові [10]. Не можна не відзначити, що поширений та популярний метод навчання мов, відомий зараз під назвою «інтенсивний», ефективно використовувався в роботі педагогів КМА в минулому. Він включав такі заходи, як рольова гра, занурення в мовне середовище. Під час роботи професори КМА часто поєднували суміжні гуманітарні науки (історію, філософію, іноземну мову, літературу), симбіоз проходив під час перекладів та в усному викладанні текстів Гомера, Овідія, Єзопа, Арістотеля, Цицерона, Вергілія, Плавта, Яна і Петра Кохановських, Казимира Сарбевського, Самуїла Твардовського, Дмитра Кантемира та інших. В 16–17 століттях дидактами КМА навчальний матеріал добирався орієнтовно до соціально-професійної перспективи учнів. Упорядники навчальних посібників адаптували тексти за допомогою аналогій та порівнянь з рідної культури, що суттєво полегшувало навчання.

Доброю традицією був обмін між братствами педагогічними кадрами і посібниками. Знання високого ґатунку були у студентів КМА і саме тому постійно навчальні заклади різних країн вимагали присилати студентів. Завдяки створеній позитивній атмосфері в навчанні та в позакласній роботі, виокремлюється високий рівень почуття обов'язку, відповідальності в засвоєнні духовних цінностей України та зарубіжжя, а також духовний зв'язок – зв'язок довіри, натхнення і вимогливості між педагогами та студентами сьогодні, на жаль, входить до розряду феномену.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Второй устав Луцкой школы. В. кн. Асоченского В. «Киев с его древнейшим училищем Академиею». – К., 1856.
2. Кравченко О. (Виннипег). Политическая литература предунатского периода: События, проблемы // Труды юбилейного конгресса к 100-летию Крещения Руси. – Мюнхен, 1987.
3. Голубев С. Петр Могила. – К., 1883. – С. 358.
4. Асоченский В. Киев с его древнейшим училищем Академиею. – Т. 1. – С. 275–286.
5. Стратий Я., Литвинов В.Д., Андрушко В.А. Описание курсов философии и риторики профессоров Киево-Могилянской академии. – К.: Наук. думка, 1982. – С. 42.
6. Рукописи, с которыми напечатаны «Акты и документы», относящиеся к КМА (Т. 1.), ф. 1711. – Оп. 3. – Д. 4772–4782.

Вікторія Бондаренко

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В сучасному суспільстві інтерес до проблеми особистості людини є настільки великим, що практично всі суспільні науки звертаються до цього предмету дослідження.

Оскільки суспільні відносини існують як форма діяльності і поведінки реальних, конкретних індивідів, які є носіями і суб'єктами суспільних відносин, остільки властивості, соціальні якості реальних людей, які виявляються в їх взаємодії, визначають властивості цілісної суспільної системи. Ось чому шляхи формування особистості визначають подальший розвиток суспільства. У зв'язку з цим проблема набуває не тільки теоретичного, а й практичного значення. Цим і пояснюється її актуальність [4].

Сьогодні на теоретико-методологічному рівні інтенсивно досліджуються проблеми оновлення змісту освіти, створення відповідних умов для соціалізації особистості, її оптимального розвитку й виховання. Помітний доробок стосовно соціально-педагогічних аспектів цієї проблеми належить таким дослідникам як: І.Л. Зверєва, В.М. Іванов, Л.Г. Коваль, О.Л. Кононко, В.Г. Кремень, Н.М. Лавриченко, Н.Г. Ничкало, В.М. Оржеховська, Т.І. Поніманська, Р.М. Пріма, О.Я. Савченко, І.Д. Фельдштейн та ін. Виток наукового пошуку щодо розв'язання проблеми соціалізації особистості прослідковуються в роботах зарубіжних учених: Г. Тарда, Г. Гоббса, Дж. Дьюї, Е. Дюкереґейма, Дж. Г. Міда, Т. Парсонса, Ж.-Ж. Руссо, Ж. Піаже, Б. Скіннера, Л. Фейєрбаха [8].

Дослідження соціальної діяльності, що характеризується як сукупність соціально-значущих дій, здійснюваних суб'єктом (клас, група, особистість) у різних сферах і на різних рівнях соціальної організації суспільства, що мають на меті соціальні цілі і інтереси, і ті цілі, що використовують в ім'я досягнення і задоволення інтересів різні засоби – економічні, соціальні, політичні та ідеологічні. Соціальна діяльність має місце, коли особистість, група чи клас у цілому ставлять перед собою цілі і активно беруть участь у їхній реалізації. Різноманіття соціальних дій можна звести до 4 основних груп:

- цілеспрямована дія, пов'язана зі зміною даної соціальної системи чи умов діяльності;
- дія, спрямована на їхню стабілізацію;
- дія, що має на меті адаптацію до певної соціальної системи й умов діяльності;
- інтегративна дія, що припускає залучення особистості чи групи до якої-небудь іншої спільності в більш велику соціальну спільність

чи систему [7].

Дослідження соціального боку особистості започаткувалося із виокремлення в зарубіжній науці самостійної галузі «соціальна педагогіка», засновником якої є Пауль Наторп, німецький філософ і педагог. За П. Наторпом, предметом соціальної педагогіки є «соціальні умови виховання і виховні умови соціального життя» [5].

Домінуючими ідеями Просвітництва та Нового часу стали ідеї про визначальну роль середовища та його вплив на гармонізацію особистісного та суспільного розвитку людини, що, на наш погляд, має важливе значення під час визначення суті поняття «соціалізація». Праці Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці містять цінний матеріал про систему соціального навчання і виховання, яка б адаптувала людину в будь-яких соціальних умовах [3].

Також досліджували проблеми соціалізації, соціального навчання і виховання в 19 ст. такі вчені як І. Оберлі, Р. Оуен, Ф. Фребель. Особлива увага приділялась створенню виховуючого соціального середовища. Учені прагнули вирішити такі проблеми:

- створення державної системи освіти і виховання;
- глобальний спектр гармонійного розвитку людини;
- політизацію освіти та виховання ;
- визначення їх ролі для соціального середовища.

Середньовіччя поставило нову проблему соціального навчання і виховання: зречення від земних радощів, що передбачало виховання аскетизму, слухняності, покірливості, повної підлеглості авторитету, тобто фактичному засудженню того, що об'єктивно сприяло розвитку індивідуальності.

Епоха Відродження висунула на перший план гуманістичні ідеали розвитку людини в суспільстві, метою яких став її культ.

Домінуючими ідеями Просвітництва та Нового часу стали ідеї про визначальну роль середовища та його вплив на гармонізацію особистісного та суспільного розвитку людини, що, на наш погляд, має важливе значення під час визначення суті поняття «соціалізація».

У наукових підходах Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці питання соціального навчання і виховання розкривається як адаптація особистості в будь-яких соціальних умовах [3].

Г. Тард розглядав соціалізацію як ставлення нашого «Я» до інших «Я», їх взаємний вплив. Основним механізмом соціальної взаємодії було наслідування, яке регулювалося суспільством через діючі на той час інститути – систему освіти і виховання, сім'ю, суспільну думку. Основним соціальним відношенням виступало «учитель – учень». Його відтворення на різних рівнях соціального життя дозволяло, на думку Г. Тарда, забезпечити реалізацію принципу наслідування і, на цій основі, збереження і розвиток суспільства.

Американський соціолог Ф.Г. Гіддінгс вважав, що соціальні відносини – процес «розвитку соціальної природи або характеру» людини, відбуваються як в результаті стихійного впливу оточення, так і завдяки впливам суспільства згідно із «свідомим планом». Подібні впливи, які виходять із сім'ї, школи та інших елементів суспільного організму, мають виховну спрямованість і покликані формувати в індивідів сукупні реакції, адекватні діям соціального середовища.

Таким чином, учені, які дали життя поняттю «соціалізація», чітко зафіксували зв'язок відображеного в ньому процесу з освітою та вихованням.

Освіта та виховання, за їхнім розумінням, виступають важливими засобами соціалізації індивідів, соціальних зв'язків суспільства, а отже і *соціально-комунікативної активності особистості*. Суспільство через соціальні інститути, а також різноманітні боки соціального життя, різні форми суспільної свідомості здійснює свою корегуючу дію на освіту та виховання. Ці ідеї знайшли відображення в подальшому розвитку західної системи соціально-філософського знання XX ст. [1].

Соціально-комунікативна активність – це здатність особистості ініціювати зміни в соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах; в спектрі зв'язків та взаємодій, що передбачають безпосередні чи опосередковані контакти, реалізацію соціальних відносин, регуляцію соціального процесу, ціннісне ставлення до нього, обмін інформацією, співпереживання, взаєморозуміння, сприймання, відтворення, вплив групи на людину чи однієї людини на іншу [6]. З цього моменту ми будемо користуватися лише терміном **соціально-комунікативна активність**, що відображає, на наш погляд, цілісний спектр соціальних взаємовідносин особистості та суспільства.

Історичним витоком соціально-комунікативної активності є психоаналітична система З. Фрейда і «особистісного контролю» Е. Еріксона.

Відповідно теорії Фрейда, людина з моменту народження вважається асоціальною внаслідок природжених інстинктів. Наявність трьох елементів особистості:

- Ід – джерела енергії, що живиться устремлінням до задоволення;
- Его, що здійснює контроль поведінки особистості на основі «принципу реальності»;
- Супер-его, що виконує моральну та оцінювальну функцію; надає соціалізації конфліктного характеру і не пов'язує з адаптивними процесами. Це надає соціальним відносинам пасивного характеру [8].

На відміну від американської, французька соціологія у розвитку соціально-комунікативної активності вийшла на більш широке її трактування – як всієї сукупності взаєморозуміння, взаємовідношень із суспільством, в які індивід вступає в процесі формування особистості, що підтверджується дослідженнями французького соціолога Шомбара де Лов. Особливе значення для досліджень педагогічних аспектів соціально-комунікативної ак-

тивності має розгляд соціально-комунікативної активності як процесу соціального учнівства і послідовного засвоєння ролей і місця в цьому процесі розуміння зразків і моделей, системи цінностей.

Дослідження проблем соціально-комунікативної активності у вітчизняній літературі заглиблюється своїм корінням в роботи російських філософів, соціологів, психологів, педагогів.

Аналізуючи розвиток російської педагогіки, видатний педагог П.Ф. Каптерев, відокремлює лінію соціальної обумовленості виховання та освіти. Він вважав, що шлях виховання та освіти прагне задіяти підростаюче покоління до суспільно-політичної організації.

Поняття «соціалізація», з якого відгалужується поняття соціально-комунікативної активності має більш як столітню історію існування і є дуже поширеним. У 1956 році цей термін було внесено до реєстру американської соціологічної асоціації. У кінці 60-х років проблема соціалізації стала виступати як міждисциплінарна і увага до неї підсилилася з боку спеціалістів різних наук – філософів, соціологів, педагогів і психологів [4].

В цей період вийшло ряд робіт вітчизняних дослідників, в яких ставиться ця проблема, зокрема обговорюється питання *визначення поняття «соціалізація»*. Останнє є дуже важливим для наукової теорії. Наука потребує чітких визначень основних її категорій, оскільки вони виконують в ній функцію інструменту дослідження. Це стосується визначення поняття соціально-комунікативної активності, яке в буденному і в науковому лексиконі тлумачиться досить розширено, що пояснюється багатогранністю самого феномену соціалізації та різноманітністю його форм. В цьому плані не можна не погодитись з Д. Берналом, який відмітив неможливість в лаконічній формі дати визначення явищу, що має дуже багато сторін, видів, форм, як це ми маємо у випадку з соціально-комунікативною активністю. Великі труднощі у визначенні поняття соціально-комунікативної активності існують ще й тому, що в історії свого розвитку, який співпадає з історією людства, соціально-комунікативна активність зазнала дуже багато змін. Тому в одному визначенні неможливо все це охопити. Не дивно, що взагалі в науці має місце багато різних визначень одного й того ж явища. Наукові визначення детермінуються рівнем розробки теорії. Вони змінюються, уточнюються, шліфуються у відповідності з розвитком теорії. Відсутність визначення, яке б відбивало саму суть явища, є свідченням недостатнього вивчення цього явища. В той же час, без наукових визначень, оскільки вони виконують функцію інструмента дослідження, неможлива ніяка теорія. У цьому випадку користуються так званими «збірними» визначеннями, які утворюються через перелік відомих сторін, рис, ознак або якостей явища.

Визначаючи поняття «соціалізація» різні дослідники виділяють ті чи інші сторони цього процесу в залежності від аспекту і мети, яка ставиться в дослідженні. Зміст поняття «соціалізація» деякі автори бачать в тім, що це процес «входження індивіда в соціальне людини до будь-якої спільноти

обов'язково пов'язане з певною **соціально-психологічною адаптацією**. Проте сама адаптація невіддільна від своєї протилежності – **активності**, вибіркового творчого ставлення особистості до середовища. Більшість вітчизняних психологів відзначають, що будь-який людський індивід і його психіка з самого початку соціальні. І в ході розвитку людини не тільки суспільство впливає на нього, але й людина як член суспільства – на це останнє. Він і об'єкт цих впливів, і суб'єкт, який тією чи іншою мірою впливає на суспільство. І ця залежність не одностороння, а двобічна. У зв'язку з цим має перевагу визначення поняття **соціально-комунікативної активності** як процесу, в якому індивід виступає передумовою всього суспільного розвитку і в той же час його результатом, процесу, який виражає єдність об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього, природного і суспільного, тобто всю складність, багатогранність взаємообумовленості індивіда і суспільства. Ця складність полягає в тому, що детермінація розвитку індивіда перш за все передбачає визначальну роль його діяльної природи. *Зовнішньому впливові на індивіда протистойть його активність* [4].

Успішною соціально-комунікативною активністю особистості може вважатися ефективна адаптація людини до суспільства і одночасно здатність певною мірою протистояти суспільству, тому, що заважає її саморозвитку і самоствердженню.

Соціально-комунікативна активність будучи складним, діалектичним цілісним процесом розвитку і саморозвитку, постає як єдність двох суперечливих сторін. Не засвоївши умов середовища, не утвердивши себе в ньому, не можна активно впливати на нього. Разом з тим засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самої людини в різних сферах діяльності.

Спираючись на принцип діяльної сутності людини, її активності, Г.А. Андреева визначає **соціально-комунікативну активність як двосторонній процес**, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, а з другого – активне відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище. Саме це визначення стало найбільш поширеним у вітчизняній соціальній психології. Отже, з точки зору принципу діяльності, соціально-комунікативна активність – це процес взаємодії індивіда і суспільства, наслідком якого є конкретно-історична форма їх соціальності. Соціальність індивіда – це завжди конкретно-історичне явище, бо його основою є конкретно-історичні умови діяльності, які пред'являють свої вимоги до змісту і направленості якостей і властивостей індивідів [4].

Соціально-комунікативна активність відбувається як розширення, примноження соціальних зв'язків індивіда із зовнішнім світом. Відомим є вислів Л.С. Виготського про те, що дитина, народившись, вже є соціальною істотою [2]. Дитину з самого народження оточує багатогранний, скла-

дно структурований соціальний світ того суспільства, повноправним членом якого їй ще тільки доведеться стати, але без якого вона вже не може існувати. Відносини дитини і цього світу постійно змінюються: дитина оволодіває діями з предметами, в яких закріплено соціальний спосіб їх використання; надалі світ її спілкування розширюється, все більше і людей в нього включається; вона пізнає все більше соціальних ролей; у неї починають складатись перші уявлення про себе як про частину цього соціального світу. Поступово оточуючий соціальний світ відкривається дитині в системі існуючих рольових взаємозалежностей, правил соціальної поведінки, культурних норм взаємодії. Згодом соціальне оточення надає дитині деякий спектр досить чітко оформлених ціннісно-нормативних моделей і зразків соціальної поведінки. На основі засвоєння цього «поля» соціокультурних норм і правил відбувається у дитини в подальшому вибір між цими нормами і **формується персональна ціннісно-нормативна система.**

А.М. Андреева виокремлює *три сфери, в яких розгортається весь зміст процесу соціально-комунікативної активності особистості: діяльність, спілкування і самосвідомість.* Що стосується діяльності, то в процесі *соціально-комунікативної активності* «набір» діяльностей індивіда розширюється. Тобто досягаються все нові й нові види діяльності: *соціально-комунікативна активність* відбувається як засвоєння все нових і нових форм моделей рольової поведінки, в результаті у індивіда поступово формується орієнтація в існуючій системі соціальних ролей. Це супроводжується трьома важливими процесами [4].

По-перше, орієнтуванням в системі зв'язків, властивих кожному виду діяльності та між різними її видами. Продуктом такого орієнтування є особистісний вибір діяльності. Як наслідок цього виникає й другий процес – центрування навколо головного, вибраного, зосередження уваги на ньому і підпорядкування йому інших діяльностей. Нарешті, третій процес – це досягнення особистістю у ході реалізації діяльності нових ролей і осмислення їх значущості. Загалом сутність перетворень у системі діяльності полягає у процесі розширення можливостей індивіда як суб'єкта діяльності.

Формування особистості як суб'єкта діяльності стає можливим завдяки розгортанню процесів сфери спілкування, тобто розширенню соціальних зв'язків індивіда, а також становленню персональної системи особистісних смислів, за якими стоїть, відповідно, орієнтація в системі предметних діяльностей, які задаються суспільством. Важлива роль в соціально-комунікативній активності індивіда надається розвитку і примноженню його контактів з іншими людьми і в умовах суспільно значущої сумісної діяльності.

Досягнення історії розвитку людських здібностей лише задані в об'єктивних явищах матеріальної та духовної культури. Щоб оволодіти ними, щоб зробити їх своїми здібностями і органами своєї індивідуальності

ті, людина повинна вступити у певні відношення з явищами навколишнього світу через інших людей, тобто в процесі спілкування з ними. Так поступово в процесі спілкування дедалі повніше і глибше розкриваються різні грані людської особистості [4].

Зі сферою спілкування тісно пов'язана третя сфера **соціально-комунікативної активності** – сфера самосвідомості. Завдяки спілкуванню індивід починає правильно сприймати себе і інших, що сприяє становленню в людині образу її «Я». Саме в цій сфері відбувається формування певних структур індивідуальної самосвідомості, яка пов'язана з процесом самовизначення і становлення соціальної ідентичності особистості, передумовою яких є активне включення індивіда в різні соціальні спільноти.

Деякі автори (Є.Б. Весна, В.С. Мухіна) розглядають процес **соціально-комунікативної активності** як входження людини в символіку культури. В результаті соціально-комунікативної активності людина оволодіває не тільки системою знаків і символів, але й способами мислення, характерними для даного суспільства [4].

Отже, **соціально-комунікативна активність** охоплює весь процес і результати взаємодії індивіда з усією сукупністю соціальних явищ, які виявляються в ході пізнання світу і його перетворення. І, як слушно зазначає Ю.І. Семенов, у рамках цього єдиного процесу, можливо, діють специфічні закономірності, відмінні як від суто соціальних, так і від суто біологічних. Цікаву спробу подати **соціально-комунікативну активність** як єдиний процес здійснив Є.В. Соколов, виокремивши у ньому:

- гомінізацію, тобто прилучення індивіда до роду;
- соціальну адаптацію, яка означає стандартизацію мови, жестів, сприймання морально-психологічних стереотипів, формування соціального характеру, засвоєння загальних цінностей, значень, символів;
- інкультурацію – засвоєння класичної культурної спадщини, збагачення духовного світу особистості;
- інтерналізацію, що включає розвиток специфічної ієрархії мотивів, цінностей, інтересів, формування почуття особистісної ідентичності, відповідності між різними психічними процесами і станами [4].

По суті, **соціально-комунікативна активність** – це активний процес входження індивіда до різних спеціальностей, колективів і груп людей на підставі засвоєння норм, ідеалів, цінностей шляхом виховання та навчання. Соціальна діяльність: праця, спілкування, пізнання, гра, навчання – є головним чинником **соціально-комунікативної активності**.

Отже, зміст **соціально-комунікативної активності** визначається, враховуючи історичне становлення поняття, всією сукупністю соціальних впливів, з іншого – ставленням індивіда до всього цього. В цьому плані

процес соціально-комунікативної активності можна охарактеризувати як поступове розширення індивідом, завдяки набуттю соціального досвіду, сфери його спілкування і діяльності, як процес розвитку саморегуляції і становлення самосвідомості та активної життєвої позиції [4].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бичко І.В., Бойченко І.В., Табачковський В.Г. та ін. Філософія: Підручник . – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2002. – 408 с.
2. Выготский Л.С. Детская психология: Собр. соч. в 6-ти т. Т. 4. / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Левківський М.В. Історія педагогіки. Видання 2-ге, доповнене. Підручник. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 376 с.
4. Москаленко В.В. Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
5. Наторп П. Виховання і спільність. Трудова школа // Мамонтов Я. Хрестоматія сучасних педагогічних течій. – Х.: Держвидав України, 1926. – С. 194–205.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 448 с. (Альма-матер)
7. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула. – К.: «ЕксОб», 2004. – 304 с.
8. Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. та ін. Психологія: Підручник / за ред. Ю.Л. Трофімова. – 5-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 2005. – 560 с.

ОСВІТА СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ І БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС

Яків Напрєєв

СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА ЇХ РОЛЬ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ

Розвиток сучасних інформаційних технологій призведе до модернізації системи освіти. Суть такої модернізації найбільше відбилася в концепції дистанційної освіти, яка, завдяки такому глобальному явищу як Інтернет, охоплює широкі шари суспільства та стає одним з важливих факторів його розвитку. Особливого значення така модернізація системи освіти набуває в Україні.

В Україні понад 50 % вищих навчальних закладів заявили про те, що вже мають або планують організувати навчання в режимі дистанційної освіти, але найчастіше за цим стоїть заочна форма навчання. Особливість дистанційної освіти в тому, що це відкрита система навчання, яка передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних технологій та засобів мультимедіа. Ця форма навчання дає свободу вибору місця, часу та темпу навчання. Значно розширюється коло потенційних студентів, так як одержати освіту дистанційно має можливість молодь, яка не може поєднувати навчання з роботою або проживає у віддаленій від обласних центрів місцевості; військовослужбовці; домогосподарки; керівники; бізнесмени або студенти, що бажають паралельно одержати освіту; люди з деякими фізичними вадами тощо. Крім того, дистанційна освіта – доступна можливість одержати освіту за кордоном з мінімальними фінансовими витратами при великому виборі спеціальностей, оскільки більшість вищих навчальних закладів Європи та США ввели таку зручну для студентів форму освіти набагато раніше, ніж Україна.

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 № 40 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання», система дистанційної освіти (СДН) є частиною системи освіти України, з нормативно-правовою базою, організаційно оформленою структурою, кадровим, системотехнічним, матеріально-технічним та фінансовим забезпеченням, що реалізує дистанційне навчання на рівнях загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти, а також самоосвіти.

Розвиток дистанційної освіти в Україні розпочався значно пізніше, ніж у країнах Західної Європи і здійснювався за умов низького рівня інформатизації українського суспільства, незначної кількості оснащення комп'ютерною технікою шкіл України та відсутності спеціалізованих методик дистанційного навчання. Теоретичні, практичні та соціальні аспекти дистанційної освіти розроблені в нашій країні недостатньо. Кількість наукових організацій та вищих навчальних закладів України, які активно розро-

бляють або використовують відповідні курси дистанційного навчання досить незначна.

У процесі розвитку дистанційної освіти в Україні можна умовно виділити кілька етапів. Перші кроки до розвитку ДО в Україні були зроблені наприкінці 90-х років. У лютому 1998 р. Верховна Рада приймає Закон України «Про національну програму інформатизації», в якому формулюються задачі з інформатизації освіти та визначаються напрямки їх реалізації. Спільною постановою Президії Національної Академії наук України і Колегії Міністерства освіти України в 1997 році було створено Асоціацію користувачів телекомунікаційною мережею закладів освіти і науки України з координуючим «Центром Європейської інтеграції» у місті Києві, який в подальшому отримав офіційну назву Українська науково-освітня телекомунікаційна мережа «УРАН».

В 2000 році Міністерство освіти та науки України затвердило «Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні», яка передбачає створення в країні системи освіти, що забезпечує розширення кола споживачів освітніх послуг, реалізацію системи безперервної освіти «протягом всього життя» та індивідуалізацію навчання при масовості освіти. Згідно неї відбулося: створення організаційної структури системи ДО; розробка правових основ і стандартів ДО; створення матеріально-технічної бази регіональних і локальних центрів ДО; створення первинного фонду дистанційних курсів і забезпечення їх експериментального впровадження; розробка засад фінансування системи ДО; реалізація пілотних проектів впровадження ДО.

Крім того, створення Українського центру дистанційної освіти на основі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» дало можливість проводити в Україні курси навчання для викладачів ВНЗ, розроблювачів дистанційних курсів і укладати договори з ВНЗ про співробітництво з метою координації створення системи дистанційної освіти в Україні.

На другому етапі розвитку дистанційної освіти в Україні протягом 2002–2003 рр. проходило: повномасштабне розгортання і впровадження дистанційної освіти як форми навчання, рівноцінної з очною, заочною та екстернатом; впровадження системи багатоканального фінансування юридичних і фізичних осіб системи ДО; розробка і впровадження системи пільг щодо використання комп'ютерних мереж і телекомунікаційної інфраструктури для складових системи ДО (юридичних і фізичних осіб); впровадження системи ліцензування, атестації та акредитації закладів ДО; інтеграція системи ДО України у світову систему [1].

Локальні центри СДН вважаються структурними підрозділами навчальних закладів будь-якої галузевої належності, що здійснюють навчання за дистанційною формою у межах структури СДН.

Локальні центри СДН забезпечують:

- апробацію та впровадження в навчальний процес новітніх мето-

дик організації та технологій дистанційного навчання;

- розроблення дистанційних курсів;
- дистанційне навчання за атестованими дистанційними курсами;
- участь у міжнародному співробітництві у сфері дистанційного навчання.

Отже, опираючись на це, можна зробити висновок, що частина вузів України, які підтримають ДО, мають впроваджувати в навчальний процес новітні методики організації та технології дистанційного навчання, розробляти дистанційні курси. Все це важко виконати без відповідного технічного забезпечення. Насамперед, це комп'ютерна техніка, засоби комунікації та програмне забезпечення для підтримки дистанційного навчання. Сучасних українських розробок таких систем підтримки дистанційного навчання небагато, і більшість з них комерційні. Не кожен вищий навчальний заклад може придбати для своїх потреб таке програмне забезпечення. Існує багато безкоштовних (або умовно-безкоштовних) програмних засобів підтримки дистанційного навчання, які будуть розглянуті нижче.

Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Крім того, дистанційне навчання трактують як:

- цілеспрямоване і методично організоване керівництво навчально-пізнавальною діяльністю осіб, що знаходяться на відстані від освітнього центру, яке відбувається завдяки електронним і традиційним засобам зв'язку;
- процес отримання знань і навичок за допомогою спеціалізованого освітнього середовища, яке ґрунтується на використанні інформаційних технологій, що забезпечує обмін навчальною інформацією на відстані і реалізує систему супроводу і адміністрування учбовим процесом.

Дистанційне навчання розглядається як нова педагогічна технологія або комплекс, що використовує у взаємодії та взаємодоповненні всі відомі технології навчання, підлягає основним законам педагогіки (хоча і трансформує їх згідно з новими умовами навчання і вимагає певного переосмислення у межах освітніх закладів).

Щодо організаційних структур дистанційного навчання в сфері вищої освіти можна виділити 4 основні її моделі.

Доповнення традиційної університетської освіти. Переважна більшість ВНЗ, що надають ДО, це традиційні університети та коледжі. Такі заклади пропонують у рамках ДО деякі дисципліни або навіть цілі програми. Студенти цієї форми навчання зараховуються в університет за традиційною схемою, працюють з тими самими викладачами, що й студенти

денного відділення. Різниця полягає лише в спілкуванні: викладачі створюють сайти в мережі Інтернет, які доповнюють їхні курси та забезпечують доступ до знань студентам, які перебувають за межами навчального закладу

Консорціуми. Існують різні угоди, за якими кілька коледжів (університетів) об'єднуються через державну або регіональну мережу з метою надання бажаним програми ДО. Право надання ступеня або кредитних годин зберігається за ВНЗ, а не за консорціумом. Прикладом такої моделі організації дистанційного навчання є так звана Освітня мережа штату Мен (The Education Network of Maine), створена на базі Університету штату Мен у 1988 р. для обслуговування вищих навчальних закладів цього штату.

Угоди. Йдеться про різноманітні угоди між вищими і навчальними закладами, викладачами й провайдерами щодо надання ДО. На відміну від консорціумів, право надання академічного ступеня за такими угодами належить структурі, яка виникає внаслідок підписання й реалізації угоди, а не університетам (коледжам), що підписали угоду. Як приклад такої структури можна назвати «Університет губернаторів штатів» (Governors State University), яка сьогодні співпрацює з 25 місцевими коледжами по всій країні, надаючи «дорослим» студентам можливість здобути вищу освіту на рівні бакалавра, не залишаючи місце проживання.

Віртуальні університети. До цього типу належать вищі навчальні заклади, які надають більшу частину своїх програм за допомогою засобів сучасної технології. Прикладом таких організаційних структур є Британський відкритий університет та Західний губернаторський університет [2].

Фахівці у галузі дидактики стверджують, що традиційні дидактичні принципи навчання є основою для дистанційної форми його організації, а після доповнення новими умовами і критеріями нового навчального середовища трансформуються у дидактичні принципи дистанційної освіти. Такими принципами є:

Принцип креативного характеру пізнавальної діяльності під час розв'язання задач освіти та саморозвитку. Креативні інформаційні технології інтерактивні, оскільки вони вимагають від слухачів власних дій і трансформації інформації із зовнішнього світу.

Принцип відповідності фундаментальності освіти пізнавальним потребам слухачів. Цей принцип висуває певні критерії до психологічних потреб слухачів, а саме: висока мотиваційна потреба слухача; спрямованість його особистості на досягнення поставленої мети; достатньо висока здатність до комунікації; прагнення до саморозвитку і самокоригування; відповідність зовнішнього освітнього продукту слухача його внутрішнім особистісним потребам. Орієнтація на конкретний, заздалегідь відомий результат, який не залежить від індивідуальності того, хто навчається, яка притаманна традиційній системі освіти, трансформується в орієнтацію на його особистісні освітні зміни.

Продовженням цього принципу у дистанційній освіті є **принцип вільного вибору отриманої інформації** шляхом певної діяльності (участь у дискусіях, телеконференціях, робота з пошуковими програмами, порівняльний аналіз інформації у WWW тощо).

Принцип індивідуальної освітньої діяльності слухачів, відповідно до якого їм надається можливість вибору на всіх етапах навчального процесу: під час постановки особистих освітніх цілей, виборі домінуючих напрямів занять, форм і темпів навчання у різноманітних освітніх галузях.

Принцип урахування індивідуальних особливостей слухачів у процесі розробки дистанційного курсу передбачає модулі, заздалегідь розраховані на індивідуальні особливості особистості слухачів за трьома рівнями: психофізіологічним, психологічним і соціально-психологічним, а також за рівнем їх базової підготовки до навчання дистанційно.

Для забезпечення наочності у дистанційному навчанні використовується **принцип віртуалізації освіти** та системного структурування інформації, де активно задіяні різноманітна символіка, відеофільми, комп'ютерні навчальні програми, інтерактивні методики тощо.

Принцип пріоритету діяльнісних критеріїв оцінки результатів навчання перед інформаційними, відповідно до якого оцінюється передусім саме процес навчання, його характер, особливості взаємодії слухачів з викладачем, Індивідуальна траєкторія вивчення окремих модулів, міра відмінності отриманих освітніх результатів від стандартних і загальнодоступних даних.

Принцип створення слухачами особистісної освітньої продукції за тими модулями, що вивчаються. Ефективним засобом мотивації і освітньої самореалізації є можливість поповнення веб-сайту його особистими матеріалами. Творчі роботи слухачів можуть також стати предметом наступних освітніх комунікацій.

І, нарешті, **принцип інтерактивності у спілкуванні з інформацією**. Він розкриває провідну вимогу дидактики дистанційної освіти, відповідно до якої слухач має реально відчувати протягом навчання присутність викладача. З цією метою широко застосовуються такі заходи, як діалог, дискусії, телеконференції тощо [3].

Для підтримки дистанційного навчання у вищому навчальному закладі можна використовувати безкоштовні, вільно поширювані системи створення дистанційних курсів такі як Moodle, ATutor, Ilias, Olat.

Це зумовлено декількома причинами:

- всі вони безкоштовні, доступні для завантаження з сайтів виробників;
- ці системи весь час оновлюються, до них створюються сучасні доповнення;
- більшість з них має сучасні засоби спілкування студентів та викладачів – чати, форуми, електронну пошту;

- створення курсів в цих системах – досить простий і зручний процес;
- для роботи з ними (як для створення курсів, так і для навчання) необхідна наявність на ПК будь-якої сучасної операційної системи з графічним інтерфейсом, виходом до Інтернет та сучасним браузером – нема потреби у додатковому програмному забезпеченні.

Перелічені вище чинники вказують на те, що системи дистанційної освіти грають важливу роль при дистанційній підготовці. В тому числі, як аналог заочного навчання, або підтримки стаціонарного та заочного навчання майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Історія становлення ДО в Україні – Освітній портал: <http://www.osvita.org.ua/distance/ukraine/>
2. «Дистанционные методы обучения. Состояние, проблемы, перспективы» // Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа – парк». – 2001. – № 3–4. – С. 81–103.
3. Трохименко В. Дистанційне навчання педагогічних працівників: досвід і проблеми // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – С. 29–32.
4. Ахаян А.А. Виртуальный педагогический вуз. Теория становления. – СПб.: Изд-во «Корифей», 2001. – 170 с.
5. Зайченко Т.П. Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 167 с.

Ирина Сурина

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, СТРУКТУРА И ХАРАКТЕРИСТИКИ

Быстро меняющийся, глобализирующий мир обуславливает преобразования современного общества, определяет новые вызовы и порождает риски во всех сферах его жизнедеятельности, а значит формирует новую социальную реальность. Это в полной мере относится к системе образования. Общественные изменения подталкивают нас раз обратиться к рассмотрению сущности, структуры и характеристик современного образовательного пространства.

Целью статьи является раскрытие понятия, описание сущности, структуры и представление характеристик современного образовательного пространства. А также, на примере Европейского пространства высшего образования, показать как в социальной практике функционирует образовательное пространство.

В последнее время все чаще можно встретить употребление термина «образовательное пространство» в различных публикациях по педагогике, политологии, философии, социологии. Оно используется наряду с такими понятиями как «экономическое пространство», «информационное пространство», «культурное пространство» и т.п. Достаточно часто происходит также замещение термина «образовательное пространство» другими терминами, такими как «образовательное поле», «образовательная среда», что в своей сущности не является одним и тем же понятием. Вероятно, такая путаница происходит от того, что методологические подходы к исследованию образовательного пространства практически не разработаны.

Анализ образовательного пространства в системе общественных отношений требует систематизации различных теорий и уточнения ряда положений, необходимых для его определения, соотнесенных с социальной реальностью.

Методологическим основанием для решения поставленной задачи могут выступать интегративные теории понимания макро- и микроуровней социальной реальности, представленные Э. Гидденсом («теория структуры»), Ю. Хабермасом («интеграция теории действия и теории систем»), Р. Эмерсоном («теория коммуникативного обмена»), а также теоретические конструкции социального пространства П. Сорокина, П. Бурдьё и экстраполированный на социальную систему синергетический подход И. Пригожина, Г. Хакена. Нами также будут использованы некоторые принципы теории социальных систем, разработанной Т. Парсонсом и другими учеными, теория социального обмена, представленная Дж. Хомансом и П. Блау. Обоснование образовательного пространства будет произведено на основе подходов представителей различных школ, прежде всего, социо-

логических и общенаучных направлений (Этот подход был использован автором для раскрытия сущности социального пространства, а также в построении авторской концепции в исследовании ценностного пространства. См.: Сурина И.А., Ценности. Ценностные ориентации. Ценностное пространство. – Москва: ИМ, 1999).

Определение образовательного пространства. М. Михалик считает, что «человек имеет пространственную сущность. Пространство является свойством и условием его существования и действий, а значит имеет экзистенциальное значение. ...Имеет оно многостороннее измерение...» [3].

Если мы говорим об образовательном пространстве, то в наиболее широком понимании его можно определить как пространство, в котором осуществляются образовательные процессы. Но такое определение не отображает всей его сущности и полноты.

Мы под образовательным пространством понимаем относительно рациональную целостную конструкцию упорядоченности социальной жизни, социальной деятельности на основе субъективно-объективного восприятия социальной реальности, в основе которого находятся система образования, образовательная деятельность, главной целью которой является формирование личности.

Следовательно, можно говорить, что образование – это процесс постепенного развития и созревания человека, формирования его личности, иначе говоря – это особенный социально-культурный процесс развития и становления личности. Система образования дает возможность войти человеку в мир контактов с разными социальными субъектами, тем самым создавая и накапливая социально-культурный багаж в его жизнедеятельности [4, 315].

Восприятие пространства основано на совокупности реальных или потенциальных событиях в нем происходящих, а также на системе отношений в процессе образования, базирующейся на культурных образцах, ценностях и нормах, принятых в обществе.

С этой позиции образовательное пространство представляет упорядоченность социальных взаимодействий в образовательном измерении и их результат, ожидаемый в процессе импликации общественного и личного, объективного и субъективного начал социальной реальности. Тем самым образовательное пространство «вписано» в систему социальных отношений.

Уровни образовательного пространства. В образовательном пространстве можно выделить личностный, групповой и институциональный уровни. Образовательное пространство на личностном и групповом уровне формируется в повседневной жизни его участников. Как утверждают П. Бергер и Т. Лукман, «повседневная жизнь представляет собой реальность, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную

значимость в качестве цельного мира» [5, 38]. Образовательное пространство представляет собой, с одной стороны, субъективную абстрактную, с другой – объективную картину социальной реальности. Создается оно на основе субъективной фактичности, то есть субъективных значений, а также объективных (формальных) требований и норм, существующих в социальной действительности.

Можно выделить, по крайней мере, два сегмента (сектора) образовательного пространства – государственный и негосударственный, которые находятся в сильном противостоянии и конкуренции, но при этом отображают реалии нашего существования.

По Бергеру и Лукману, «реальность определяется как качество, присущее феноменам, ... независимое от воли и желания» [5, 9]. Реальность организуется в пространстве и времени. Повседневная жизнь воспринимается в зависимости от «степени пространственной и временной приближенности и удаленности» [5, 42].

Кроме того, образовательное пространство отражает особого рода упорядоченность отношений когерентной совокупности социальных систем, социальных институтов. Образовательное пространство является соотносимым с конкретно-историческим временным направлением развития общества, а также с социальным и географическим пространством, выраженных в пространственно-временных характеристиках.

Институциональный уровень определяется деятельностью социальных институтов, функционирование каждого из которых характеризуется главным образом набором специфических норм и предписаний, регулирующих поведение индивидов, а также его интеграцией, прежде всего, в социальную структуру. При этом институциональное взаимодействие отличает организованность.

Структура образовательного пространства. Современные исследования различных аспектов образовательного пространства доказывают, что оно изменчиво, имеет определенную структуру, которая образуется, с одной стороны, требованиями государства, с другой – социальными потребностями.

Элементами структуры образовательного пространства являются: образовательная инфраструктура; учреждения различного уровня, входящие в систему образования; образовательные системы; образовательные стандарты; социальный институт образования; социальные группы, участвующие в образовательной деятельности (агенты; образовательный рынок, в том числе перечень образовательных услуг; взаимодействие элементов пространства и т.д).

Названные элементы взаимообусловлены и взаимосвязаны на каждом из уровней образовательного пространства и представляют собой особого вида целостное интегративное образование. Элементы такого пространства когерентны и образуют определенный континуум состояний,

выражающийся в последовательности событий в организации социальной жизни. Образовательное пространство объемно, что выражается объемом образовательных услуг [12], а также интенсивностью взаимодействий между структурными элементами пространства.

Необходимо отметить, что с изменением во времени типа общества, системы общественных отношений изменяется и образовательное пространство.

Взаимодействие в образовательном пространстве. Взаимодействие имеет временно-пространственное измерение. Изучение взаимодействия в пространстве дает основания для объяснения не только отношений между различными агентами, но и для разных аспектов социальной жизни. Как утверждает Э.Гидденс, «...все взаимодействия расположены – происходят в определенном месте и в течение определенного промежутка времени» [8, 109]. Если мы будем рассматривать взаимодействия в образовательном пространстве, то можно утверждать, что все взаимодействия в нем детерминированы ориентацией на формирование и воспитание (посредством обучения) личности, происходят в конкретном сегменте данного пространства или между сегментами и зависят от временной зоны – возраста, региона, культуры и т.п. Все действия, которые совершает агент в образовательном пространстве «зонированы».

Мы будем выделять два типа *временных зон* в образовательном пространстве:

1) возрастные, отражающие определенные отрезки прожитой жизни, этап образования и соответствующие им события

2) региональные, характеризующие особенности организации социально-культурной жизни, жизненного мира во времени, характерного локально-территориальному сегменту пространства. Взаимодействие в каждом регионе имеет свои собственные пределы, своего рода предельные ограничители в пространстве и во времени [11].

Региональные зоны имплицитно включают возрастные зоны. При этом выявленные зоны обладают различной возможностью и степенью образовательной манипуляции. Не все зоны доступны агентам (например, в зависимости от возраста, региона проживания, особенностей культуры, уровня образования и т.д.). В недоступных зонах перемещение практически невозможно, и наоборот. Поэтому все перемещения зависят от пространственно-временных характеристик.

Как известно, по Роберту Эзру Парку, социальная дистанция определяется степенью близости, которым измеряется оказываемое влияние людей друг на друга в социальном пространстве [10, 193]. Дистанция, по Парку, обуславливается, прежде всего, степенью близости социальных отношений, как между индивидами, так и группами. Кроме того, социальная дистанция порождается определенными «зонами недоступности», «зонами риска», детерминирующими личностные и социальные различия. Такими

«зонами недоступности» в образовательном пространстве могут быть зоны образованы на основе: власти – группы управления, культурных ценностей – субкультурные группы, уровня образования – статусные группы и т.п. «Зонами риска» можно назвать зоны, сформированные группами с выраженным дивиантным поведением на основе разных форм патологий – преступные группы, группы с ярко выраженным агрессивным поведением, группы лиц, употребляющих наркотические вещества и алкоголь и т.п.

Понятно, что пространственная организация и упорядоченность реальности характеризуется и определенным положением его субъектов, а значит можно говорить и о дистанции между субъектами действия в образовательном пространстве. Дистанция будет увеличиваться, если агенты находятся в разных временных зонах пространства, например, ценностная дистанция будет достаточно велика между молодым жителем Москвы, ориентированного в большей степени на западные ценности и пенсионером из российской глубинки, ориентированного на традиционные ценности своего общества.

Таким образом, мы можем говорить, что взаимодействия в образовательном пространстве зонировано, а дистанция определяется региональными и возрастными характеристиками. Следовательно, образовательное пространство регионализировано и локализовано в рамках социально-культурных систем.

Характеристики образовательного пространства. Исходя из определения образовательного пространства, особенностей его соотношения с социальным пространством, мы можем утверждать, что образовательное пространство обладает следующими характеристиками:

1) *многомерностью*, так как включает в себя множество показателей, обуславливающих существование агента, таких как: жизненный мир, среду обитания, среду пребывания, образовательную практику, образовательно-развивающие технологии и т.п.;

2) *гетерогенностью*, вследствие объединения (на основе образовательной деятельности) в одних пространственно-временных зонах неоднородных, даже разнородных элементов;

3) *темпоральностью*, вследствие его организации во времени, возможностью выделения временных зон: возрастных и региональных;

4) *относительной непрерывностью*, которая обуславливается существование в определенном временном промежутке. По определению А.И. Панченко, «непрерывными называются как два отрезка пространства, так и два промежутка времени, имеющие какую-либо общую часть» [9, 12]. Относительная непрерывность пространства определяется и тем, что оно *может быть прерывным* для социального субъекта, как на личностном, так и на групповом уровне, т.е. временной отрезок жизни личности и существования социальной группы может иметь свой предел. Так, для индивида – это может быть возраст (или другой показатель), в котором про-

цесс образование прекращается, а для группы – время ее распада. Однако существование образовательного пространства прямо коррелирует с существованием соответствующего ему типу общества, т.е. каждому типу общества характерно «свое» собственное образовательное пространство;

5) *протяженностью*, проявляющуюся в количестве образовательных учреждений и повторении событий, в их зональной распространенности на личностном, групповом и институциональном уровне в пределах единого пространства. По Лейбницу, «протяженность не выражает ничего другого, как определенную распространенность, или повторение определенной природы, или, что то же самое, многообразие однородных вещей, которые соотносятся между собой в определенном порядке» [9, 13], образовывая, таким образом, ценностный континуум;

6) *насыщенностью*, обусловленную множеством упорядоченных во времени и пространстве событий в жизни агента связанных с образованием, латентно содержащих ценностную значимость, определяющих его жизненный путь;

7) *асимметричностью*, так как нельзя выявить два симметричных подпространств, содержащих аналогичную структурную организацию и одинаковые обменные сети, которые соответствуют взаимодействиям;

8) *асиммиллятивностью*, наиболее явно выраженную при исследовании временных зон и сегментов пространства, характеризующихся поликультурностью. Асиммиллятивность определяется как принятие меньшинства большинством, в ходе которого меньшинство воспринимает ценности и нормы большинства (господствующей культуры);

9) *сложностью*, порождаемой наличием большого количества различных элементов, ориентаций на различные образовательные, культурные системы, системы ценностей и соответствующих типов социального поведения, лежащих в основе отношений между агентами. Отношения также характеризуют изменчивость восприятия агентом социальной реальности на основе информационной адаптивной модификации поведения к постоянно изменчивому внешнему окружению;

10) *открытостью*, которая определяется наличием проницаемых, подвижных, вероятностных границ (прежде всего в темпоральном измерении), а также возможностью информационного обмена с общественной системой;

11) *нелинейностью*, обусловленную обратными связями, проявляющихся в цепочке взаимодействий: социальная реальность – социальное пространство – социальная жизнь – образовательное пространство – жизненный мир. Кроме того, нелинейность выявляется в действии механизма регулирования поведения агента на основе ценностей и норм; управлении социальным обменом между представителями различных групп; возможности перемещения агентов на основе переструктурирования образовательной системы; взаимодействием между группами и элементами соци-

альных систем в пространстве;

12) *сенситивностью*, выраженной в высокой степени чувствительности к общественным изменениям и к преобразованиям в организации социальной жизни;

13) *образовательной конформностью*, определяющуюся как поведение агентов, принадлежащих к одной группе при условии обязательного следования нормам в соответствии с разделяемыми в данной группе ценностями, иначе говоря податливость человека реальному или воображаемому давлению группы, проявляющаяся в изменении его поведения и установок в соответствии с первоначально не разделявшейся им позицией большинства;

14) *неустойчивостью*, основанной как результат процессов самоорганизации и саморегулирования в образовательной системе вследствие различия интенсивности воздействия и сенситивности образовательных систем, а также изменчивостью структуры образовательного пространства в условиях общественных преобразований;

15) *интегрированностью* (при рассмотрении образовательного пространства как целостного образования), отражающуюся в объединении социальной жизни и деятельности агентов на основе согласия некоего установленного порядка с целью достижения возможного устойчивого состояния системы общественных отношений. И одновременно *внутренней дифференцированностью по ряду показателей*. При этом, и «внешняя» интегрированность и внутренняя дифференцированность существуют параллельно и могут выражаться одними и теми же пространственно-временными характеристиками;

16) *многоуровневостью*, так как в нем выделяются различные уровни образовательной организации в жизнедеятельности агентов: личный, групповой, институциональный; объективный и субъективный [11];

17) *управляемостью*, обусловленную действием механизма управления-манипулирования сознанием и социальным поведением агента путем изменения значимости и ценности объектов образовательной системы.

Таким образом, можно утверждать, что наряду с описанными выше характеристиками, особенным есть то, что образовательное пространство изменчиво во времени, оно многомерно и дифференцировано. Дифференциация отражает поликультурность, многообразие образовательных форм деятельности, ценностно-нормативных систем, социальных и образовательных практик и социальной деятельности в целом. С нашей точки зрения, дифференциация лишь латентно отражает многомерность образовательного пространства и выражает различие в уровне образования, стиле и уровне жизни, в социальном статусе агентов, в образовании ценностно-ориентированных групп, а также косвенным образом определяет взаимодействие агентов друг с другом и с общественной системой в целом.

Так нам видятся основы теоретико-методологической конструкции

образовательного пространства. Но вместе с тем, возникает вопрос, а **как в социальной практике функционирует образовательное пространство?**

Отметим, что образовательное пространство имеет свои подпространства, к примеру, пространство среднего образования, пространство средне-специального образования, пространство высшего образования и т.п. Соответственно, чаще всего в практике совокупность названных подпространств, особенности их функционирования определяет границы и особенности функционирования всего образовательного пространства.

Рассмотрим пространство высшего образования. Процессы глобализации, а также мировой, прежде всего европейской интеграции, как бы очерчивают границы образовательной деятельности, ее возможности, социальные ожидания и требования, что определяется положениями Болонского процесса, закрепленных в Болонской декларации. Напомним, что Болонский процесс – процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Его начало можно отнести ещё к середине 1970-х годов, когда Советом министров ЕС была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования. Официальной датой начала процесса принято считать 19 июня 1999 года, когда в г. Болонья на специальной конференции министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования», или Болонскую декларацию. Подчеркивается роль университетов в развитии европейской культуры, укреплении интеллектуального, культурного, социального, научно-исследовательского потенциала, создании базы «европейских знаний». В заявлении подчеркивалась необходимость создания европейской сферы высшего образования, которая содействовала бы мобильности и занятости граждан, а также развитию континента в целом.

В дальнейшем межправительственные встречи проходили в Праге (2001), Берлине (2003), Бергене (2005), Лондоне (2007) и Лувене (2009). Содержательная часть всех конвенций сводится в основном к декларациям готовности содействовать доступу иностранных граждан в национальные учебные заведения и признанию их дипломов в этих целях. Целями процесса, достижение которых ожидалось к 2010 году, являются:

- построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;
- формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы;
- обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования;

- повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в которой университеты рассматриваются как носители европейского сознания [6].

Основными этапами Болонского процесса, а значит и образования Единого европейского пространства высшего образования являлись:

1) введение европейского приложения к диплому; 2) введение двухуровневой системы образования: бакалавр – магистр – доктор (кандидат наук); 3) введение ECTS (European Credit Transfer System) – накопительной и переводной системы кредитов как соответствующего инструмента обеспечивающего мобильность студентов; 4) активизация мобильности студентов и преподавателей; 5) европейское сотрудничество в обеспечении качества образования на основе сравнительных критериев и методологии 6) поддержание европейского измерения высшего образования в области содержания образования, сотрудничества между учреждениями, вузами, форм мобильности, интегрированных программ обучения, научных исследований [1].

Действующими субъектами Европейского образовательного пространства являются: министерства образования; Конференции ректоров; академическая общественность; Союзы студентов; национальные подразделения ENIC-NARIC (сеть национальных информационных центров); смешанные комиссии, рабочие группы.

В. Помыкало утверждает, что «для европейского сообщества нет более важного показателя, чем образование. Образовательное пространство характеризуется образовательной парадигмой, общей для определенной сферы, что должно означать, что в данной сфере действует образовательная система, которая может реализовывать общие задачи...» [2, 3].

Следовательно, базовая теоретическая конструкция во многом совпадает с практическим видением образовательного пространства – в этом случае не только соответствующего определенному типу обществу, а европейскому сообществу в целом. Необходимо отметить, что Болонский процесс открыт для присоединения других стран, а значит границы европейского образовательного пространства высшего образования открыты для стран, не входящих в Европейский Союз. Так, Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран. В 2005 году в Бергене Болонскую декларацию подписал министр образования Украины. 2010 году в Будапеште было принято окончательное решение о присоединении Казахстана к Болонской декларации. Казахстан – первое центрально-азиатское государство, признанное полноправным членом европейского образовательного пространства. В настоящее время Болонский процесс объединяет 47 стран [6].

Предполагалось, что основные его цели должны быть достигнуты к 2010 году, иначе говоря – до 2010 должны были быть реформированы на-

циональные системы образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации.

В Будапеште и Вене, на встрече министров отвечающих за высшее образование в странах-участниках Болонского процесса, 11–12 марта 2010 г. принято Будапештско-Венскую Декларацию и официально провозглашено создание Европейского пространства высшего образования. Министры предложили группе сопровождения Болонского процесса разработать пути дополнительных методов работы, таких как взаимное обучение, учебные визиты и иной деятельности для распространения информации. Министры убеждены, что путем постоянного развития, Европа будет в состоянии успешно отвечать на вызовы, которые встанут перед ней в следующем десятилетии [7].

Несмотря на единую европейскую политику в системе образования разные страны по-разному формируют свои ответы, ищут пути на вызовы глобализации. Стремление к формализации, а даже к стандартизации отдельных направлений образовательной деятельности в рамках европейского образовательного пространства приводит к парадоксам, проблемам и определенного рода неустойчивости образовательных систем отдельных стран. Если говорить о Польше, то сегодня польская система высшего образования опять готовится к реформированию. Главная цель реформ – это повышение качественного уровня польской системы высшего образования и укрепление конкурентноспособности польской науки. В этой связи предполагается совершенствовать механизмы управления на всех уровнях, повысить качество образования, выделить «флаговые» иначе говоря «элитные» вузы, упростить процесс научной карьеры и увеличить мобильность научных кадров, привести стандарты обучения в соответствие с требованиями рынка и европейских стандартов. Реальность такова, что польская система высшего образования только адаптируется как участник этого пространства к требованиям Европейского образовательного пространства, находится в поиске своей ниши в нем.

Внутренняя дифференциация привлекательности отдельных стран внутри Единого европейского образовательного пространства высшего образования и, как производная, определение так называемых «элитных стран» и «элитных вузов» для образования, порождает подобную дифференциацию внутри каждой системы высшего образования. Многие системы высшего образования (новых стран – участников Болонского процесса) находится в маргинальном положении, о чем свидетельствуют возникающие проблемы. Развитие высшего образования и его перспективы определяются в полной мере экономическими, политическими и социально-культурными процессами. Принятый курс на реформы свидетельствует об интеграции в Единое европейское образовательное пространство, однако социальная действительность вносит свои коррективы. Именно поэтому сегодня невозможно однозначно утверждать каковы реальные перспекти-

вы развития систем высшего образования и каковы будут результаты реформ, а значит каковым будет пространство высшего образования.

Следовательно, создание Европейского образовательного пространства высшего образования открывает большие возможности для его участников, но одновременно выдвигает требования противостоять вызовам и соответствовать ожиданиям современного общества.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Frankowicz M., Kształtowanie się europejskiej przestrzeni edukacyjnej, http://www.uj.edu.pl/chemia03/materialy/europejska_przestrzen_edukacyjna.ppt.
2. Klupicka T., Międzynarodowa konferencja naukowa WSSE na temat: «Zmieniająca się Europa – perspektywa zmian generalnych – obecne i przyszłe miejsce w Europie Polski, Ukrainy, Rosji, Niemiec, Czech oraz Słowacji» // *Oświata i wychowanie* 2003, nr 6.
3. Michalik M., Przestrzeń jako wartość // *Prometeusz* 2006, nr 9.
4. Tkacz T., Formalne i prywatne funkcje przestrzeni edukacyjnej // *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy. Uwarunkowania instytucjonalne* 2008, nr 12.
5. Бергер П., Лукман Т., Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Академия-Центр, «Медиум», 1995.
6. Болонский процесс, <http://ru.wikipedia.org>.
7. В Европе создано единое образовательное пространство / *Обозреватель*, 17.03.2010 <http://obozrevatel.com/news/2010/3/17/356728.htm>
8. Гидденс Э., Социология. – М.: Эдиториал УРСС, 1999.
9. Панченко А.И., Континуум и физика (философские аспекты). – М.: Наука, 1975.
10. Парк Р.Э., Понятие социальной дистанции (В применении к исследованию расовых установок и расовых отношений) // *Социальные и гуманитарные науки. Сер. Социология / ИНИОН*. – М., 1998. – № 4.
11. Сурина И.А., Ценности. Ценностные ориентации. Ценностное пространство. – Москва: ИМ, 1999.
12. Шалаев И.К., Веряев А.А., От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства, http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_4/articl_1.html.

НАШІ АВТОРИ

Авраменко Валентина	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних та природничо-наукових дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Балдинюк Олена	викладач кафедри соціальної педагогіки та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Безлюдна Віта	викладач кафедри англійської мови Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Безлюдна Наталя	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Безлюдний Роман	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Бондар Світлана	кандидат політичних наук, викладач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Бондаренко Вікторія	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Вахницька Минодора	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри рідної мови і літератури у початковій школі факультету педагогіки і психології Придністровського державного університету імені Т.Г. Шевченка, заступник декана (Молдова)
Вишневська Кіра	викладач Криворізького державного економічного інституту Київського національного економічного університету імені В. Гетьмана
Гагарін Микола	кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Грітченко Тетяна	аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Грошовенко Ольга	старший викладач кафедри педагогіки та методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
Демчук Оксана	викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Дзюба Петро	ад'юнкт Національної академії державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького

Добжанська Ольга	викладач вищої категорії Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т.Г. Шевченка, відмінник освіти України
Довга Тетяна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
Кодлюк Ярослава	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Колісник Людмила	викладач вищої категорії, старший викладач, викладач педагогіки та основ педагогічної майстерності Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т.Г. Шевченка
Комар Олена	викладач кафедри теорії та методики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Комар Ольга	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії «Проблеми сільської початкової школи» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Коткова Віра	викладач Херсонського державного університету
Кулічова Світлана	викладач відділу музичного мистецтва Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т.Г. Шевченка
Кучерява Олена	викладач кафедри гуманітарних та природничо-наукових дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Лапшина Ірина	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
Лопухівська Алла	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сільської школи Інституту педагогіки НАПН України
Ликова Вікторія	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики практичної психології Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського
Майбородюк Наталя	аспірант кафедри психології та педагогічних технологій Криворізького педагогічного університету
Марусинець Мар'яна	Молодший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Мелешко Віра	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії сільської школи Інституту педагогіки НАПН України
Напрєєв Яків	викладач кафедри гуманітарних та природничо-наукових дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Попова Лариса	кандидат філологічних наук, доцент кафедри початкової освіти Інституту початкової освіти та практичної психології Бердянського державного педагогічного університету
Радзівіл Тетяна	викладач кафедри хореографії та музінструменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Рацул Анатолій	кандидат педагогічних наук, професор, декан психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
Сабо Анна	кандидат психологічних наук, директор коледжу мистецтва (м. Будапешт)
Сирота Всеволод	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва та мистецької педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Сирота Зоя	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та вокально-хорових дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Скворцова Світлана	доктор педагогічних наук, професор кафедри математики та методики її навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського
Сурина Ирина	доктор социологических наук, профессор, декан философско-педагогического факультета Поморской академии (Слупск, Польша)
Чегі Тиберій	кандидат психологічних наук Закарпатського державного університету (м. Ужгород)
Червонець Інна	аспірант кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
Шевчук Лариса	молодший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України
Шишова Інна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

АНОТАЦІЇ

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

Тетяна Гуцан

Експериментальна перевірка педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів економіки до професійної діяльності в профільних класах

У статті представлено результати експериментальної роботи щодо перевірки педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя економіки до професійної діяльності в умовах профільного навчання. Доведено ефективність реалізації запропонованих умов

Ключові слова: профільне навчання, готовність, педагогічні умови

Валентина Авраменко

Мовна культура як засіб формування професійної мовнокомунікативної компетенції майбутнього учителя

У статті розкриваються особливості комунікативної поведінки педагога, заснованої на його культурі мовлення, дотримання етичних норм спілкування, вимогливості до себе і учнів, що стимулюють пізнавальний інтерес, мотивацію процесу навчання

Ключові слова: мовна практика, мовна культура, мовна поведінка

Кіра Вишневська

Проблеми професійно-орієнтованого навчання іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю

У статті розглянуто проблеми професійно орієнтованого навчання іноземної мови майбутніх фахівців економічного профілю яке розглядається нами як цілеспрямований педагогічний процес організації і стимулювання активної іншомовної навчально-мовленнєвої діяльності студентів економічного профілю до оволодіння ними іншомовними комунікативними навичками і вміннями професійної спрямованості задля подальшого спілкування з іноземними спеціалістами в економічній сфері

Ключові слова: професійно орієнтоване навчання, іншомовне спілкування

Тетяна Грітченко

Педагогічна практика як засіб формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи

У статті висвітленні умови перетворення педагогічної практики в активний засіб формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи

Ключові слова: педагогічна практика, професійно-мовний стиль спілкування, педагогічне спілкування, комунікативна діяльність

Петро Дзюба

Результати формувального експерименту щодо професійного становлення майбутніх офіцерів-прикордонників на основі особистісно орієнтованого навчання

У статті викладено результати виконаного автором формувального експерименту щодо професійного становлення майбутніх офіцерів-прикордонників на основі особистісно орієнтованого навчання. Отримані результати дослідно-експериментальної роботи підтвердили гіпотетичне припущення про те, що особистісно орієнтоване навчання курсантів є позитивним чинником їхнього професійного становлення у військовому вузі

Ключові слова: професійне становлення, особистісно орієнтоване навчання, офіцер-прикордонник, експеримент

Ольга Добжанська

Зміст і структурні компоненти професійної компетентності майбутніх учителів музики

У статті розглядається проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів музики. Автор досліджує сутність понять професійна компетентність, професійна компетентність майбутнього вчителя музики, її структуру, а також місце та роль у становленні педагога-професіонала

Ключові слова: професійна компетентність, майбутній учитель

Ярослава Кодлюк

Роль науково-дослідної лабораторії шкільного підручника у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи

У статті аналізуються основні напрями діяльності науково-дослідної лабораторії шкільного підручника як важливого наукового та інформаційно-методичного центру підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації роботи з навчальною книгою

Ключові слова: шкільний підручник, майбутні вчителі початкової школи, науково-дослідна лабораторія шкільного підручника, молодші школярі, теорія шкільного підручника

Ірина Лапшина

Система підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування шкільної зрілості шестирічних першокласників

У статті описаний досвід ознайомлення студентів вищої школи на предметах психолого-педагогічного циклу із змістом підготовки майбутніх першокласників до систематичного шкільного навчання

Ключові слова: наступність, безперервність, шкільна зрілість, системний підхід, компоненти педагогічної системи

Вікторія Ликова

Терапевтичність освітнього середовища як умова професійного здоров'я майбутнього педагога

У статті проаналізовано терапевтичний підхід до проектування освітнього середовища в університеті. Це дозволить збагатити його здоров'язберігаючий ресурс. Реалізація педагогічної терапії при підготовці педагогів є засобом опосередкованого і гнучкого формування їх терапевтичної компетентності

Ключові слова: терапевтичний підхід, освітнє середовище, здоров'я, майбутній педагог

Алла Лопухівська

Розвиток соціально активної особистості в навчально-виховному середовищі сільської школи

У статті висвітлюється розвиток соціально активної особистості в навчально-виховному середовищі сільської школи. Зважаючи на те, що розвиток соціально активної особистості є одним із важливих відображень потреб та інтересів сучасного соціуму, педагогам необхідно спрямовувати природну активність дітей на участь у соціальному житті, залучати їх до суспільно корисної діяльності, сприяти успішним взаєминам з іншими людьми

Ключові слова: навчально-виховне середовище, соціальні фактори, середовище сільської школи

Віра Мелешко

Формування моделі розвитку загальноосвітнього навчального закладу, розташованого у сільській місцевості

У статті обґрунтовуються моделі розвитку загальноосвітнього навчального закладу розташованого у сільській місцевості. Доведено, що модель управління розвитком школи передбачає розроблення програми розвитку школи, упровадження нових технологій управління, оновлення організаційної структури закладу, розширення змін в педагогічній системі закладу, наявності інформаційних контактів та комунікативних зв'язків

Ключові слова : модель розвитку, процес управління, сільська місцевість

Світлана Скворцова

Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання

У статті визначено можливості застосування знаково-контекстної технології навчання при формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя під час опанування фахових дисциплін

Ключові слова: професійна компетентність, знаково-контекстна технологія, фахові дисципліни

ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА, НОВІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Віта Безлюдна

Роль американського соціального працівника в розробці та реалізації шкільних програм

У статті розкривається роль американського соціального працівника в школі. Проаналізовано деякі шкільні програми, які розкривають зміст системи соціально-педагогічної діяльності в США

Ключові слова: соціальний працівник, соціально-педагогічна діяльність, шкільні програми

Наталя Безлюдна

Фактори розвивального навчання у творчій спадщині В.О. Сухомлинського

У статті розкриваються умови розвивального навчання у творчій спадщині В.О. Сухомлинського. На основі аналізу та узагальнення педагогічної спадщини відомого педагога виокремлюються шляхи та фактори дієвості розвивального навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Узагальнюються ідеї корефея вітчизняної педагогіки щодо розвивального навчання та можливості їх використання у сучасних умовах

Ключові слова: В.О. Сухомлинський, розвивальне навчання, вітчизняна педагогіка

Мінодора Вахницька

Особливості мовної поведінки учителя початкових класів в навчальній ситуації уроку

У статті розглядаються особливості мовної поведінки вчителя початкових класів в навчальній ситуації уроку. На думку автора, діалог в навчальній ситуації уроку є не тільки засобом навчання та виховання, він ще є основою для мовних вправ учнів і умовою засвоєння ними законів людського спілкування

Ключові слова: мовна поведінка вчителя, навчальна ситуація уроку, діалог

Людмила Колісник

Педагогічний такт – основа формування педагогічної майстерності студента вищої школи

У статті, на основі власного та передового педагогічного досвіду, автор розкриває роль педагогічного такту в становленні педагогічної майстерності майбутнього педагога; визначає психологічні та педагогічні умови розвитку педагогічного такту, а також апробовані правила поведінки в конфліктних ситуаціях

Ключові слова: педагогічний такт, педагогічна майстерність, тактовність, інтеграція

Олена Комар

Лінгвокультурна специфіка концепту «любов» у французькій мовній картині світу
Французькі класичні сентенції постають незамінним матеріалом для дослідження культури народу, позначаються складною семантикою і формою, й одночасно тяжіють як до мовних явищ, так і до області фольклору. Саме тому сентенції аналізуються з погляду категорії оцінки, за допомогою якої можна визначити ставлення носіїв мови до такого явища як «любов», зокрема прослідкувати, які мовні засоби використовує автор для відображення концептуальної картини світу у сентенціях. ЛЮБОВ є емоційним концептом, тому його розглянуто крізь призму національного менталітету як французьку культурну домінанту, яка володіє особливою лінгвістичною і культурологічною цінністю. Концепт ЛЮБОВ присутній в будь-якій етнічній культурі і є універсальним, він відображає основні уявлення про людські цінності, у яких виражені основні переконання, принципи й життєві цілі. Він стоїть на одному щаблі з концептами ЩАСТЯ, ВІРА, НАДІЯ. Концептуальне сприйняття світу прямо пов'язане з формуванням у людини сенсу життя як мети, досягнення якої виходить за межі його безпосереднього індивідуального буття

Ключові слова: сентенції, концепт, картина світу, любов, щастя, віра, надія

Віра Коткова

Підготовка майбутнього фахівця початкової школи в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища

У статті описані вимоги компетентнісного підходу до вищої освіти, проаналізовані переваги організації та впливу інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища на професійну підготовку майбутнього фахівця початкової школи

Ключові слова: компетентнісний підхід, інформаційно-комунікативний, педагогічне середовище

Світлана Кулічова

Роль сучасних комп'ютерних технологій у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики початкових класів

У статті розглядається одне з актуальних питань музичної педагогіки – оновлення змісту фахової підготовки майбутнього вчителя музики початкових класів, що ґрунтується на впровадженні музичних комп'ютерних технологій навчання та застосуванні нових інформаційних технологій

Ключові слова: музичні комп'ютерні технології, музичний педагог, інформаційна культура, комп'ютерна музика

Олена Кучерява

Психолого-педагогічні основи організації позааудиторної роботи з математики студентів педагогічного університету

У статті розглядаються вікові особливості студентського віку, адаптація першокурсників до навчання у вищій школі, готовність студентів до педагогічної діяльності

Ключові слова: адаптація першокурсників, вікові особливості студентів, педагогічна готовність

Мар'яна Марусинець

Емпіричні дослідження емоційно-оцінної складової професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів

У статті наведено результати дослідження стану сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. Подано результати дослідження рівнів сформованості емоційно-оцінної складової професійної рефлексії залежно від організаційно-педагогічних та соціально-демографічних чинників

Ключові слова: професійна рефлексія, емоційно-оцінна складова професійної рефлексії, майбутній вчитель початкових класів, професійна підготовка

Лариса Попова

Формування в молодших школярів умінь користуватися лінгвістичними словниками

У статті розглядається проблема залучення молодших школярів до роботи з лінгвістичними словниками різних типів. Автором подано комплекс вправ, за допомогою яких на уроках рідної (української) мови та в позакласній роботі відбувається формування лексикографічної компетентності учнів початкової школи

Ключові слова: лексикографія, лексикографічні вміння молодших школярів, орфографічний словник, словник синонімів, словник антонімів, тлумачний словник, фразеологічний словник

Лариса Шевчук

Формування читацьких умінь учнів 1–2 класів малочисельної сільської школи

У статті характеризуються особливості формування читацьких умінь молодших школярів. Здійснено теоретичний аналіз передумов та основних засад формування умінь читати учнів 1–2 класів. Виокремлюються особливості формування даного умінь у молодших школярів в умовах малочисельної сільської школи

Ключові слова: читацькі вміння, молодші школярі, сільська школа

Інна Шишова

Особливості виховання і навчання в сільських школах Російської федерації

Автором розглянуто особливості виховання і навчання в сільських школах Російської Федерації в післярадянський період. Проаналізовано унікальний досвід сусідньої держави щодо регіональних особливостей цього важливого і складного процесу

Ключові слова: виховання, навчання, сільська школа

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ
ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ Й УЧНЯ**

Оксана Демчук

Вплив психологічних умов на становлення особистості майбутнього педагога

Стаття присвячена проблемі виявлення психологічних умов, необхідних для професійного становлення особистості молодого вчителя в період навчання у вузі. Розкривається роль, зміст роботи викладача вузу в особистісному та професійному самовдосконаленні майбутнього педагога

Ключові слова: юність, професійне самовизначення, особистісне самовизначення, мотивація, підготовка педагогів, рівень компетентності

Наталя Майбородюк

Роль мотивації в осмисленні навчальної діяльності учнів початкової школи

У статті розкривається сутність поняття «свідомість» та обґрунтовується значення мотиваційної сфери учнів початкової школи в осмисленні їхньої діяльності

Ключові слова: мотивація, свідомість, мотиваційна сфера

Анатолій Рацул, Інна Червонець

Творча самореалізація вчителя початкових класів як необхідна умова його педагогічної діяльності

У статті розглядається специфіка творчої самореалізації вчителя початкових класів в практичній діяльності та визначено рівні його творчої самореалізації

Ключові слова: самореалізація вчителя, педагогічна діяльність

Зоя Сирота, Всеволод Сирота

Творчість як засіб розвитку здібностей образного світосприймання дитини

У статті висвітлено сутність понять «здібність», «творча здібність», «творчий розвиток», «творча активність», у мистецькій освіті. Окреслено творчість як здібність образного світосприймання

Ключові слова: здібність, творча здібність

Тиберій Чергі, Анна Сабо

Рефлексивна проблематика в контексті розвитку творчої особистості педагога

У статті розкрито проблематику рефлексії в контексті розвитку само осмислення особистістю своєї професійної діяльності. Обґрунтовано роль рефлексії до практично-психологічної сфери майбутнього педагога

Ключові слова: рефлексія, рефлексивна проблематика, творча особистість, педагогічне середовище, педагогічне спілкування, професійна діяльність

ВИХОВНА РОБОТА

Олена Балдинюк

Розвиток дитини як суб'єкта спілкування засобами художньо-мистецького середовища

У статті проаналізовано художньо-мистецьке середовище як фактор впливу на розвиток дитини в якості суб'єкта спілкування. Показано можливості окремих видів мистецтва та їх взаємодії на становлення досвіду спілкування молодшого школяра

Ключові слова: суб'єкт, художньо-мистецьке середовище, молодший школяр

Микола Гагарін

Вплив соціокультурного середовища на розвиток соціальної активності молодших школярів

У статті розглядається проблема використання соціокультурного середовища з метою формування соціальної активності у молодшому шкільному віці

Ключові слова: соціальна активність, соціокультурне середовище, молодший шкільний вік

Ольга Грошовенко

Підготовка учителя до організації та проведення позаурочної еколого-виховної роботи з молодшими школярами

У статті обґрунтовано необхідність організації позаурочної еколого-виховної роботи з молодшими школярами та підготовку учителя до реалізації завдань екологічної освіти та виховання молодших школярів

Ключові слова: екологічна освіта, позаурочна виховна робота, підготовка вчителя

Тетяна Довга

Взаємозв'язок етичного та оздоровчого середовища як умова збереження соціального здоров'я учнів початкових класів

У статті піднімається проблема створення етичного середовища як передумови збереження соціального здоров'я молодших школярів у навчально-виховному процесі

Ключові слова: етичне середовище, соціальне здоров'я, навчально-виховний процес

Ольга Комар

Виховання гуманістичних професійних якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі інтерактивного навчання

У статті розкривається проблема виховання гуманістичних якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі інтерактивного навчання. Автор називає риси авторитарного і демократичного стилю роботи педагога. Перераховує якості, яким має відповідати сучасний учитель. Наголошує на тому, що особлива увага приділяється організації навчально-виховного процесу як ефективної багатосторонньої комунікації

Ключові слова: виховання, гуманізм, інтерактивне навчання, технологічний підхід

Тетяна Радзівіл

Підготовка студентів педагогічного коледжу до самонавчання та самовиховання

Автор досліджує проблеми підготовки студентів педагогічного коледжу до самонавчання та самовиховання. Стаття присвячена вмінню працювати над музичним твором

Ключові слова: самонавчання, самовиховання, музичний твір, художній образ, програмність, музична форма, мелодія, засоби виразності

СТОРІНКИ ІСТОРІЇ

Роман Безлюдний

Етапи розвитку соціально-педагогічної підтримки підлітків з особливими потребами в США (в ретроспективному розрізі)

У статті розглянуті етапи розвитку соціально-педагогічної підтримки підлітків з особливими потребами в США, а також встановлений розвиток концепцій морально-го виховання в американській педагогіці

Ключові слова: інтеграція, моральність, діяльнісний підхід, виховання, програми та методи

Світлана Бондар

Вища освіта в Україні у XVII столітті

У статті йдеться про становлення вищої освіти в Україні у XVII столітті. Більш конкретно розглядається формування освітньої системи на прикладі Києво-Могилянської академії

Ключові слова: вища освіта, Києво-Могилянська академія, Україна

Вікторія Бондаренко

Історія розвитку теорії і практики соціально-комунікативної активності молодших школярів

У статті досліджено історію розвитку теорії і практики формування поняття соціально-комунікативної активності особистості. На основі аналізу психолого-педагогічних та філософських праць вітчизняних та зарубіжних педагогів узагальнено поняття «соціальна активність», «соціально-комунікативна активність». Викладено власне бачення автора щодо даних понять

Ключові слова: соціально-комунікативна активність, особистість, ціннісно-нормативна система

ОСВІТА СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ І БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС

Яків Напрєєв

Системи дистанційного навчання, їх роль у підготовці педагогів

У статті викладено матеріал щодо педагогічного потенціалу систем дистанційного навчання, їх роль у підготовці педагогів. Подано їх класифікацію та огляд найбільш поширених у світі систем підтримки ДО

Ключові слова: дистанційна освіта, СДО, вільне програмне забезпечення

Ірина Суріна

Освітній простір: сутність, структура і характеристики

У статті розглядаються методологічні аспекти дослідження освітнього простору – розкривається зміст поняття «освітній простір», описується його сутність, структура та основні характеристики

Ключові слова: освітній простір, освіта, культурний простір

АННОТАЦИИ

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

Валентина Авраменко

Языковая культура как средство формирования профессиональной речевой коммуникативной компетенции будущего учителя

В статье раскрываются особенности коммуникативного поведения педагога, основанного на его речевой культуре, соблюдении этических норм общения, требовательности к себе и ученикам, которые стимулируют познавательный интерес, мотивацию процесса обучения

Ключевые слова: речевая практика, речевая культура, речевое поведение

Кира Вишневская

Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку будущих специалистов экономического профиля

В статье рассмотрены проблемы профессионально ориентированное обучение иностранному языку будущих специалистов экономического профиля мы понимаем как целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирование активной иноязычной деятельности студентов экономического профиля к овладению ими иноязычными коммуникативными привычками и умениями профессиональной направленности для дальнейшего общения с иностранными специалистами в экономической сфере

Ключевые слова: иноязычное общение, профессионально ориентированное обучение

Татьяна Гритченко

Педагогическая практика как средство формирования профессионально-языкового стиля общения будущего учителя начальной школы

В статье освещены условия превращения педагогической практики в активное средство формирования профессионально-языкового стиля общения будущего учителя начальной школы

Ключевые слова: педагогическая практика, профессионально языковой стиль общения, педагогическое общение, коммуникативная деятельность

Петр Дзюба

Результаты формироваьного эксперимента относительно профессионального становления будущих офицеров-пограничников на основе личностно ориентированного обучения

В статье изложено результаты выполненного автором формироваьного эксперимента относительно профессионального становления будущих офицеров-пограничников на основе личностно ориентированного обучения. Полученные результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили гипотетическое предположение о том, что личностно ориентированное обучение есть позитивным фактором их профессионального становления в военном вузе

Ключевые слова: профессиональное становление, личностно ориентированное обучение, офицер-пограничник, эксперимент

Ольга Добжанская

Содержание и структурные компоненты профессиональной компетентности будущих учителей музыки

В статье рассматривается проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей музыки. Автор исследует сущность понятия профессиональная компетентность будущего учителя музыки, ее структуру, а также место и роль в становлении профессионала-педагога

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущий учитель

Ярослава Кодлюк

Роль научно-исследовательской лаборатории школьного учебника в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы

В статье анализируются основные направления деятельности научно-исследовательской лаборатории школьного учебника как важного научного та информационно-методического центра подготовки будущих учителей начальной школы к организации работы с учебной книгой

Ключевые слова: школьный учебник, будущие учителя начальной школы, научно-исследовательская лаборатория школьного учебника, младшие школьники, теория школьного учебника

Ирина Лапшина

Система подготовки будущего учителя начальных классов до формирования школьной зрелости шестилетних первоклассников

В статье описанный опыт ознакомления студентов высшей школы на предметах психолого-педагогического цикла с содержанием подготовки будущих первоклассников к систематической школьной учебе

Ключевые слова: последовательность, непрерывность, школьная зрелость, системный подход, компоненты педагогической системы

Виктория Лыкова

Терапевтичность образовательной среды как условие профессионального здоровья будущего педагога

В статье анализируется терапевтический подход к проектированию образовательной среды в университете. Это позволит обогатить ее здоровьесберегающий ресурс. Реализация педагогической терапии при подготовке педагогов является средством опосредованного и гибкого формирования их терапевтической компетентности

Ключевые слова: терапевтический подход, образовательная среда, здоровье, будущий педагог

Алла Лопуховская

Развитие социально активной личности в учебно-воспитательной среде сельской школы

В статье освещается процесс развития социально активной личности в учебно-воспитательной среде сельской школы. Принимая во внимание то, что социально активная личность есть одной из отображений потребностей и интересов современного социума, педагогам необходимо направлять природную активность детей на участие в социальной жизни, включать их в общественно полезную деятельность, содействовать успешным отношениям с другими людьми

Ключевые слова: учебно-воспитательная среда, социальные факторы, среда сельской школы

Вера Мелешко

Формирование модели развития общеобразовательного учебного заведения, расположенного в сельской местности

В статье обосновываются модели развития общеобразовательного учебного заведения, расположенного в сельской местности. Доказано, что модель управления развитием школы предусматривает разработку программы развития школы, внедрение новых технологий управления, обновление организационной структуры учреждения, расширение изменений в педагогической системе учреждения, наличие информационных контактов и коммуникативных связей

Ключевые слова: модель развития, процесс управления, сельская местность

Светлана Скворцова

Формирование профессиональной компетентности будущего учителя на принципах контекстного обучения

В статье выделены возможности реализации знаково-контекстной технологии обучения с целью формирования профессиональной компетентности будущего педагога в процессе изучения профессионально-направленных дисциплин

Ключевые слова: профессиональная компетентность, знаково-контекстная технология, профессиональные дисциплины

**ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА, НОВЫЕ
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ**

Вита Безлюдна

Роль американского социального работника в разработке и реализации школьных программ

Статья раскрывает роль социального работника в школе. Дан анализ некоторых школьных программ, которые раскрывают суть системы социально-педагогической деятельности в США

Ключевые слова: социальный работник, социально-педагогическая деятельность, школьные программы

Наталья Безлюдная

Факторы развивающего обучения в творческом наследии В.А. Сухомлинского

В статье раскрываются условия развивающегося обучения в творческом наследии В.А. Сухомлинского. На основе анализа и обобщения педагогического наследия известного педагога выделяются пути и факторы действенности развивающего обучения в условиях общеобразовательного учебного заведения. Обобщаются идеи корифея отечественной педагогики относительно развивающего обучения и возможности их использования в современных условиях

Ключевые слова: В.А. Сухомлинский, развивающее обучение, отечественная педагогика

Минодора Вахницкая

Особенности речевого поведения учителя начальных классов в учебной ситуации урока

В статье рассматриваются особенности речевого поведения учителя начальных классов в учебной ситуации урока. По мнению автора, диалог в учебной ситуации урока является не только средством обучения и воспитания, он еще и полигон для упражнения речевой способности учащихся и условие усвоения ими законов человеческого общения

Ключевые слова: речевое поведение учителя, учебная ситуация урока, диалог

Людмила Колесник

Педагогический такт – основа формирования педагогического мастерства студента высшей школы

В статье, на основе собственного и передового педагогического опыта, автор раскрывает роль педагогического такта в становлении педагогического мастерства будущего педагога; определяет психологические и педагогические условия развития педагогического такта, а также апробированные правила поведения в конфликтных ситуациях

Ключевые слова: педагогический такт, педагогическое мастерство, тактичность, интеграция

Елена Комар

Лингвокультурная специфика концепта «любовь» во французской языковой картине мира

Французские классические сентенции являются незаменимым материалом для исследования культуры народа, обозначаются сложной семантикой и формой, и одновременно склонны как к языковым явлениям, так и к области фольклора. Именно поэтому сентенции анализируются с точки зрения категории оценки, с помощью которой можно определить отношение носителей языка к такому явлению как «любовь», а именно проследить, какие языковые средства использует автор для отображения концептуальной картины мира в сентенциях. ЛЮБОВЬ является эмоциональным концептом, поэтому его рассмотрено сквозь призму национального менталитета как французскую культурную доминанту, которая владеет особенной лингвистической и культурологической ценностью. Концепт ЛЮБОВЬ присутствует в любой этнической культуре и есть универсальным, он отображает основные представления о человеческих ценностях, в которых выражены основные убеждения, принципы и жизненные цели. Он стоит на одной ступени с концептами СЧАСТЬЕ, ВЕРА, НАДЕЖДА. Концептуальное восприятие мира напрямую связано с формированием у человека смысла жизни как цели, достижение которой выходит за пределы его непосредственного индивидуального бытия

Ключевые слова: сентенции, концепт, картина мира, любовь, счастье, вера, надежда

Вера Коткова

Подготовка будущего специалиста начальной школы в условиях информационно-коммуникационной педагогической среды

В статье описаны требования компетентного подхода к высшему образованию, проанализированы преимущества организации и влияния информационно-коммуникационной педагогической среды на профессиональную подготовку будущего специалиста начальной школы

Ключевые слова: компетентный подход, информационно-коммуникативный, педагогическая среда

Светлана Куличева

Роль современных компьютерных технологий в профессиональной подготовке будущего учителя музыки начальных классов

В статье рассматривается один из актуальных вопросов музыкальной педагогики – новаторство в профессиональной подготовке будущего учителя музыки начальных классов, которое основано на введении музыкальных компьютерных технологий обучения и применении новых информационных технологий

Ключевые слова: музыкальные компьютерные технологии, музыкальный педагог, информационная культура, компьютерная музыка

Елена Кучерявая

Психолого-педагогические основы организации внеаудиторной работы по математике студентов педагогического университета

В статье рассматриваются возрастные особенности студенческого возраста, адаптация первокурсников к образованию в высшей школе, готовность студентов к педагогической деятельности

Ключевые слова: адаптация первокурсников, возрастные особенности студентов, педагогическая готовность

Марьяна Марусинец

Эмпирические исследования эмоционально-оценочной составляющей профессиональной рефлексии будущих учителей начальных классов

В статье приведены результаты исследования состояния сформированности эмоционально-оценочной составляющей профессиональной рефлексии будущих учителей начальных классов. Поданы результаты исследования уровней сформированности эмоционально-оценочной составляющей профессиональной рефлексии в зависимости от организационно-педагогических и социальномодемографических факторов

Ключевые слова: профессиональная рефлексия, эмоционально-оценочная составляющая профессиональной рефлексии, будущий учитель начальных классов, профессиональная подготовка

Лариса Попова

Формирование у младших школьников умений пользоваться лингвистическими словарями

В статье рассматривается проблема приобщения младших школьников к работе с лингвистическими словарями разных типов. Автором представлен комплекс упражнений, с помощью которых на уроках родного (украинского) языка и во внеклассной работе происходит формирование лексикографической компетентности учащихся начальной школы

Ключевые слова: лексикография, лексикографические умения младших школьников, орфографический словарь, словарь синонимов, словарь антонимов, толковый словарь, фразеологический словарь

Лариса Шевчук

Формирование читательских умений учеников 1–2 классов малочисленной сельской школы

В статье характеризуются особенности формирования читательских умений младших школьников. Осуществлен теоретический анализ предпосылок и основных принципов формирования умения читать учеников 1–2 классов. Выделяются особенности формирования данного умения у младших школьников в условиях малочисленной сельской школы

Ключевые слова: читательские умения, младшие школьники, сельская школа

Инна Шишова

Особенности воспитания и учебы в сельских школах Российской Федерации

Автором рассмотрены особенности воспитания и обучения в сельских школах Российской Федерации. Проанализирован уникальный опыт соседнего государства, связанный с региональными особенностями этого важного и непростого процесса

Ключевые слова: воспитание, обучение, сельская школа

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА

Оксана Демчук

Влияние психологических условий на становление личности будущего педагога

Статья посвящена проблеме выявления психологических условий, необходимых для профессионального становления личности молодого учителя в период обучения в вузе. Раскрывается роль, содержание работы преподавателя вуза в личностном и профессиональном самосовершенствовании будущего учителя

Ключевые слова: юность, профессиональное самоопределение, личностное самоопределение, мотивация, подготовка педагогов, уровень компетентности

Наталья Майбородюк

Роль мотивации в осмыслении учебной деятельности учеников начальной школы

В статье раскрывается сущность понятия «сознание» и обосновывается значение мотивационной сферы учеников начальной школы в осмыслении их деятельности

Ключевые слова: мотивация, сознание, мотивационная сфера

Анатолий Рацул, Инна Червонец

Творческая самореализация учителя начальных классов как необходимое условие его педагогической деятельности

В статье рассматривается специфика творческой самореализации учителя начальных классов в практической деятельности и определено уровни творческой самореализации

Ключевые слова: самореализация учителя, педагогическая деятельность

Зоя Сирота, Всеволод Сирота

Творчество как средство развития способностей образного мировосприятия ребенка

В статье отражена сущность понятий «способность», «творческая способность», «творческое развитие», «творческая активность», в художественном образовании. Очерчено творчество как способность образного мировосприятия

Ключевые слова: способность, творческая способность

Теберий Чеги, Анна Сабо

Рефлексивная проблематика в контексте развития творческой личности педагога

В статье раскрыто проблематику рефлексии в контексте развития самоосмысления личностью своей профессиональной деятельности. Обосновано роль рефлексии в практико-психологической сфере будущего педагога

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивна проблематика, творческая личность, педагогическая среда, педагогическое общение, профессиональная деятельность

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА

Елена Балдынюк

Развитие ребенка как субъекта общения средствами художественно-творческой среды

В статье проанализирована художественная среда как фактор влияния на развитие ребенка в качестве субъекта общения. Показаны возможности отдельных видов искусства и их взаимодействия на становление опыта общения младшего школьника

Ключевые слова: субъект, художественная среда, младший школьник

Николай Гагарин

Влияние социокультурной среды на развитие социальной активности младших школьников

В статье рассматривается проблема использования социокультурной среды с целью формирования социальной активности у младшем школьном возрасте

Ключевые слова: социальная активность, социокультурная среда, младший школьный возраст

Ольга Грошовенко

Подготовка учителя к организации и проведению внеурочной эколого-воспитательной работы с младшими школьниками

В статье обоснована необходимость организации внеурочной эколого-воспитательной работы с младшими школьниками и подготовка учителя к реализации заданий экологического образования и воспитания младших школьников

Ключевые слова: экологическое образование, внеурочная воспитательная работа, подготовка учителя

Татьяна Довга

Взаимосвязь этической и оздоровительной среды как условие сохранения социального здоровья учеников начальных классов

В статье поднимается проблема создания этической среды как условия сохранения социального здоровья младших школьников в учебно-воспитательном процессе

Ключевые слова: этическая среда, социальное здоровье, учебно-воспитательный процесс

Ольга Комар

Воспитание гуманистических профессиональных качеств будущего учителя начальной школы в процессе интерактивного обучения

В статье раскрывается проблема воспитания гуманистических качеств будущего учителя начальной школы в процессе интерактивного обучения. Автор перечисляет черты авторитарного и демократического стиля работы педагога. Перечисляет качества, которым должен соответствовать современный учитель. Настаивает на том, что особенное внимание уделяется организации учебно-воспитательного процесса как эффективной многосторонней коммуникации

Ключевые слова: воспитание, гуманизм, интерактивное обучение, технологический подход

Татьяна Радзивил

Подготовка студентов педагогического колледжа к самообучению и самовоспитанию

Автор исследует проблемы подготовки студентов педагогического колледжа к самообучению и самовоспитанию. Статья посвящена умению работать над музыкальным произведением

Ключевые слова: самообучение, самовоспитание, музыкальное произведение, художественный образ, программность, музыкальная форма, мелодия, средства выразительности

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

Роман Безлюдный

Этапы развития социально-педагогической поддержки подростков с особыми потребностями в США (в ретроспективном разрезе)

В статье рассмотрены этапы развития социально-педагогической поддержки подростков с особыми потребностями в США, а также установлено развитие концепций морального воспитания в американской педагогике

Ключевые слова: интеграция, нравственность, деятельностный подход, воспитание, программы и методы

Светлана Бондарь

Высшее образование в Украине в XVII веке

В статье рассматривается становление высшего образования в Украине в XVII столетии. Более конкретно рассматривается формирование образовательной системы на примере Киево-Могилянской академии

Ключевые слова: высшее образование, Киево-Могилянская академия, Украина

Виктория Бондаренко

История развития теории и практики социальнокоммуникативной активности младших школьников

В статье исследована история развития теории и практики формирования понятия социально-коммуникативной активности личности. На основе анализа психолого-педагогических и философских трудов отечественные и зарубежные педагоги обобщены понятие «социальная активность», «социально-коммуникативная активность». Изложено собственное видение автора относительно данных понятий

Ключевые слова: социально-коммуникативная активность, личность, ценностно-нормативная система

ОБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНЫ И БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

Яков Напреев

Системы дистанционного обучения, их роль в подготовке педагогов

В статье изложен материал про педагогический потенциал систем дистанционного обучения, их роль в подготовке педагогов. Подана классификация и обзор наиболее распространенных систем поддержки ДО

Ключевые слова: дистанционное образование, СДО, свободное программное обеспечение

Ирина Сурина

Образовательное пространство: определение, структура и характеристики

В статье рассматриваются некоторые методологические аспекты исследования образовательного пространства – раскрывается содержание понятия «образовательное пространство», описывается его сущность, структура основные характеристики

Ключевые слова: образовательное пространство, образование, культурное пространство

ANNOTATION

THE TEACHER'S TRAINING TO THE WORK AT THE VILLAGE SCHOOL

T. Gutsan

Experimental verification of pedagogical conditions of future economy teachers training for professional work in profile classes

The experimental job performances in relation to verification of pedagogical conditions of future economy teachers preparation for professional activity in profile studies are presented in the article. Efficiency of realization of the offered conditions is well-proven

Key words: *profile studies, readiness, pedagogical conditions*

V. Avramenko

The speech culture as mean of professional speech communicative competence formation of future teacher

The article reveals the peculiarities of communicative behavior of a teacher based on his speech culture, observing the ethical norms of communication and insistence towards himself and his pupils, who stimulate the cognitive interest and motivation to study

Key words: *the peculiarities of communicative behavior of a teacher; speech culture; the ethical norms of communication; the cognitive interest; the motivation to study*

K. Vyshnevskaya

The problems of professionally oriented studies for foreign language of the future experts economic profile

The article discusses the problems of professionally oriented studies for foreign language of the future experts economic profile, the educational process organization and stimulation of active foreign economic activity of the students to learn their language profile communication habits and skills of professional orientation for further communication with foreign specialists in the economic sphere is focused

Key words: *foreign language communication, professionally-oriented training*

T. Gritchenko

Pedagogical practice as mean of professionally linguistic intercourse style formation of future primary school teacher

The conditions of pedagogical practice transformation in the active mean of professionally linguistic intercourse style formation of future primary school teacher are lighted up in the article

Key words: *Pedagogical practice, professionally linguistic intercourse style, pedagogical intercourse, communicative activity*

P. Dzjuba

Results of formational experiment in relation to the professional becoming of future border officers-guards on the basis of personally oriented teaching

The results are executed by the author of formational experiment in relation to the professional becoming of future border officers-guards on the basis of personally oriented teaching. The received research experimental materials' results confirmed hypothetical supposition, the cadets' personally oriented teaching is the positive factor of their professional becoming in the higher military institute

Key words: *professional becoming, personally oriented teaching, border officer-guard, experiment*

O. Dobzhanska

The substance and structural components of the future teachers of music professional competence

In this article the problem of forming the future teachers of music professional competence is under consideration. The author analyses the essence of such concepts as: professional competence, professional competence of the future teachers of music, its structure and role in the becoming of the teacher-professional

Key words: professional competence, future teacher

Y. Kodliuk

The role of research laboratory of school textbook in the training of primary school teachers

The main activities of the school textbook research laboratory as an important scientific and informational and methodical center for preparation of primary school teachers to the cooperation with educational issues are analyzed in the article

Key words: textbooks, teachers of primary school, research laboratory textbooks, younger students, the theory textbooks

I. Lapshyna

The system of future teacher primary classes preparation for the formation of school six year first pupils maturity

The experience of acquaintances of the higher school students on the subject of physical and psychological cycle to regular training at school is described in the article

Key words: the notion of succession, permanence school maturity, systemic way of teaching, components of training system

V. Lykova

Therapeutic of educational environment as a condition of the future teacher professional health

Therapeutic approach to planning of educational environment in the university is analyzed in the article. It will allow to enrich its resource of the health. Realization of pedagogical therapy at teachers preparation is the mean of the mediated and flexible forming of their therapeutic competence

Key words: therapeutic approach, educational environment, health, future teacher

A. Lopukhivska

The development of social active personality in the training-educational environment of rural school

The development of social active personality in the training-educational environment of rural school is lighted up in the article. Taking into consideration that the development of social active personality is one of the important requirements' representation and interest of modern society, teachers should direct children's natural activity on participation in social life and draw them into social useful activity, promote successful relations with other people

Key words: training-educational environment, social factors, rural school environment

V. Meleshko

The model's development formation of comprehensive educational institution which is situated in rural district

The article grounds the model's development of comprehensive educational institution which is situated in rural district. It is proved, that operation's model of school's development, foresees programme's elaboration of school's development, introduction of new technologies' operation renewal of institution's organizational structure, changes increase in the pedagogical institution's system, the existence of informational contracts and communicative ties

Key words: the model's development, the process of operation, rural district

S. Skvortsova

The formation of future teacher professional competence on the principles of contextual reading

The possibilities of using sign-context teaching technology with the purpose of professional competence formation of future teacher are selected in the process of study of the professional-directed disciplines

Key words: professional competence, sign-context technology, professional-directed disciplines

**DIDACTICS, METHODICS, NEW INFORMATIONAL
TECHNOLOGICS OF EDUCATION**

V. Bezlyudna

The role of American school social worker in making and realization school programs

The role of American school social worker is revealed in the article. Some school programs which show the context of the social pedagogical work in USA are analysed here

Key words: social worker, social pedagogical work, school programs

N. Bezlyudna

The factors of developed training in creative heritage of V.O. Sukhomlinsky

The article discovers the conditions of the developed training in creative heritage of V.O. Sukhomlinsky. The ways and factors of developed training efficacy in the conditions of comprehensive educational institution are separated on the basis of analysis and generalization of famous teacher's pedagogical heritage. The luminary's ideas of native education science concerning developed training and possibilities of their use in modern conditions are generalized

Key words: V.O. Sukhomlinsky, developed training, native education science

M. Vakhnitska

The speech conduct peculiarities of the primary forms teacher in the educational situation of the lesson

The speech conduct peculiarities of the primary forms teacher in the educational situation of the lesson is examined in the article. To the author's point of view the dialogue in the lesson's educational situation is not only mean of training and education, but it is also the base for pupils' speech excersises and condition for their mastering of the human conversation laws

Key words: teacher's speech conduct, educational situation of the lesson, dialogue

L. Kolisnyk

Pedagogical tact as a basis in pedagogical skills forming of higher school

The article is based on equity and excellence of teaching experience, the author reveals the role of the pedagogical tact in the development of the future teacher pedagogical skills; psychological and pedagogical conditions of teaching development and rules of conduct in conflict situations are approved

Key words: pedagogical tact, pedagogical experience (skills), tactfulness, integration

O. Komar

Linguo-cultural peculiarity of the concept «Love» in French linguistic picture of the world

This article reveals French classic quotations that appear as irreplaceable material for research of peoples' culture, marked by complex semantics and form, and simultaneously gravitating both to the linguistic phenomena and the area of folk-lore. For this reason quotations are analysed from the point of category of estimation, that enables to define attitude

of transmitters of language towards such phenomenon as «love», and particularly to trace, what language means are used by an author to reflect the conceptual picture of the world in quotations. Love is emotional concept, that is why it is studied through the point of national mentality as French cultural dominant which possesses the special linguistic and cultural value. Concept LOVE is proper to any ethnic culture and is universal, it represents the basic pictures of human values, basic beliefs, principles and vital aims. It stands on one stage with such concepts as HAPPINESS, FAITH, HOPE. Connectional perception of the world straightly deals with forming a man's sense of the life as a purpose, achievement of which goes outside his individual life

Key words: quotations, concept, world picture, love, happiness, faith, hope

V. Kotkova

The future teacher's preparation of primary school in conditions of informative and communicative pedagogical environment

The article describes competent approach requirements to higher education, advantages of organization and the influence of informative-communicative pedagogical environment on future primary school specialist's professional preparation are analyzed

Key words: competent approach, informative-communicative, pedagogical environment

S. Kulichova

The role of computers' modern technologies in the future teachers of music professional preparation in primary classes

The article targets one of the modern issues of music education science, a new look at professional training of the prospective teacher of music. This issue is based on the implementation of the music computer technologies learning and application of new information technologies

Key words: music computer technologies, music education science, information culture, computer music

O. Kucheriava

Psychological and pedagogical principles of out-of-class activity organization in mathematics with students of pedagogical activity

The article examines age peculiarities of student's age, the freshmen adaptation to the studying in the higher school, students' preparedness for the pedagogical activity

Key words: the freshmen adaptation, students' age peculiarities, pedagogical preparedness

M. Marusynets

Empirical experiments of emotionally valued constituent of future teachers primary forms professional reflexion

The article directed the state experiment results of forming emotionally valued constituent of future teachers primary forms professional reflexion. The experiment results of forming emotionally valued constituent levels of professional reflexion depending on organizational-pedagogical and socio-demographic are given

Key words: professional reflexion, emotionally valued constituent of professional reflexion, future teacher of primary forms

L. Popova

Linguistic dictionary skills formation of elementary school pupils

The article is concerned with the problem of elementary school pupils' introduction to the work with different types of linguistic dictionaries. The author presents exercises, through which at Ukrainian (their mother-tongue) lessons and during out-of-school activities the formation of lexicographical competence of elementary school pupils takes place

Key words: *lexicography, lexicographical skills of elementary school pupils, spelling dictionary, dictionary of synonyms, dictionary of antonyms, definition dictionary, dictionary of collocations (phrase-book)*

L. Shevchuk

Reading skills formation of pupils 1–2 classes of few rural schools

The peculiarities of elementary schoolchildren reading skills formation is characterized in the article. The theoretical analysis of pre-conditions and fundamental principles of pupils 1–2 forms reading skills formation is realized. The peculiarities of elementary schoolchildren skill formation in the conditions of few rural school are defined

Key words: *reading skills, elementary schoolchildren, rural school*

I. Shyshova

The peculiarities of education and training in rural schools of Russian Federation

Education peculiarities and training in rural schools of post-soviet Russian Federation are viewed by the author. The unique experience of the neighbouring state concerning regional peculiarities of this important and complex process have been analyzed

Key words: *education, training, rural school*

THE PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE TEACHERS AND PUPIL'S CREATIVE PERSONALITY FORMATION

O. Demchuk

The influence of psychological conditions on personality becoming of future teacher

Article deals with detection of psychological conditions which necessary for individual professional development of young teachers in the period of study in higher school. The role, content of higher school teachers in personal and professional self-improvement of future teachers is defined

Key words: *youth, professional self-determination, individual self-determination, motivation, teachers training, the level of competence*

N. Maiborodyuk

The role of motivation in educational activity comprehension of primary schoolchildren

In article the essence of concept «consciousness» reveals and motivational sphere value of elementary school pupils in judgement of their activity is proved

Key words: *motivation, consciousness, motivational sphere*

A. Ratsul, I. Chervonets

Creative self-realization of primary school teacher as necessary condition of his professional activity

The article touches upon specific of creative self-realization of primary school teacher in practical activities and it defines the levels of her creative self-realization

Key words: *self-realization teacher, professional activity*

Z. Syrota, V. Syrota

Creation as mean of abilities development of vivid perception of the world

Essence of concepts «ability» is reflected in the article, «creative ability», «creative development», «creative activity», in artistic education. Creation as ability of vivid perception of the world is outlined

Key words: *ability, creative ability*

T. Cheghi, A. Sabo

Reflexive problems in the context of the teacher creative personality development

Reflexive problems in the context of development, self-comprehension personality of his professional activity is examined in the article. The role of reflexion to practical-psychological sphere of future teacher is grounded

Key words: reflexion, reflexive problems, creative personality, pedagogical environment, pedagogical communication, professional activity

EDUCATIONAL WORK

O. Baldunyuk

The child's development as type of intercourse by means of artistic and art and environment

The article analyzes the artistic and art environment as a factor influencing child's development as a type of intercourse. The possibilities of certain kinds of art and their interaction are shown on the development of intercourse experience of young school children

Key words: type, art and artistic environment, young school children

M. Gagarin

The influence of social and cultural environment on the development of elementary school children social activity

The article deals with the problem of the use of social and cultural environment in order to develop social activity during elementary school children

Key words: social activity, social and cultural environment, elementary school children

O. Groshovenko

Teacher's training for the organization and realization of extracurricular ecological, educational work with younger pupils

The problem of forming of careful attitude to the nature at primary school during extracurricular work is grounded in the article

Key words: extracurricular educational work, forming of the careful attitude, nature protection activity, ecological education

T. Dovgha

The correlation of ethical and health-improving environment as a condition of maintaining social health of primary schoolchildren

The article raises the problem of creating an ethical environment as a condition of maintaining social health of primary schoolchildren in the educational process

Key words: ethical environment, social health, educational process

O. Komar

Development of future primary school teacher's humanistic professional qualities in the process of interactive education

The article reveals the problem of development of future primary school teacher's humanistic professional qualities in the process of interactive education. The author presents peculiarities of authoritarian and democratic styles of work, suggests the qualities contemporary teacher should have, accentuates on special attention to organization of the process of education as an effective multilateral communication

Key words: upbringing, humanitarism, interactive education, technologic approach

T. Radzivil

Preparation of pedagogical college students for self-training and self-discipline

The author investigates the problems of pedagogical college students preparation for self-training and self-discipline. Article is devoted to the ability to operate at musical product

Key words: self-training, self-discipline, product, artistic type, programme, musical form, melody, assets of expressiveness

HISTORICAL PAGES

R. Bezludnyy

The stages of development social pedagogical support of teenagers with individual needs in the USA

Social pedagogical support of teenagers with individual needs is considered in the article and development of moral upbringing conception in American pedagogic is identified here

Key words: integration, morality, active approach, education, programmes and methods

S. Bondar

The higher education in Ukraine in period of XVII century

The article tells about Ukrainian higher education in the period of XVII century. The education system formation is devoted on the example of Kyiv Mohyla Academy

Keywords: higher education, Kyiv Mohyla Academy, Ukraine

V. Bondarenko

The history of theory and practice development of younger pupils social communicative activities

The history of theory and practice formation of concept socio-communicative personality's activities is investigated in the article. On the basis of native and foreign teachers psychological and philosophical works the concepts «social activity», «socio-communicative activity» are generalized. The author's point of view is given concerning these concepts

Key words: socio-communicative, activity, personality, valued and norminative system

EDUCATION IN MODERN UKRAINE AND EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES IN EDUCATION

Y. Napreev

The systems of distant training, their role in teacher's training

The article deals with the material concerning educational potential of distant learning systems, their role in training of educational specialists. Classification is shown and most popular EL environments are subscribed

Key words: distant learning, SEL, freeware

I. Surina

The educational space: nature, structure and features

In this paper the methodological aspects of educational space research are described the notion of «educational space» is defined, its nature, structure and the main features are described. The elements are considered as basic components of a theoretical-methodological construction of educational space

Key words: educational space, education, cultural space

Шановні колеги!

В Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини планується черговий номер збірника наукових праць «Психолого-педагогічні проблеми сільської школи», що входить до нового Переліку фахових видань України (Бюлетень ВАК України № 1, 2010 р., реєстраційне свідоцтво KB № 6291 від 04.07.2002 р.), в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (постанова президії ВАК України від 16 грудня 2009 р., № 1–05/6)

Просимо надсилати наукові статті. Вартість 1 сторінки – 20 грн.

При оформленні матеріалів просимо враховувати такі вимоги: матеріал статті подається згідно вимог ВАК України у електронному варіанті та 1 примірник у роздрукованому вигляді (тип шрифту – Times New Roman; кегль – 14); обсяг статті від 8 сторінок друкованого тексту, без нумерації сторінок; формат А4; міжрядковий інтервал – 1,5; поля: ліве, нижнє, верхнє, праве – 25 мм.

За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори. Статті, подані з порушеннями перелічених вимог, редакційна колегія не розглядає.

У збірнику передбачаються такі рубрики:

- Підготовка вчителя до роботи в сільській школі;
- Дидактика, методика, нові інформаційні технології навчання;
- Психологічні особливості формування творчої особистості вчителя й учня;
- Виховна робота;
- Сторінки історії;
- Освіта сучасної України і Болонський процес.

Порядок розміщення матеріалу:

1. Посередині великими літерами, напівжирним накресленням друкується назва статті (на українській, російській та англійській мовах);
2. Через 1 рядок, посередині малими літерами, напівжирним накресленням друкуються імена і прізвища авторів (на українській, російській та англійській мовах);
3. Перед основним текстом курсивом подається анотація і ключові слова на українській, російській та англійській мовах (обсяг не менше 5 рядків);
4. Пропускається рядок і з абзацу подається основний текст;
5. Список використаних джерел, на які посилається автор, подається у кінці основного тексту.

Відомості про автора:

1. Прізвище, ім'я, по-батькові;
2. Місце роботи;
3. Посада, науковий ступінь, вчене звання;
4. Поштовий індекс, адреса, телефон, e-mail.

Матеріали та грошові перекази просимо надсилати за адресою:
20308, м. Умань 8 поштове відділення а/с 808 з поміткою:
До збірника «Психолого-педагогічні проблеми сільської школи»
Руденко Вікторії Миколаївні

Додаткову інформацію можна отримати:

Тел.: 8(04744)5-20-92

e-mail: red_viddil@mail.ru

www.udpu.org.ua

Наукове видання

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ
ПРОБЛЕМИ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

НАУКОВИЙ ЗБІРНИК

ВИПУСК 35

Літературний редактор – Тарасенко А.В.
Відповідальний за випуск – Ярошинська О.О.
Комп'ютерна верстка – Руденко В.М.

Адреса редакції:
20300, м. Умань, вул. Садова, 2
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
тел. 8(04744)5-20-92