

ISSN 2074-8167

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна
Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

НАУКОВІ ЗАПИСКИ КАФЕДРИ ПЕДАГОГІКИ

Випуск XXIV

Засновані у 1996 р.

Харків
2010

Затверджено до друку рішенням Вченої ради
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
(протокол № 8 від 25 червня 2010 р.)

Наукові записки кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна – наукове видання. До збірника включено статті, які об'єднує тема виховання як засобу досягнення гармонії і злагоди особистості з довкіллям. Дослідження спираються на культурологічну ідею, що означає розкриття закономірностей освіти через аналіз впливу різних видів культури, мистецтва, мови на вдосконалення морально-духовного розвитку особистості, зміцнення здоров'я та забезпечення активного довголіття через постійний пошук умов злагоди, гармонії шляхом співробітництва й партнерства. Соціальна ідея та особистісна культура розглядаються з погляду підготовки вихованця до адекватного вибору поведінки та успішної роботи та навчання.

Редакційна колегія:

Нечепоренко Л.С. – докт. пед. наук, заслужений професор Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, лауреат міжнародної премії з педагогіки (головний редактор);

Пасинок В.Г. – докт. пед. наук, проф., декан факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна;

Міхільов О.Д. – докт. філол. наук, проф., зав. кафедрою зарубіжної літератури Харківського національного університету імені В. Н.Каразіна, академік АН ВШ України;

Микитюк О.М. – докт. пед. наук, проф., заслужений працівник народної освіти України, проректор з наукової роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

Пономарьова Г.Ф. – канд. пед. наук, проф., академік Міжнародної академії наук педагогічної освіти, заслужений працівник народної освіти України, ректор Харківського гуманітарно-педагогічного інституту;

Чистякова А.Б. – докт. пед. наук, проф. Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна;

Сущенко Т.І. – докт. пед. наук, проф. кафедри управління навчальними закладами та вищої школи Класичного приватного університету м. Запоріжжя;

Кондрашова Л.В. – докт. пед. наук, проф., проректор Криворізького педагогічного університету.

Адреса редакційної колегії:

61077, Україна, м. Харків, пл. Свободи, 4
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Кафедра педагогіки. Тел. (057) 707-51-78 к. 6-78
staff@univer.kharkov.ua

Статті прорецензовано

Свідectво про державну реєстрацію ХК № 34 від 27.06.2001

© Харківський національний університет
ім. В.Н.Каразіна, оформлення, 2010

© Харківський гуманітарно-педагогічний
інститут, оформлення, 2010

ЗМІСТ

<i>Нечепоренко Л.С., Куліш С.М.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ В.Н. КАРАЗІНА	7
<i>Андрєєв М.В.</i> ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ	18
<i>Беляєва Е. Ф., Зубкова Л. М.</i> ПРОФЕСІЙНА ДЕФОРМАЦІЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ	25
<i>Боченко О.В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ	33
<i>Брик Т.О.</i> ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ КУРСАНТАМИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	39
<i>Волкова К.С.</i> ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ	45
<i>Воронцова Ж.В.</i> ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ТВОРЧОГО ХАРАКТЕРУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	53
<i>Гапон Е.В., Гапон В.І., Ремзі І.В.</i> ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТВОРЧОМУ МИСЛЕННЮ	59

Заря Л.О.

ОСБЛИВІСТЬ ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ДО МУЗИКИ І МЕТОДИКА ЇГО ФОРМУВАННЯ72

Золотарьова Г.М.

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ
ЯК РУШІЙНА СИЛА РОЗВИТКУ
НАУКИ ТА ОСВІТИ УКРАЇНИ79

Льченко О.В.

ПОЛІХУДОЖНЄ ВИХОВАННЯ ЯК ЦІЛІСНИЙ
І ІНТЕГРОВАННИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС86

Кобзар О.І., Лешинова Н.О.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР
НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ95

Кравцова Л.О., Манойло І.С.

ОЗДОРОВЧІ Й МОРАЛЬНІ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ103

Лапшина С.В.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ109

Нечепоренко М.В.

ПЕДАГОГІКА ЗДОРОВОГО ДОВГОЛІТТЯ117

Петриченко Л.О.

РОЗВИТОК НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК УМОВА
АКТИВІЗАЦІЇ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ125

Пехарєва С.В.

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ
РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ131

<i>Пономарьова Г.Ф.</i> НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ВНЗ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	138
<i>Попельнюх О.І.</i> СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ	145
<i>Притуляк Л.М., Ковирзіна У.А.</i> ПИТАННЯ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВЗАЄМОДІЇ РОДИН І ДИТЯЧИХ САДКІВ	151
<i>Ремзі І.В., Грищенко Л.К.</i> ЕФЕКТИВНІ ФОРМИ ЕКОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ	158
<i>Рисенко Я.О.</i> ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	166
<i>Тарасенко Н.В.</i> СІМ'Я ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'Я ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ	173
<i>Телехова О.П., Тесленко О.В.</i> ДО ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ КУРСУ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	178
<i>Ткаченко Т.В.</i> МУЗИЧНА ОСВІТА В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	185
<i>Трубавіна І.М.</i> ПРОФЕСІЙНІ ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З СІМ'ЄЮ	190
<i>Упатова І.П.</i> НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ДОСЛІДНИКА	200

<i>Черновол-Ткаченко Р.І.</i> РОЛЬ КОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ	212
<i>Шапаренко Х.А., Рибка Ю.В.</i> ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК СКЛАДОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ	221
<i>Шевелева Ю. В.</i> ДІТИ ІНДИГО: ФЕНОМЕН ОБДАРОВАНOSTІ	230
<i>Ярославцева М.І.</i> КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	238
НАШІ АВТОРИ	245

УДК 37

**ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ В.Н. КАРАЗИНА**

Нечепоренко Л.С., Куліш С.М.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

**ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ В.Н.КАРАЗИНА**

Нечепоренко Л.С., Куліш С.М.

В статті розглядаються реальне сучасне значення системи педагогічних цінностей класичного університету з погляду поліпшення якості результатів освіти й навчання. Автори розкривають можливості вдосконалення якості освіти.

Ключові слова: педагогічні цінності, «якість освіти», досконалість.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КЛАССИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ В.Н. КАРАЗИНА**

Нечепоренко Л.С., Кулиш С.Н.

В статье рассматриваются реальную современную систему педагогических ценностей и качества результатов образования и обучения. Авторы рассматривают возможности усовершенствования качества образования.

Ключевые слова: педагогические ценности, «качество образования», совершенство.

**PEDAGOGICAL VALUES OF CLASSICAL UNIVERSITY
BY NAME OF V.N. KARASIN**

Necheporenko L.S., Kulish S.N.

The article considers a real modern meaning of pedagogical values of classical university from the view of improving a quality of education and studying results. The authors reveal possibilities of the education quality improving.

Key words: pedagogical quality, improving, quality of education.

В рік 160-річного ювілею кафедри педагогіки Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна виникає безліч питань щодо місця і значення однієї з найстаріших наук про навчання, виховання і освіту людини. Мова йде про педагогіку як науку, яка щоразу кореспондується з різними галузями знань про особистість, суспільство, довкілля, починаючи від загальної педагогіки й завершуючи педагогікою особистості: онтопедагогікою. А тому, чим більшим стає коло педагогічних наук – тим імовірнішим стає внесок їх у процес позитивного розв'язання завдань і проблем людського буття і життя взагалі. Як і будь-яка наука, педагогіка ставить основною метою пошук Істини. Але відрізняється педагогічний пошук істини від усіх інших галузей знань тим, що він конкретизує його конкретною метою, а саме: як забезпечити гармонійний розвиток особистості, якими засобами, прийомами, методами слід користуватись, щоб розв'язати це надзвичайно гуманне й корисне завдання, що стосується буквально кожної конкретної людини. У зв'язку з цим на першому місці педагогічних пошуків класичних університетів і стоїть визначення високих морально-духовних цінностей, опанування якими сприяє постійному наближенню до виховання гармонійно розвиненої особистості з довкіллям і однією з найвищих педагогічних цінностей. Дійсно, що може бути більш корисним і бажаним, ніж злагода й гармонія людини з довкіллям, з природою, один з одним, чим запобігання конфліктів і непорозумінь, відсутність напруги та всього негативного. Науково обґрунтовані педагогічні знання допомагають у реальному освітньому процесі підняти над самим предметом дослідження. Знання, як говорив М.О. Бердяєв, освітлювати шлях діяльності та поширювати його на всі сфери життя. В Харківському університеті завжди зверталась увага на питання естетичного пізнання світу, що неодмінно сприяє духовному й моральному поліпшенню буття [1, 30]. Це означає, що моральний досвід розкриває і випромінює світло, яке зменшує або й знищує зло, страх. Страх робить неможливим шукання і пізнання істини. А тому пізнання передбачає сміливість, веде людину до морально-духовних засад самого свого життя.

У зв'язку з цим слід відзначити високий морально-духовний і науковий подвиг самого факту відкриття Харківського університету

в 1805 році та заснування кафедри педагогіки в 1860 році, про що в архівах зберігся відповідний запис: «РГИА Ф. 733. Оп. 50. Д. 615. Дело об учреждении в Харьковском университете кафедры педагогики. 1850 г. Фонд министерства народного просвещения. Описание 50 – Харьковский учебный округ. 5/17 октября 1850 год. Лб учреждении кафедры педагогики // Ст. пост. по МНП. – Слб., 1864. – Т. 2. стр. 2 – стб. 1917».

Високим і важливим у відкритті кафедри педагогіки залишаються самовідданість та любов ініціаторів і ентузіастів їх великій справі просвітництва. Кафедра відкривалась як джерело профорієнтації і профпідготовки студентів, які після одержання університетської освіти могли б успішно навчати дітей, учнів, студентів. Любов до педагогічних знань, до науки, до засновників університету й кафедри педагогіки знайшла своє продовження в умовах незалежної України. Першим ректором і завідувачем кафедри педагогіки був І.С. Рижський. Любов до освіти засновника університету В.Н. Каразіна, підтримка його царем Олександром I і стали запорукою успіху. Уже в наші дні при відзначенні ювілею в книзі «Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна за 200 років» [14] звертається увага на те, що головним, офіційно виставленим мотивом відкриття університету в Харкові стала патріотична пожертва дворянства і громадян Слобідської Української губернії. Царський рескрипт до слобідського дворянства від 31 січня 1803 р. з цього приводу відрізнявся від того, яким Олександр I відгукувався на рішення загальних зборів слобідсько-українського дворянства від 31 серпня 1802 року. Він був витриманий у надзвичайно прихильному тоні й містив у собі подяку та компліменти на адресу конкретних осіб, що діяли на користь університету [14, с. 35-36].

Приклад Харківського університету в період першого десятиріччя його існування довів ефективність і демократичність подібної системи. Перший ректор Харківського університету І.С. Рижський, завдяки своїм адміністративним якостям, особистому такту й моральному авторитету, постійно переобирався на свою посаду [14, с. 38].

Професори мали багато різних пільг, пов'язаних як з їхнім дворянським статусом, так і з деякими особливими правами, наданими університетам. Серед них особливе значення мало звільнення їхніх

квартир від військових постойів, а їхніх товарів від мита, якщо загальна вартість останніх не перевищувала 3 тис. рублів. Після 25 років науково-педагогічного стажу професор діставав звання заслуженого і мав право на пенсію в повному окладі [1, с. 39-40].

Зрозуміти різні види безкорисної Любови можна тільки на основі органічного світосприйняття і світорозуміння, в якому було б цілком ясно, що особистість **не є самозамкнутою**. Вона є неповторним, окремим, оригінальним утворенням, але таким, що відчуває себе щасливою і успішною тільки з багатьма іншими. Єдність світу й усього сутнього, яка є «монолітом буття», в якому кожна людина «споживає» все те духовне (ідеально-моральне) й сама є активною діючою персоною, що в кінцевому рахунку стає часткою її життя в цілому. Ще в 1894 році В.І. Вернадський почав замислюватись і писати про наш вплив не тільки діяльністю, словами, думками та навіть намірами на довкілля та утворення «ноосфери» під нашим впливом, що стало «науковою істиною» і вимагає від реальних вихователів знати, думати, втілювати в процес виховання позитивні ідеї, моральні принципи.

Відкриття самого Харківського університету здійснювалось під впливом не тільки патріотичних дій і заходів громадян міста, провідних ентузіастів, але й всеохоплюючого почуття любови до науки, молоді, підростаючих поколінь. А найсуттєвішою складовою любови, як переконливо про це писав М.О. Лосский, є включення у власну сутність і сумління готовності служити Істині, що стає онтологічно поєднаним «з моїм я» [2, с. 428]. Таким чином, любов як вища морально-духовна й патріотична цінність є онтологічним зв'язком особи з довкіллям. Вона стає загадковою з погляду світорозуміння, якщо предметом її впливу стає те, що стоїть поза самою особистістю, – краса природи, твори мистецтва, наука, інші люди, або особи вищого порядку – народ, людство, Бог [2, с. 428-429].

Якщо В.І. Вернадський твердив, що під впливом наукової думки й людської праці біосфера приходить у новий стан – ноосферу, і що ми, сучасні вчені-дослідники мусимо переконувати наших студентів і учнів «привласнювати» й «засвоювати», «присвоювати» наукові знання, перевірені віками, правила й норми культурної поведінки й позитивного способу життя, щоб формувати довкілля, «ноосферу» високо духовною

і морально досконалою, та прекрасними з погляду цільності й краси навколишнього світу, як правило, не залишали студентів байдужими. Педагогічний процес у Харківському класичному університеті, за нашим спостереженням, здійснюється в такий спосіб, що він включає високе почуття любови до науки, що підтримує і вчених, і студентів, які навчаються і вчаться на принципах морально-духовного багатства світу, що народжує сподівання і віру до науки. Так складається історія розвитку університету й кафедри педагогіки, що, починаючи з першого ректора (І.С. Рижський) і завершуючи сьогоденням (ректор – В.С.Бакіров) в університеті стверджується ідеологія пошуку істини з вірою і сподіваннями на визнання і любов. Так, після розпаду Союзу, на одному із засідань Вченої ради почесним доктором університету було обрано святішого Никодима, архієпископа Харківського й Богодухівського. Зміцнюється методологія єдності, віри, любові, сподівання на краще, підтримку вчених у пошуках Істини. Сучасний ректор проф. Бакіров В.С. є членом-кореспондентом НАПН України, що, безумовно змінює позиції педагогічної освіти в університеті й позитивно впливає на формування професорсько-викладацького складу взагалі та керівників усіх підрозділів університету, завідуючих кафедрами.

В період входження України в Союз під впливом громадськості в 1979-1980 рр. перед ученими стало питання про поліпшення педагогічної підготовки, студентів. За ініціативою ректора проф. Тарапова І.Є був підготовлений і проведений експеримент щодо роздільної підготовки спеціалістів. Протягом десятиліття тривав експеримент, за яким набір і навчання відбувалось за двома профілями: науковий (виробничий) і педагогічний (науково-педагогічний). Перевагами такого набору стала можливість посилити загально-педагогічну підготовку майбутніх учителів (52% від набору офіційно направлялось до загальноосвітніх шкіл). Було введено три обов'язкових спецкурси: «Методи науково-педагогічних досліджень», «Класний керівник», «Виховна робота в літніх таборах» і різні види освітньої практики на всі п'ять років навчання. Під керівництвом ректора І.Є. Тарапова експеримент тривав понад 10 років. За результатами захищено кілька дисертацій, проведено три наукові конференції. В кандидатських дисертаціях В.Е. Лисиченко, І.С. Посохової, Г.В. Троцько, Н.І. Крюкової,

Е.В. Гапон, І.О. Ковальнової, М.О. Семенової, в докторських роботах П.А. Ярмоленко й Л.С. Нечепоренко подано аналіз експерименту. Суть його можна представити в таких трьох позиціях, якими є:

1. Високий рівень викладання профільних і педагогічних дисциплін забезпечувався не тільки навчальними дисциплінами, але й системою поза аудиторних занять, сенс яких полягав у розкритті практичного значення наукової інформації. Тільки через дотримання необхідного рівня науково-теоретичних знань можна домогтись такого стану розуміння наукового знання студентами, про який написав В.І. Вернадський: «Человек должен понять, как только научная, а не философская или религиозная концепция мира его охватит, что он не есть случайное, независимое от окружающего (биосферы или ноосферы) свободно действующее природное явление. Он составляет неизбежное проявление большого природного процесса, закономерно длящегося в течение по крайней мере двух миллиардов лет.

В настоящее время под влиянием окружающих ужасов жизни наряду с небывалым расцветом научной мысли, приходится слышать о приближении варварства, о крушении цивилизации, о самоистреблении человечества. Мне представляются эти настроения и эти суждения следствием недостаточно глубокого проникновения в окружающее. Не вошла еще в жизнь научная мысль; мир живет под резким влиянием еще неизжитых философских и религиозных навыков, не отвечающих реальности современного знания.

Научное знание, проявляющееся как геологическая сила, создающая ноосферу, не может приводить к результатам, противоречащим тому геологическому процессу, созданием которого она является. Это не случайное явление – корни его чрезвычайно глубоки» [3, с.186].

В монографії Л.С. Нечепоренко [5, с.7-15] розкривається саме така можливість підготовки вчителя в класичному університеті, яка відрізняє його від педінститутської системи. Більша дослідницька спрямованість навчального процесу на студентів класичного університету забезпечувала зміцнення інтересу майбутніх педагогів до серйозних наукових джерел. Під таким впливом формувались наукові семінари, проведення різного гатунку студентських конференцій, відкриття аспірантури й докторантури при кафедрі педагогіки. Цікавими були намагання

студентів активно брати участь у різних видах педагогічної практики: шкільної, позакласної і позашкільної та готувати й проводити зустрічі з практичними діями освіти.

2. Любов до педагогічної діяльності формувалась під впливом друкованих праць, раніше невідомих джерел про роль любови та всіх інших вічних морально-духовних добро чинників у житті людини [1, 2, 3, 6, 7].

До чинників морально-духовного гатунку можна віднести книги вчених університету імені В.Н. Каразіна, наочно представлені матеріали про педпрактику, які готуються кафедрою педагогіки при активній участі ст. викладача О.В. Боченко.

3. Важливим формуючим фактором духовного розвитку студентів є встановлення позитивного, радісно-творчого мікроклімату на кафедрі педагогіки. Спілкування студентів у період вивчення педагогіки, участі у педагогічній практиці для студентів часто ставало джерелом натхнення і здоров'я. Студенти проявляють щирість за чуйне ставлення до себе щирими словами, книгами, малюнками, які прикрашають життєдіяльність кафедри.

Незабутніми залишилися спогади про проф. Кобенка О.Я. Він написав історію педагогіки у віршованій формі, залишив на згадку безліч збірок. А проректор Харківської «Політехніки» О.Г. Романовський, а також професори В.Є. Євдокименко, О.С. Пономарьов стали нашими однодумцями співавторами.

Велику насолоду приносять аспіранти не тільки кафедри педагогіки, але й багатьох інших, до яких ми відносимо Ю. Літвіненко (ММФ), Лупіку Т. (історичний), Хоменко О. (ф-т психології), Демура Г. (філологічний) та ін. Вони активно беруть на озброєння морально-духовні надбання своїх факультетів, наукових керівників (проф. Бабич В.П., Посохов С.І., Чорного Л.Ф., Шульга С.М. та ін.).

По сторінках історії Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна написано й захищено кілька цікавих дисертацій, які викликають захоплення тонким і затишним стилем подачі матеріалу. Кандидатська дисертація Л.П. Юрченко «Розвиток педагогіки вищої школи в Харківському університеті (1805-1861 рр.)» затверджена в 1981 р. Педагогічні, естетичні погляди вчених Харківського університету

О.М. Ляпунова (механік), Б.М. Ляпунова (філолога), С.М. Ляпунова (музиканта) досліджуються не тільки в Україні. Імена їх пов'язуються не тільки з проблемами науки, але й з питаннями виховання, вузької спеціалізації і профорієнтації. Для класичних університетів характерною є ідеологія шукання істини, високих духовних ідеалів, вірою і сподіваннями вічність і дійовість моральних цінностей. І будь-які збочення з шляхів вічних моральних цінностей засуджувались завжди громадою кістю і самими студентами та професорами. С.І. Посохов помітив, що ще в середині XIX століття почали проявлятися зауваження щодо роботи університетів. Так, наприклад, студент В. Булгаков робив висновки, що більшість професорів зовсім не мають педагогічних здібностей. Він досить жорстко визначив спрямованість їх діяльності: «... одним оком вони дивляться на науку, а другим зазирають на медальки та стрічки, на чини та «ясновельможні» величання, на трьох-чотирьох тисячні оклади та пенсії. Ідеал їх – двоповерховий будинок з написом на воротах: «будинок дійсного статського радника такого-то». Про «казених професорів», які «по-казеному викладають для того, щоби зробити молодь дурнішою» писав В.І. Ленін. Він же називав ліберальних професорів «ідейними прихвостнями буржуазії», оскільки ті закликали студентів вчитися, а не займатися революцією [11, с. 86-87].

Таким чином, як в процесі історичного розвитку, так і сучасний період класичні університети більше спрямування і зацікавленість проявляють у трьох напрямках: міцність наукових і методологічних засад навчання, виховання і освіта, обґрунтування важливості морально-духовних в цінностей освітньо-виховному процесі та обґрунтованість професійної майстерності. В Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна в останні десятиліття XX та перше десятиліття XXI століття науково-педагогічна діяльність кафедри педагогіки спрямовується на студентів (під час читання основного курсу «Педагогіка» й спецкурсу для аспірантів і пошукувачів університету «Педагогіка вищої школи») розгорнулася велика робота по вихованню майбутніх спеціалістів засобами педагогічної науки.

Як і в період заснування Харківського університету й відкриття кафедри педагогіки основним завданням було науковий пошук і

підготовка кадрів для різних галузей освітньо-наукової і виробничої діяльності.

Науковість як принцип навчання у ВНЗ реалізується у діяльності викладача постійно шляхом самостійного вивчення найновіших публікацій і обов'язковому визначенні своїх власних дослідницьких уподобань з обов'язковими публікаціями результатів. Власне самі наукові відкриття викладача формують його імідж як науковця, так і вихователя майбутніх спеціалістів.

У Харківському університеті вимоги до наукової діяльності проявляються не тільки в підготовці та захисту дисертацій, але й у систематичній роботі наукових і методичних семінарів, виданні результатів у періодичних виданнях, про що можна довідатись із видань, що здійснюються під керівництвом ректора професора Бакірова В.С.

В низку вимог щодо постійного посилення науково-методичного рівня викладання входять і інші педагогічні умови, до яких ми відносимо грамотне забезпечення роботи мультимедійних класів, організацію самостійної роботи студентів, підготовку й читання різноманітних спецкурсів, проведення конкурсів, тематичних конференцій, публікація методичних матеріалів та ін.[1, 2, 3].

Великий вплив на всіх студентів біологічного факультету ХНУ імені Каразіна В.Н. справило ознайомлення з системою «ноосферних» підходів до організації навчання, освіти, проведення різних видів практики.

Видані для студентів методичні матеріали кафедрою педагогіки [6] стали наочним і тим професійно-спрямованим компонентом, який викликав бажання серйозно займатись пов'язаними з екологізацією і валеологізацією освіти.

В системі еколого-валеологічного навчання важливим є процес осмислення феномену Істини, любові до неї, як і до всіх учасників пошуків бажаних відповідей на питання життя. Вчення В.І. Вернадського про біосферу й ноосферу, особливо його твердження про те, що під впливом наукової думки й людської праці біосфера приходить у новий стан – ноосферу і що ми, сучасні вчені-дослідники мусимо переконувати наших студентів і учнів «привласнювати» й «засвоювати», «присвоювати» наукові знання, перевірені віками, правила

й норми культурної поведінки й позитивного способу життя, щоб формувати довкілля, «ноосферу» високо духовною і морально досконалою та прекрасними з погляду цільності й краси навколишнього світу, як правило, не залишали студентів байдужими.

Педагогічний процес у Харківському класичному університеті, за нашим спостереженням, здійснюється в такий спосіб, що він включає високі почуття любові до науки, що підтримує і вчених, і студентів, які навчаються і вчаться на принципах морально-духовного багатства світу, що породжує сподівання і віру до науки. Так складається історія розвитку університету й кафедри педагогіки, що, починаючи з того періоду, коли першим ректором був І.С. Рижський і завершуючи сьогоднішнім (ректор – В.С. Бакіров) в університеті стверджується ідеологія пошуку істини з вірою і сподіваннями на визнання досягнень кожним членом колективу й любов до науки. Так, після розпаду Союзу, на одному із засідань Вченої ради почесним доктором університету було обрано святішого Никодима, архієпископа Харківського й Богодухівського. Зміцнюється методологія єдності, віри, любові, сподівання на краще, здійснюється підтримка вчених у їхніх пошуках Істини. Сучасний ректор проф. Бакіров В.С. є членом-кореспондентом НАПН України, що, безумовно змінює позиції педагогічної освіти в університеті й позитивно впливає на формування професорсько-викладацького складу взагалі та керівників усіх підрозділів університету, деканів, завідуючих кафедрами.

В період входження України в Союз під впливом громадськості в 1979-1980 рр. перед ученими стало питання про поліпшення педагогічної підготовки, студентів. За ініціативою ректора проф. Тарапова І.Є. був підготовлений і проведений експеримент щодо роздільної підготовки спеціалістів. Протягом десятиліття тривав експеримент, за яким набір і навчання відбувалось за двома профілями: науковий (виробничий) і педагогічний (науково-педагогічний). Перевагами такого набору стала можливість посилити загально-педагогічну підготовку майбутніх учителів. А морально-духовні цінності стають сьогодні для викладачів і студентів такими ж складниками діяльності й поведінки як методологія й методика дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. О назначении человека. – М.: Республика, 1993. – 446 с.
2. Лосский Н.О. Ценность и Бытие: Бог и Царство Божие как основа ценностей. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2000. – 864 с.
3. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. – М.: Наука, 1989. – 261 с.
4. Нечепоренко Л.С. Основы педагогічної майстерності. / Науково-методичні рекомендації до вивчення спецкурсу – Х.:ХНУ. – 2009, 29 с.
5. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність. Монографія. – Харків: Видавничий центр ХНУ, 2009. – 270 с.
6. Нечепоренко Л.С. Методологічні засади теорії і практики педагогічної майстерності. Монографія. – Х.: Видавничий центр ХНУ, 2004. – 128 с.
7. Нечепоренко Л.С. Совершенствование общепедагогической подготовки учителя в университете. – Х.: Основа, 1990. – 136 с.
8. Нечепоренко Л.С. Спецкурс «Онто-інвайронментальна педагогіка (педагогіка гармонізації особистості з довкіллям)»./ Для студентів і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. – Х.: ХГПІ. – 2009. – 20 с.
9. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К.: 2003. – 246 с.
10. Педагогический поиск./ Составитель И.Н.Баженова. – М.: Педагогіка, 1987. – 544 с.
11. Посохов С.І. Образи університетів Російської імперії другої половини XIX – початку XX ст. в публіцистиці та історіографії. – Х.: ХНУ, 2006. – 368 с.
12. Професора Харківського національного університету: імені В.Н. Каразіна: Біобібліографічний довідник/ За редакцією В.С.Бакірова. – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. – 372 с.
13. Экономист – двигатель прогресса: К 50-летию научной деятельности Владимира Петровича Бабича / Ю.Н.Хомайко. – Харьков: Каравелла, 2006. – 340 с.
14. Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна за 200 років / В.С. Бакіров, В.М. Духопельников, Б.П. Зайцев та ін.; Худож.-оформлювач І.В.Осипов. – Харків: Фоліо, 2004. – 750 с.

УДК 371.132

**ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

Андрєєв М.В.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

У статті розглядається як проблема формування толерантності вчителя загальноосвітньої школи, визначаються поняття та структурні компоненти толерантності.

Ключові слова: толерантність, вчитель, ефективність, професіоналізм, структура толерантності.

В статье рассматривается как проблема формирование толерантности учителя общеобразовательной школы, определяются понятия и структурные компоненты толерантности.

Ключевые слова: толерантность, учитель, эффективность, профессионализм, структура толерантности.

In this article the problem of forming tolerance of a comprehensive school teacher, notions and structural components of tolerance are observed.

Key words: tolerance, teacher, effectiveness, professionalism, the structure of tolerance.

Проблемне поле сучасної вітчизняної педагогіки визначається принциповими змінами, що відбулися в українському суспільстві. У дослідженнях у якості провідного підходу розглядається гуманістична парадигма, що представляє людину як унікальну цілісну особистість, яка розвивається в процесі активної самореалізації свого творчого потенціалу в системі взаємодії з іншими людьми. Толерантність як здатність до такої взаємодії має особливе значення тому, що вона

є соціально-культурною необхідністю, ціннісною установкою, що дозволяє існувати суспільству. Навчаючись у загальноосвітній школі, особистість формує і розвиває систему своїх уявлень про толерантність, що відповідає цінностям і нормам поведінки в суспільстві. При цьому шкільний учитель, який організує засвоєння знань учнями, додає їм особистісного сенсу, усвідомлено і неусвідомлено впливаючи на динаміку розвитку і толерантності учня.

Проблема формування толерантності вчителя в процесі демократизації та гуманізації школи набуває особливої актуальності, оскільки піднести навчально-виховний процес на якісно новий рівень неможливо без високого рівня професійної готовності тих, хто безпосередньо запроваджує в життя соціальне замовлення суспільства. Проте самі педагоги за результатами їхніх опитувань, на жаль, часто виявляють стосовно учня амбітність, настороженість у спілкуванні, роздратування, підвищену чутливість, різкі емоційні вибухи (обурення, ненависть), тактику залякування, дискримінують поведінку вчителя, руйнують взаємовідносини між учителем і учнем, відбувається відчуження школяра від навчального процесу, педагог втрачає контроль над ним.

Мета статті – довести необхідність формування толерантності вчителя загальноосвітньої школи як його професійну якість, дати визначення толерантності та її структури.

Наукові дослідження констатують, що цілеспрямовано організований процес виховання особистості ґрунтується на різних педагогічних підставах. Слід також зазначити, що існуючі парадигми педагогіки виховання в тому або іншому ступені стосуються проблем виховання толерантності, створення толерантного середовища, хоча ці поняття не вказуються, але їх спрямованість на особистість дозволяє зробити висновок про те, що проблема толерантності надзвичайно актуальна в будь-який історичний період.

Педагогіка авторитету стверджує: щоб повноцінно жити в суспільстві й державі, люди повинні успішно в них функціонувати, грати певні соціальні ролі (громадянина, члена родини, представника професійної, конфесіональної групи й тощо). Педагогіка авторитету не припускає примусу, придушення ініціативи й самостійності вихованців. Однак, перетворюючись у авторитарну педагогіку, вона

немов би звільняє особистість від необхідності робити самостійний, відповідальний вільний вибір, що, природно, не сприяє розвитку толерантного відношення до людей і не створює толерантне середовище, тому що вихованець засвоює ту моральну культуру як «чужу», нав'язану йому ззовні, а не як власну.

Педагогіка маніпуляції вивчається в межах психологічної науки. У порівнянні з педагогікою авторитету вона створює значно більш сприятливі умови для реалізації активності, розвитку самостійності й індивідуальності дитини. Однак, вона не перетворює відносини між учасниками освітнього процесу в суб'єкт-суб'єктні.

Не так давно з'явився новий напрям – педагогіка толерантності [1, 2, 3], яка розглядає толерантність як комплексну особистісну якість, що підлягає цілеспрямованому формуванню в ході процесів навчання, виховання й самовиховання особистості, передбачає високий рівень знань, умінь і навичок поважного відношення до іншого в ході міжособистісного спілкування, володіння моральними принципами й прийомами спілкування, що забезпечують культуру особистості; здатності бачити в іншому повноцінну рівнодостойну особистість; здатності до цілісного сприйняття іншого, з його індивідуальністю й неповторністю, у відмові від претензій на власно непогрішність й винятковість; у здатності до критичного відношення до себе й до іншого для подальшого особистісного вдосконалення. А тому у виховному процесі необхідно не тільки ставити мету – формування толерантної особистості, але й визначати норму відносин, осмислювати толерантність як особливий соціальний феномен. Це вимагає створення толерантного середовища, що передбачає використання суб'єктного досвіду толерантних відносин суб'єктів педагогічного процесу. Тоді феномен толерантності в сучасній освіті виступає як мета виховання підростаючого покоління, виконуючи, таким чином, спеціальне замовлення суспільства школі, що зацікавлене в гармонійно розвинутій особистості, яка здатна і готова протистояти тиску середовища й сформованих стереотипів мислення й поведінки, що визнає й приймає різноманіття світу і культур. Крім того, толерантність є однією з умов ефективності педагогічного процесу, основою організації суб'єкт-об'єктної взаємодії між усіма його суб'єктами.

Проте толерантність учителя загальноосвітньої школи як компонент змісту педагогічної освіти і можливості її формування вивчені недостатньо. Низка питань вимагає вирішення суперечностей, які мають місце в освітній практиці, а саме: між вимогами суспільства до розвитку педагогічного професіоналізму і толерантності вчителя як його складової та недостатнім рівнем сформованості толерантності вчителів як впливової професійної групи; між визнанням значущості толерантності вчителя та недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення процесу її формування.

Поняття «толерантність» має безліч значень, які обумовлені міждисциплінарним характером (вдачею) і значущістю явища, що використовується в різних галузях знань: філософії, політиці, етиці, медицині, психології, педагогіці. Толерантність є складним, багатоаспектним і багатокомпонентним феноменом, що виявляється в різноманітності форм і видів, просякає всі сфери соціального та індивідуального життя людини, є важливим виміром будь-якого процесу і стану.

Розкривати сутність толерантності складно ще з тієї причини, що вона визначається по-різному як у різних країнах, так і в офіційних документах ООН.

Tolerancia (іспанська мова) – здатність визнавати ідеї або думки, відмінні від власних.

Tolerance (французька) – переконаність у тому, що інші можуть думати й діяти в манері, відмінній від нашої власної.

Tolerance (англійська) – готовність бути терпимим, поблажливим.

Tolerate (англійська, американська) – бути терпимим, дозволяти (на практиці, у процесі своїх дій, поведінки), надавати можливість людям, релігійним сектам, думкам існувати без стороннього втручання у їхні справи, дозволяти існування різних релігійних думок без їх дискримінації.

Kuan rong (китайська) – дозволяти, приймати інших такими, які вони є, і бути великодушним стосовно інших.

Tasamul (арабська) – полегкість, милосердя, всепрощення; уміння приймати інших такими, які вони є, і прощати.

Толерантність / терпимість (російська) – здатність терпіти щось або когось (бути витриманим, стійким, уміти миритися з існуванням чогось, тобто попускати приймати існування чогось/когось, рахуватися з думкою інших, бути поблажливим до чогось/когось).

Виявлення суті толерантності вимагає звернення до довідкової літератури. Так у тлумачному словнику української мови толерантність – терпимість чийхось думок, переконань, вірувань [4, с. 808].

У словнику Даля слово "терпимість" трактується як властивість або якість, здатність що або кого-небудь терпіти "тільки по милосердю, полегкості" [5, с. 755].

Подібним же чином трактує дане поняття й більшість сучасних тлумачних словників:

- терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки [7, с. 720];
- терпимість, поблажливість до кого-небудь або чого [6, с. 610].

У проведеному дослідженні толерантність учителя загальноосвітньої школи розглядаємо як засновану на ціннісних і гуманістичних орієнтаціях його професійну здатність зрозуміти, визначити й прийняти суб'єктів педагогічного процесу – учнів, учителів, адміністрацію школи, батьків учнів – такими, якими вони є, носіями інших цінностей, логіки мислення, форм поведінки, суб'єктного досвіду, встановлювати відносини співробітництва в процесі взаємодії із суб'єктами аналізувати й критично оцінювати суб'єктивний досвід і поведінку. Розуміння є здатністю дивитися на світ очима іншого суб'єкта; визнання – здатність бачити в ньому носія інших цінностей, поглядів, образу життя, усвідомлення його права бути інакшим; прийняття – позитивне ставлення до нього як іншого.

Вважаємо, що структура толерантності включає такі компоненти: когнітивно-ціннісний, перцептивно-емоційний, рефлексивно-поведінковий.

Зміст когнітивно-ціннісного компоненту визначається специфікою толерантності і зумовлює усвідомлення та прийняття вчителем особистості як цінності, сприяє засвоєнню інформації про цінності толерантності (знання про не насилля, права людини, межі толерантності).

Перцептивно-емоційний компонент характеризується особливостями сприйняття суб'єктами один одного, їхнім взаємним пізнанням як основою взаєморозуміння, розуміння вчителем переживань, стану і установок суб'єктів педагогічного процесу, емоційне сприйняття інших суб'єктів, власних переживань, станів, змін в емоційному світі особистості.

Цей компонент уключає у свій зміст ідентифікацію, емпатію, децентрацію, прийняття, емоційну стійкість.

Критеріями компоненту є уявлюване перенесення себе на місце іншого, співпереживання, співчуття, прийняття протилежної позиції учня, визнання права на індивідуальність, стримування негативних емоцій, прагнення до переживання позитивних емоцій, емоційно-позитивне ставлення до людей.

Основою рефлексивно-поведінкового компоненту є дія на основі толерантності, тобто рефлексія, регуляція і корекція суб'єктом власної дії і поведінки, що виражається у не заподіянні шкоди собі та іншим людям, поліпшенню психічного стану, можливості вийти із складного положення. Складниками рефлексивно-поведінкового компоненту є:

- вибір й обґрунтування власної моделі дії на основі толерантності: співробітництво, відмова від примусу, допомога, любов, поступливість;

- рефлексія обраної моделі дії та поведінки, припускає свідоме відношення до власної дії, його уявний аналіз і, при необхідності, відповідна корекція через пошук нових способів рішення ситуації;

- реалізація обраної моделі дії і поведінки на основі толерантності.

Виділяємо такі критерії рефлексивно-поведінкового компоненту: аналіз причин і мотивів вчинку, судження про особливості ситуації, усвідомлення неправомірності примусової дії, прагнення до узгодженості позицій, збереження спокою і доброзичливості до протилежної сторони навіть за умов критичного ставлення, вибір толерантних форм поведінки в реальній діяльності.

Всі компоненти толерантності як професійної якості вчителя тісно пов'язані між собою, хоча мають певну незалежність і автономність.

Процес формування толерантності вчителя є складним і довготривалим, що забезпечує його готовність до гуманістичної взаємодії із суб'єктом педагогічного процесу. Вважаємо, що ефективність цього процесу забезпечується створенням системи роботи, основними напрямками функціонування якої є: взаємодія вчителя з учнями як у ході уроків, так і позакласних заходів; взаємодія вчителя з іншими вчителями; взаємодія вчителя з батьками учнів; взаємодія вчителя з адміністрацією і психологом, а також самоосвіта та самовиховання вчителя.

Ця система ґрунтується на принципах гуманізму та ідеях етичної педагогіки, зокрема, природовідповідності й унікальності особистості, мотиваційної успішності, культуровідповідальності, емоційної насиченості, екологічності й емпатійності взаємовідносин тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа. / А.Г. Асмолов. – М., 1998. – 203 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования. /Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 432 с.
3. Коржаев А.в. и др. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя ВУЗа. /А.В. Коржаев и др. // Педагогика. –2003. – № 5. – С. 44-49.
4. Тлумачний словник української мови: Понад 12500 статей (близько 40000 слів) / За ред. д-ра філолог. Наук, проф.. В.С. Калашника. – 2-е видання, випр. і доп. – Х.: Прапор, 2004. – 992 с.
5. Даль В.И.. Толковый словарь живого великорусского языка. / В.И. Даль. – т. 4 – М.: Русский язык, 1979.
6. Современный словарь иностранных слов. – СПб.: Дуэт, 1994. – 752 с.
7. Словарь иностранных слов. – М., 1996. –832 с.

УДК 378.011.3 – 057.175:159, 923

**ПРОФЕСІЙНА ДЕФОРМАЦІЯ ВИКЛАДАЧА
ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Беляєва Е. Ф., Зубкова Л. М.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Стаття присвячена актуальній у сучасній соціальній психології та педагогіці вищої школи проблемі професійної деформації викладачів вищих навчальних закладів. Явище профдеформації представлено як багаторівневий процес, який має тенденцію негативного впливу на адаптацію та професійність викладача.

У статті розглянуте питання та розкриті фактори та особливості професійної деформації, обґрунтована система профілактики цього явища серед викладачів вищої школи.

Ключові слова: професійна деформація викладача, професійна деструкція, цілісна особистість, професійно зумовлені акцентуації, професійна некомпетентність, професійне відчуження.

Данная статья посвящена рассмотрению актуальной в современной социальной психологии и педагогике высшей школы проблемы профессиональной деформации преподавателей вузов. Явление профдеформации позиционируется как поуровневый процесс с тенденцией к усугублению риска профессиональной дезадаптации специалиста.

В статье рассмотрено понятие и раскрыты факторы профессиональной деформации, описаны особенности профессиональной деформации педагога, обоснована система профилактики профессиональной деформации педагога.

Ключевые слова: профессиональная деформация преподавателя, профессиональная деструкция, целостная личность, профессионально обусловленная акцентуация, профессиональная некомпетентность, профессиональное отчуждение.

This article is devoted to the problem of professional deformation among high school teachers which is very important in modern social psychology and pedagogics. The phenomenon of professional deformation is positioned as a multi-level process which tends to negatively influence teacher's adaptation and proficiency.

The concept and the factors of professional deformation are considered, the features of teacher's professional burn-out are described. The authors suggest the system of preventive measures against teacher's professional deformation.

Key words: teacher's professional deformation, professional destruction, holistic personality, professionally specified accentuation, professional incompetence, professional alienation.

Людина може відбутися у своїй професії, розвиватися завдяки своїй роботі і приносити користь людям своєю діяльністю. Проте нерідко багаторічне (більше 5 років) виконання однієї і тієї ж професійної діяльності призводить до появи професійної втоми. У якийсь момент у людини виникає відчуття, що щось у її житті складається не так. Ключем до розгадки може служити обрана ним спеціальність, яка, як кажуть, іноді здатна «калічити» людину, а також відсутність кар'єрного росту і інші причини.

Фахівці стверджують, що часто так чи інакше професія накладає відбиток на особистість людини, міняє його поведінку в цілому. Бувають випадки, коли особливості професійної діяльності не тільки не допомагають людині розвиватися, але і сприяють деградації її як фахівця, змінюючи характерні для даної професії професійно важливі якості в протилежний бік. Це здатне призводити до малоефективного й навіть соціально небезпечного виконання професійних обов'язків.

Освоєння особистістю професії неминуче супроводжується змінами в її структурі, коли, з одного боку, відбувається посилення і інтенсивний розвиток якостей, які сприяють успішному здійсненню діяльності, а з іншого – зміна, придушення й навіть руйнування структури, що не беруть участь в цьому процесі. Якщо ці професійні зміни розцінюються як негативні, тобто такі, що порушують цілісність

особистості, знімають її адаптивність і стійкість, то їх варто розглядати як професійні деформації.

Дослідження з проблеми професійної деформації були штучно виведені з поля зору вчених і тільки в останні роки чимдалі гостріше заговорили про «відхильну» поведінку вчителів, про їх професійну придатність та деформації.

Розвиток професійних деформацій визначається різними чинниками:

- Об'єктивні, пов'язані з соціально-професійним середовищем: соціально-економічною ситуацією, іміджем і характером професії, навчально-просторовим середовищем;

- Суб'єктивні, зумовлені особистісними особливостями педагога і учнів, характером їх взаємовідносин;

- Об'єктивно-суб'єктивні, що породжуються системою і організацією професійно-освітнього процесу, якістю управління, професіоналізмом керівників.

На передачу професійної деформації від одного викладача до іншого великий вплив має системна поведінка людей, тобто закріплені в свідомості багатовікові норми і стереотипи, уявлення про способи спілкування і типову поведінку в навчальному закладі. У груповій професійній свідомості закріпилася абсолютно визначена техніка взаємодії «вчитель-учень», яка передається з покоління в покоління через десятиліття і століття. Професійна деформація міцно закріпилася в існуючих шкільних та університетських підручниках, в методичних посібниках, які є інформаційними моделями прийнятої педагогічної системи.

Ступінь вираженості деформації визначається стажем роботи, змістом педагогічної діяльності та індивідуально-психологічними особливостями особистості педагога.

Передумови розвитку професійних деформацій кореняться вже в мотивах вибору педагогічної професії. Це, як усвідомлювані мотиви: соціальна значущість, імідж, творчий характер, матеріальні блага, так і неусвідомлювані: прагнення до влади, домінування, самоутвердження.

Сучасні науковці Агапов В.С., Безносів В.Г., Борисова М.В., Желігіна Т.А., Кузьміна Н.В., Мітіна Л.М., Сінягіна Н.Ю. виділяють наступні типи професійної деформації особистості педагога:

а) Загальнопедагогічної деформації, які характеризуються подібними змінами особистості у всіх осіб, що займаються педагогічною діяльністю.

б) Типологічні деформації, викликані злиттям особистісних особливостей з відповідними структурами функцій педагогічної діяльності у поведінкові комплекси.

в) Специфічні деформації особистості педагога, обумовлені специфікою викладати предмети.

г) Індивідуальні деформації визначаються змінами, що відбуваються з підструктурами особистості і зовні не пов'язані з процесом педагогічної діяльності, коли паралельно становленню професійно важливих для викладача якостей відбувається розвиток якостей, що не мають на перший погляд ставлення до педагогічної професії.

Посилаючись на дослідження сучасних педагогів по питанню професійної деформації [1, 6, 8], розглянемо коротку характеристику домінуючих типів деструкцій педагогів:

а) Професійно зумовлені акцентуації:

1) Авторитарність педагога виявляється в централізації всього навчально-виховного процесу, одноосібному здійсненні управлінських функцій, використанні переважно розпоряджень, рекомендацій, вказівок. Авторитарність виявляється в зниженні рефлексії – самоаналізу і самоконтролю педагога.

2) Демонстративність – якість особистості, що виявляється в емоційно забарвленій поведінці, бажання подобатися, прагненні бути на виду, проявити себе. Відома демонстративність педагогу професійно необхідна. Проте коли вона починає визначати стиль поведінки, то знижує якість педагогічної діяльності, стаючи засобом самоствердження.

3) Дидактичність – це прояв педагогічних витрат пояснювально-ілюстративних методів навчання. Вона виражається в прагненні вчителя все пояснити самому, а у виховній роботі – в моралі та повчаннях. Дидактичність педагога проявляється також за межами навчального

закладу: у сім'ї, неформальному спілкуванні, часто набуває характеру професійного занудства. Найбільш часто дидактичність виявляють емоційно стримані викладачі природно-математичних і технічних дисциплін, що мають стаж роботи більше 15 років.

4) Педагогічний догматизм виникає внаслідок частого повтору одних і тих же ситуацій, типових професійно-педагогічних завдань. У педагога формується схильність до спрощення проблем, застосування вже відомих прийомів без урахування всієї складності педагогічної ситуації. Догматизм проявляється в ігноруванні психолого-педагогічних теорій, зневажливому ставленні до науки, інновацій, в самовпевненості й завищеній самооцінці і розвивається із зростанням стажу роботи, супроводжуючись зниженням загального інтелекту.

5) Домінантність обумовлена виконанням педагогом владних функцій. Йому надані великі права: вимагати, карати, оцінювати, контролювати. Більшою мірою домінантність виявляється у холериків і флегматиків у задоволенні потреби у владі, в придушенні інших і самоствердженні за рахунок своїх учнів. Домінантність як професійна деформація притаманна майже всім педагогам зі стажем роботи більше 10 років.

6) Педагогічна агресія проявляється у ворожому ставленні до недбайливих і невстигаючих учнів, у прихильності до «каральних» педагогічних впливів, у вимозі беззастережного підпорядкування педагогу.

7) Рольовий експансіонізм проявляється в тотальній заглибленості в професію, фіксації на власних педагогічних проблемах і труднощах, в нездатності та небажанні зрозуміти іншу людину, у перевазі обвинувальних і повчальних висловлювань, безапеляційних суджень. Ця деформація виявляється у жорсткій рольовій поведінці за межами навчального закладу, у перебільшенні ролі предмету, який викладається.

б) Професійна некомпетентність:

1) Інформаційна пасивність педагога проявляється в небажанні вдосконалення навичок роботи з інформацією та підвищення своєї інформаційної компетентності (інформаційної культури), припинення своєї професійної самоосвіти і самовиховання після накопичення

певної кількості інформації і методичної бази для викладання свого предмета.

2) Поведінковий трансфер характеризує формування рис рольової поведінки і якостей, притаманних вихованцям, учням. Ненормативна поведінка учнів: агресивність, ворожість, грубість, емоційна нестійкість – переноситься, проектується на професійну поведінку педагога, і він привласнює окремі прояви поведінки, що відхиляються.

3) Розвитку консерватизму сприяє та обставина, що педагог регулярно репродукує один і той же навчальний матеріал, застосовує певні форми і методи навчання та виховання. Стереотипні прийоми педагогічного впливу поступово перетворюються на штампи, економлять інтелектуальні сили педагога, не викликають додаткових емоційних переживань. Зверненість у минуле при недостатньо критичному відношенні до нього формує у педагогів упередження проти інновацій.

в) Професійне відчуження:

1) Педагогічна індиферентність характеризується емоційною сухістю, ігноруванням індивідуальних особливостей учнів. Педагогічна байдужість розвивається на основі узагальнення особистого негативного досвіду педагога. Педагогічна індиферентність розвивається з роками як наслідок емоційної втоми і негативного індивідуального досвіду взаємодії з учнями (авторитарна центрація).

2) Соціальне лицемірство педагога обумовлено необхідністю виправдовувати високі моральні очікування учнів і дорослих, пропагувати моральні принципи і норми поведінки. Соціальна бажаність з роками перетворюється у звичку моралізаторства, нещирість почуттів і відносин.

3) Бюрократично зумовлена професійна безпорадність формується тоді, коли суб'єкт переконується, що ситуація, в якій він опинився і яка жодною мірою його не влаштовує, абсолютно не залежить від його поведінки, від вживаних ним зусиль цю ситуацію змінити. Мотив особистого розвитку, росту і оволодіння компетентністю в цьому випадку підміняється систематичною демонстрацією власної безпорадності, перекладанням вирішення всіх своїх проблем на оточуючих людей.

Професійні деформації неминучі, але при використанні різноманітних особистісно орієнтованих технологій корекції і засобів профілактики можливо їх подолання. Потреба подолання професійної деформації вчителя диктується тим, що від стійкості вчителя до професійної деформації у прямій залежності перебуває становлення його професійної компетентності. Компетентність педагога і професійна деформація взаємопов'язані і взаємозумовлені наступним чином: з одного боку, розвиток професійної деформації знижує рівень професійної компетентності, з іншого боку – високий рівень компетентності сприяє корекції професійних деформацій.

Аналізуючи доробки психолого-педагогічних праць, можна рекомендувати певні шляхи професійної реабілітації педагога:

1. Підвищення компетентності (соціальної, психологічної, загальнопедагогічної, предметної, аутокомпетентності)

2. Діагностика професійних деформацій та розробка стратегії подолання професійних деструкцій.

3. Проходження тренінгів особистісного та професійного зростання.

4. Рефлексія професійної біографії та розробка альтернативних сценаріїв подальшого особистісного і професійного зростання.

5. Профілактика професійної дезадаптації педагога-початківця.

6. Оволодіння прийомами, способами саморегуляції емоційно-вольової сфери та самокорекції професійних деформацій.

7. Перехід до інноваційних форм і технологій навчання.

8. Проведення серед педагогів конкурсів, олімпіад, оглядів професійних досягнень.

9. Засвоєння нового, «додаткового» навчального предмета і викладання його як факультативного.

Таким чином, підводячи підсумок усьому вищесказаному, слід зробити висновок, що професійна діяльність викладача має свою специфіку і певні труднощі в її реалізації, залежні як від суб'єктивних, так і об'єктивних причин. Головною умовою ефективної, повноцінної, успішною і якісної діяльності майбутніх фахівців, є професійне здоров'я викладача вузу. Професійне здоров'я включає в себе фізичний, психологічний та соціальний аспекти. Його формування залежить від

професійного самовизначення, професійної підготовки, професійної адаптації та деяких інших факторів, що виникають у процесі трудової діяльності. Тому сприяння збереженню, зміцненню, а в деяких випадках відновлення професійного здоров'я викладача вузу через систему спеціальних заходів, а також самосбережну поведінку і здоровий спосіб життя самих представників даної професії, повинні стати одним із пріоритетних напрямів діяльності у сфері підвищення якості освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аминов Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1988. – № 5.
2. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. – СПб: Речь, 2004. – 272 с.
3. Бодалев А. А. Психология о личности. – М., 1988.
4. Бодалев А. А. Формирование понятия о другом человеке как личности. – Л., 1970.
5. Борисова Е. М., Логинова Г. П. Индивидуальность и профессия. – М., 1981.
6. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. – 2005. – № 2.
7. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М., 1970.
8. Желагина Т. А. Психологическая профилактика профессиональной деятельности личности преподавателя вуза: Автореф. дис. д-ра психол. наук. – Тверь, 2004.
9. Юрченко Е. В. Содержание и методы преодоления профессиональной деформации учителя в работе педагога-психолога / Дис. канд. пед. наук. – Уссурийск, 2000.

УДК 373.091.212.3 (470.23-25) «19/20»

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Боченко О.В.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ
ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Боченко О.В.

В статті розглянуті складові педагогічного процесу навчального закладу, в якому навчався М.К. Реріх та багато видатних діячів науки та мистецтва.

Ключові слова: школа К. Мая, педагогічна мета та завдання гімназії.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ**

Боченко О.В.

В статье рассмотрены основные составляющие педагогического процесса учебного заведения, где учился Н.К. Рерих и много других известных деятелей науки и искусства.

Ключевые слова: школа К.Мая, педагогическая цель и задачи гимназии.

CONDITIONS OF SCHOOL FORMATION TALENTY

Bochenko O.V.

Pedagogical process May school. In May school M. Rareah and many other men learning.

Key words: pedagogical process May school, the aim and problem May school.

“Лише цінність духу та творчості
лежить в основі Буття.
Будемо ж стверджуватись в радощах
творчої праці, в радощах співробітництва,
в радощах пізнання, у всіх тих радощах,
які приведуть нас до великого пізнання
Культури”.

М.К. Реріх

Коли гортаєш сторінки творів М. Реріха, вражає їх призначення до сприйняття сутнього. Назви до глав говорять про велику сутність буття, звертають на себе увагу. Ще й не читав, не гортав сторінок його творів, а здається, що істина життя вже знайдена. Перерахуємо декілька: «Культура», «Прекрасное», «Духовные Сокровища», «Преображение Жизни», «Корни Культуры», «Мудрость Радости», «Знамя Мира», «Созидательная работа», «Вехи Культуры», «Мир всему сущему», «Мысль творящая», «Любовь Непобедимая», «Живая Мудрость», «Мир и Культура», «Священные Основы» »та інші. Вдивляєшся у назви і нібито стає зрозумілим у чому сенс життя людини, і відповідно до цього, й сенс виховання. Ще не вивчав, а вже з’являється шлях людської гідності та долі, які стоять на «Священних основах», до яких відносяться Любов, Думка та Творчість. У своїх творах та всім своїм життям М. Реріх доводить, що життя прекрасне, коли є «радість від думки творчої, бо це є мудрість та любов до всього сутнього», які і є головними складовими формування особистості, бо є складовими «Живої Культури». Думки Реріха цікаві, кричущі та невмирущі, з ними потрібно знайомитись та знайомити, на мій погляд, не тільки молодь, яка навчається у вищій школі, а й на різних щаблях зростання особистості.

Стаття не має на меті розглядати ідеї Миколи Костянтиновича, розмова піде про роки шкільного життя Великого Майстра, про складові педагогічного процесу, які не могли не вплинути на формування особистого сприйняття світу, на формування цінностей буття та життєвий шлях особистості. Школа, яка надала життєвих сил для

творчого життя, була дійсно незвичайною. Гімназія Мая, яка відкрилась у середині ХІХ сторіччя, будувалась на новітніх гуманістичних ідеях М. Добролюбова, К. Ушинського, В. Стоюнова, М. Пирогова, В. Водовозова К. Мая та інших видатних гуманістах. Саме в «Гімназії К. Мая» навчався майбутній Митець. Ця школа зростила ще багато цікавих, незвичайних людей. Учнями цієї ж школи були: Бенуа Олександр Миколайович – видатний художник та історик мистецтва; Боткін Сергій Михайлович – філолог, професор; Бруні Олександр Олександрович – архітектор в Петербурзі; Буренін Костянтин Вікторович – письменник, перекладач; Гізе Ернест Августович – психіатр, учень Бехтерева; Гримм Герман Давидович – архітектор; Єлисєєв Григорій Григорович – глава відомої торгової фірми; Лиман Борис Олексійович – поет; Лихачов Дмитро Сергійович – літературознавець; Мунц Володимир Олександрович – архітектор Москви; Нувель Вальтер Федорович – музичний та театральний діяч; Римський-Корсаков Андрій Миколайович – засновник «Музикального сучасника»; Серов Валентин Олександрович – художник; Семенов-Тян-Шанський Михайло Дмитрович – географ; Успенський Лев Васильович – письменник; Фаусек Миколай Вікторович – радянський авіаконструктор та багато інших видатних людей науки та мистецтва.

Цікаво, що впродовж багато років вчитись до неї йшли діти однієї сім'ї. «Школу Мая» закінчили: 8 представників Римських-Корсаків, 5 – Рерихів, 4 – сім'ї Оль, 3 – Кракау, 3 – Бруні, 6 – Семенових-Тян-Шанських, 8 – Бенуа; діти Гедіке, Кричинського, Петіпа, Редькіна, Рубінштейна та багато інших, які не тільки багато зробили для розвитку цивілізації, але й, як згадує один з її вихованців, «за роки свого життя не занепастили свою честь та гідність, не впали духовно», бо у цій школі був «особливий дух, дух тепла та довір'я до учнів». Саме цей дух нагадує школу В. Сухомлинського, який головною складовою освіти зробив Радість навчання, гідність та повагу до кожної особистості, бо вважав, «що недовір'я паралізує душу та діяльність, страх – розум». Та й мета однієї та іншої школи дуже співзвучні – «виховати всебічно обдаровану високоморальну людину, яка б легко оволоділа би будь-якою спеціальністю» – мета школи Мая. Так може потрібно розглянути шкільну систему, яка зростила так багато силь-

них духом та талановитих особистостей, яких знає увесь світ, яка «була для них лише відлунням дворянської «сословности», бо саме життя її вихованців дає нам судження про педагогічний процес у цьому закладі. І ось, що можна з'ясувати: освіта в цій школі, як і повинно бути, підпорядковувалась вихованню, а змістом навчання було – **виявлення особливостей та талантів учнів та їх розвиток**. Головною ідеєю педагогічного спілкування гімназії була ідея Я. Коменського, яка й створювала, за згадками її випускників, «неповторний дух школи» – «спочатку люби, потім навчай», ідея, яка поєднує відношення вчителя до учня з результатами навчання.

«Гімназія Мая» жила за такими педагогічними законами:

- повага до особистості учня – «повага старшого до молодшого обов'язкова»;
- врахування індивідуальних особливостей;
- виявлення та розвиток талантів учнів;
- психолого-педагогічна підтримка учнів впродовж всього навчального року;
- демократичний стиль життя школи, як вектор її існування;
- єдність вимог всього педагогічного колективу;
- виховання інтелігентності з самого початку навчання;
- творчий характер освіти та виховання;
- створення педагогічних умов для формування позитивних якостей особистості;
- у навчанні – відсутність «середнього» учня;
- дидактичні принципи – принципи навчання за Я. Коменським;
- у навчанні – пошук істини, а не бездумне зазубрювання;
- педагог відповідає за все, що робиться у школі та на уроці, за «кожне слово, жест, дію»;
- педагогічний процес спрямований на самовиховання – «продовжуйте виховувати себе в душі тієї людяності, зерна якої ми намагались зростити» [2, 59 с.].

Всю програму розвитку цієї школи можна прочитати в промові директора цього закладу до його випускників: «Мы всегда признавали ваше право на ваше детство и юность. Ради единичных случаев дурного пользования свободой, я не считал возможным стеснять всех,

пугать страхами, возлагать непосильными для данного возраста заботами. Пусть школьные годы будут годами светлой радости. В обучении вашем мы прежде всего имели в виду **развитие личности, человек не как средство, а как самоцель. Не специальные профессиональные задачи ставили мы, а выработку в вас широкого и глубокого понимания жизни. «Ищи и будь человеком» – слова Пирогова повторяем мы вам» [2, 59 с.]**.

Живий, потужний організм гімназії був керований чудовим педагогічним колективом, який не відступав від демократичного стилю керівництва при різних історичних подіях. Багато теплих слів було сказано тими, хто закінчив цей навчальний заклад, які почути, було б успіхом для кожного педагога і в наші часи. Ось, що написала мати одного учня його вчителів (змінювати мову оригінала вважаю недоцільно): «Вы душу свою вкладывали в каждый свой урок. Вы понимали юные способности, Вы любили свое дело и своих учеников, а они любили Вас. Вы всегда искренно радовались за них, и давали полную возможность развиваться. Сколько светлых мыслей, благороднейших чувств, честных взглядов будили Вы в юных головах и сердцах. Все лучшее в них Вы всегда вызывали к жизни, согревали, направляли». У цих словах все, що можна сказати про необхідний стан кожного навчального закладу, де повинні працювати саме такі педагоги.

Л. Успенський так сказав про особистість вчителя цієї школи «... тут нема і не може бути педагогів «людей у футлярах», чиновників у мундирах. Ця школа давала своїм учням головне – любов до знань і життя, та вміння літати самому, насолоджуючись самим процесом зросту. Сміливо скажу, що у тому інтелектуальному фонді, який я приношу до кінця життя – $\frac{3}{4}$ склалося в мені ще у гімназії» [2, 123 с.]

Ось ми і розглянули умови успішності педагогічного процесу, який потім були здійснені і А. Макаренком, і В. Сухомлинським, і В. Шаталовим, і Ш. Амонашвілі. А саме: глибока повага до особистості учня, яка не має нічого спільного з приниженням людської гідності. Емоційно-психологічне становище – оптимістичне, або як назвав А. Макаренко – мажорне. При цьому мікрокліматі присутні: радість спілкування, радість пізнання, довір'я, взаєморозуміння, бадьорість. Такий метод Сухомлинський назвав «емоційне пробудження розуму.

Від позитивних емоцій до розвитку розумових здібностей». Учням, які знаходяться у такій атмосфері, характерна свідомо дисципліна, про яку Макаренко писав як про результат успішної педагогічної діяльності. Тому, якщо на уроці пригнічується гідність, самостійність думки; присутні нервозність, недовіра, неповага до учня, незалежно від програми та методики навчання, відсутня й активна діяльність учнів, а загалом, може сприяти психологічному стресові, який веде не тільки до агресії, а й не додає й фізичного здоров'я, та й не штовхає до самовдосконалення особистість. Все це і є основою буття людини, за думкою М. Реріха. Ось чому він і розглядає Мудрість Радості Думки та Праці «Творящої», що і є Перетворенням Життя, що саме й виніс він з гімназії, де навчався. Та й жив за цими законами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рерих Н. Держава света. – Рига: Виеда, 1992. – 286 с.
2. Лихачев Д.С. Школа на Васильевском. – Москва: Просвещение, 1990. – 159 с.
3. Коменский Я. Избр.пед. соч.: в 2-х т. – Москва: Педагогика, 1982.
4. Амонашвили Ш. Единство цели. – Москва: Просвещение, 1988.
5. Шаталов В. Точка опоры. – Москва: Педагогика, 1979.
6. Сухомлинский В. Сердце отдаю детям. – Киев, 1980.

УДК 348

**ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ КУРСАНТАМИ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Брик Т.О.

Харківський університет Повітряних Сил

**ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ КУРСАНТАМИ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Брик Т.О.

В статті проаналізовано загальні психологічні бар'єри, виникнення яких не обмежується навчальними ситуаціями, та специфічні психологічні бар'єри, наявність яких при вивченні іноземної мови у ВВНЗ може перетворитися на істотну перепону та визначено шляхи їх подолання.

Ключові слова: діалог, комунікація, курсанти, негативні емоції.

**ПРЕОДОЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ КУРСАНТАМИ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Брык Т.А.

В статье проанализированы общие психологические барьеры, возникновение которых не ограничивается учебными ситуациями, и специфические психологические барьеры, наличие которых при изучении иностранного языка в ВВУЗе может стать значительным препятствием, а также определены способы их преодоления.

Ключевые слова: диалог, коммуникация, курсанты, негативные эмоции.

**OVERCOMING OF PSYCHOLOGICAL BARRIERS BY CADETS
IN THE PROCESS OF LEARNING FOREIGN LANGUAGE**

Bryk T.A.

In the article the author analyzed the general psychological barriers the appearance of which is not limited with the situations of learning and the

specific psychological barriers presence of which in the process of foreign language learning in the higher military educational institutions can become a serious problem. The ways of their overcoming are determined.

Key words: dialogue, communication, cadets, negative emotions.

Постановка проблеми. Українське суспільство відчуває гостру потребу в фахівцях різних галузей, які б не лише володіли іноземною мовою, але й ефективно користувалися нею для обміну інформацією, встановлення професійних контактів, досягнення порозуміння в діалозі культур. Перед професійною освітою постало завдання підготовки офіцерів, в короткі терміни і високою якістю, здатних використовувати іноземну мову як засіб комунікації для вирішення професійних завдань. Значною перепорою у цьому процесі можуть стати психологічні бар'єри, тому при необхідності на заняттях з іноземної мови потрібно допомагати майбутнім офіцерам їх подолати.

Мета статті – проаналізувати загальні психологічні бар'єри, виникнення яких не обмежується навчальними ситуаціями, та специфічні психологічні бар'єри, наявність яких при вивченні іноземної мови у ВВНЗ може перетворитися на істотну перепону та визначити шляхи їх подолання.

Основна частина. Психологічні труднощі, що виникають при вивченні іноземних мов у курсантів вищого військового навчального закладу (ВВНЗ), пов'язані з численними психологічними бар'єрами, джерелом яких є переважно негативні емоції [5]. Науковці називають різні негативні емоції, які перешкоджають успішному вивченню іноземної мови, насамперед, вони вказують на невпевненість людини в собі, страх кепкування під час іншомовного спілкування, сором'язливість, побоювання сказати щось не так, страх говорити іноземною мовою в присутності інших, комплекс меншовартості, «мовний бар'єр», усвідомлення вузькості свого світогляду.

На наш погляд, найбільшими бар'єрами, що виникають у курсантів у процесі навчання, є страх, сором та почуття провини. Зазначимо, що бар'єр страху в міжособистісному спілкуванні подолати найважче, оскільки страх – це негативний емоційний стан, що

виникає у випадку отримання суб'єктом інформації про можливу загрозу для його життєвого благополуччя, реальну чи уявну небезпеку тощо. При навчанні іноземної мови бар'єр страху виникає на різних лінгвістичних рівнях, зокрема фонетичному, лексичному, граматичному та стилістичному.

Джерелом бар'єру сорому та провини є почуття незручності за себе чи іншого. Сором найчастіше охоплює людину в ситуації, коли її надмірно критикують або хвалять. Зауважимо також, що окремі автори підкреслюють одночасне переживання людиною сорому та провини, оскільки, як вони вважають сором та провини є за своєю суттю однією емоцією, що по-різному представлена у свідомості. [3].

Страх та сором також тісно пов'язані між собою. Як правило, якщо людину постійно присоромлювати за будь-який вияв страху, то вона буде відчувати сором кожного разу, коли буде чимось налякана. Таким чином, можна зробити висновок, що переживання страху та сорому надзвичайно негативно впливають на психіку, а тому необхідно робити все, щоб курсанти отримували максимум позитивних емоцій на заняттях з іноземної мови.

З усіх психологічних бар'єрів, що виникають при вивченні іноземної мови, можна виділити три основні.

1. Бар'єр розуміння. Він пов'язаний з тим, що, часто курсанту, який вивчає іноземну мову, важко зрозуміти співрозмовника з першого разу. Особливо це стосується вивчення англійської мови, адже її носії вимовляють слова досить швидко і дуже злитно. Саме тому бар'єр розуміння при вивченні англійської мови часто вищий, ніж при роботі, наприклад, з іспанською мовою, в котрій слова прийнято вимовляти більш чітко.

У курсантів, які страждають від бар'єру розуміння, відчувають незручність з-за того, що вони будуть змушені перепитувати співрозмовника в тому випадку, якщо вони не зрозуміють його з першого разу. Інколи бар'єр розуміння призводить до того, що майбутні офіцери настільки сильно зосереджені на тому, щоб повністю сконцентруватися та зрозуміти співрозмовника з першого разу, що в результаті просто взагалі перестають слухати того, хто говорить.

Викладач має пояснити таким курсантам, що вирішення даної проблеми є в тому, щоб, по-перше, усвідомити, що це нормальна ситуація,

коли виникає потреба щось перепитати – ніхто з-за цього на них не образиться, а, по-друге, з самого початку попросити свого співрозмовника говорити у більш повільному темпі. Для цього курсантам можна запропонувати вивчити фразу «*Could you speak more slowly, please?*» і порекомендувати користуватися нею, якщо виникне така необхідність.

2. Бар'єр говоріння виникає з-за невпевненості курсантів, які вивчають іноземну мову, в тому, що їхнього словникового запасу достатньо для висловлення думки. Нерідко майбутні офіцери хвилюються з-за того, що, підбираючи подумки потрібні іноземні слова і словосполучення, вони змушують чекати свого співрозмовника, а це не дуже коректно. В такій ситуації є необхідність нагадати курсантам, що процес боротьби з бар'єром говоріння дуже простий – необхідно чітко усвідомити, що чим більше вони хвилюються, тим швидше вони забувають навіть ті слова, які їм добре відомі ще з школи. Таким курсантам можна порадити припинити занадто хвилюватися про комфорт співрозмовника, і їхньому співбесіднику стане легше з ними спілкуватися.

3. Міжкультурний бар'єр пов'язаний з тим, що курсанти не враховують культурні традиції країни-носія мови, що вивчається. Тут викладач може порадити більше цікавитися всім, що пов'язано з країною мови, що вивчається, наприклад, її історією, літературними творами, прислів'ями, приказками та ін. Це допоможе курсантам краще пізнати мову і реалії життя даної країни.

Також ми можемо виділити психологічні бар'єри, які виникають на занятті з іноземної мови з вини педагога.

Бар'єр сприйняття часто виникає при нечіткому формулюванні думок під час діалогу викладач – курсант, а також за умови упередженого ставлення до майбутнього офіцера. Неемоційне мовлення педагога також важко знаходить відгук серед курсантів. Проте подолати бар'єр сприйняття можна за допомогою таких невербальних форм спілкування, як жести, міміка та візуальний контакт.

Також сюди можна віднести бар'єр фонетичного нерозуміння, який з'являється через невиразне швидке мовлення викладача іноземною мовою, мовлення-скоромовки та мовлення з великою кількістю звуків-паразитів. Цей бар'єр можна подолати досить швидко, але за умови методичної компетентності викладача іноземної мови, оскільки ця

перешкода викликана страхом неправильної вимови, зневірою у власні фонетичні здібності, тому викладачеві необхідно індивідуально пояснювати особливості вимови. Якщо ж методична компетентність викладача іноземної мови у ВВНЗ буде поєднуватися з психологічною, то він, застосовуючи активні форми навчання, зможе допомогти курсантам подолати цей психологічний бар'єр.

У процесі навчання іноземної мови можуть виникати також, крім фонетичного, психологічні бар'єри непорозуміння на лексичному, семантичному та граматичному рівнях. Виникнення бар'єрів на перших двох рівнях пов'язане з відмінностями в системах значень (тезаурусах) учасників комунікації. Психологічні непорозуміння, що виникають у майбутніх офіцерів на граматичному рівні, пов'язані з нерозумінням правил побудови речень в іноземній мові, а також з незнанням особливостей граматики іноземної мови. Цей вид психологічного бар'єра можна легко усунути через пояснення та закріплення граматичних конструкцій [1].

Значною мірою руйнують нормальне міжособистісне спілкування бар'єри непорозуміння стилістичного рівня, що виникають у випадку невідповідності стилю мовця та ситуації спілкування або стилю мовлення і актуального психологічного стану реципієнта [2]. Наприклад, часто можна спостерігати, як курсанти у діалогічному спілкуванні змішують мовленнєві штампи різних рівнів (еклектика жаргонізмів та дипломатичного мовлення). Відчуття мовного стилю виникає не відразу, а тому подолати цей вид психологічного бар'єру досить важко.

Можна також виділити бар'єр непорозуміння, що виникає на логічному рівні. Це буває у випадках, коли логіка міркування, яку запропонував один з співрозмовників, є надто складною для сприйняття, її реципієнт вважає неправильною або вона суперечить притаманному йому шляху доведення.

Для оптимального розвитку навчальної ситуації та подолання зазначених психологічних бар'єрів викладачеві іноземної мови слід враховувати індивідуальні особливості курсантів та загальні характеристики навчальної групи. Індивідуальні особливості можна поділити на три групи. До першої групи належать психофізіологічні характеристики, які залежать від природних даних. Насамперед це темперамент,

який визначає динаміку реагування, характер активності, швидкість орієнтації у ситуації та рівень емоційності. Другу групу складають загальна спрямованість, рівень вимог, самооцінка, інтереси тощо, третю – індивідуальні особливості вищих пізнавальних процесів.

Зазначимо, що знання індивідуальних особливостей курсантів дозволяє викладачеві правильно передбачити ступінь та спосіб їх реагування на різні види завдань, допомагає керувати процесом навчання, створює умови для дружньої атмосфери, уникнення психологічних бар'єрів на різних рівнях спілкування. Крім того, психологічна компетентність педагога дозволяє коригувати мотиви та потреби при спілкуванні іноземною мовою, оскільки він розуміє, чи хоче курсант певної навчальної групи розмовляти іноземною мовою, чи цікаво йому спілкуватися з одногрупниками та з викладачем, чи може він запропонувати свої теми для обговорення. За умови правильної організації мотивів говоріння іноземною мовою навчання стає логічно значущим та орієнтованим.

Також зазначимо, що рівень, глибина та диференційність пізнавальних потреб та інтересів у різних людей є різною. Є. Ільїн виокремив фактори, що сприяють формуванню позитивних мотив до навчання. Серед них учений вказав: на усвідомлення найближчих та кінцевих цілей навчання; усвідомлення теоретичної та практичної значимості знань; емоційну форму викладення навчальної інформації; показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять; професійну спрямованість навчальної діяльності; установлення пізнавального психологічного клімату у навчальній групі [4].

Під впливом мотивації вивчення іноземної мови набуває для курсантів особистісного характеру і тому стає результативнішим.

Висновки. Психологічні бар'єри можуть створювати значні перепони в процесі вивчення іноземної мови у ВВНЗ. Важливими є допомога курсантам у подоланні психологічних труднощів при навчанні, а також урахування особливостей вияву психічних пізнавальних процесів при навчанні іноземної мови. Під час навчальних занять потрібно створювати сприятливу емоційно-психологічну атмосферу за допомогою сумісних переживань, позитивного оцінювання професійних якостей курсантів, заохочення обраного напрямку спілкування або способу ви-

конання завдання. Це допомагає курсантам позбутися невпевненості в собі, подолати психологічні бар'єри спілкування. Мотивування майбутніх офіцерів при навчанні іноземній мові потребує актуалізації їхніх інтересів та створення умов для реалізації їхніх здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волобуєва О.Ф., Васильчук О.А. Психологічні труднощі при навчанні іноземної мови // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2006. – Ч.8. – с. 31-35.
2. Зажирко М.П. Глибинно психологічні передумови активізації процесу спілкування (акмеологічний підхід): Дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ Черкаський держ. ун-т ім. Б.Хмельницького. – Черкаси, 1998. – 247 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
5. Сафин А.Д. Акмеологические аспекты педагогического менеджмента в учебном процессе. – Хмельницкий: Вид-во АПВУ, 1996. – 111 с.

УДК: 378.147

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

Волкова К.С.

У статті звертається увага на необхідність гуманізації педагогічного контролю. Аналізуються погляди В.О. Сухомлинського, Ш.О. Амонашвілі, В.Ф. Шаталова на контроль навчально-пізнавальної діяльності школярів як представників педагогіки гуманізму.

Ключові слова: педагогічний контроль, оцінка, гуманність.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ

Волкова К.С.

В статье обращено внимание на необходимость гуманизации педагогического контроля. Анализируются взгляды В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, В.Ф.Шаталова на контроль учебно-познавательной деятельности как представителей педагогики гуманизма.

Ключевые слова: педагогический контроль, оценка, гуманность.

HUMANISTIC INCLINATION OF PEDAGOGICAL CONTROL

K. Volkova

The article reveals the significance of humanization of pedagogical control. The outlooks of V.Sukhomlinsky, S.Amonashvili and V.Shatalov concerning the control of schoolchildren's education activities are analysed from the point of view of humanistic pedagogy.

Key word: pedagogical control, assessment, humanity.

Протягом XX століття педагогічне новаторство розвивалося у руслі педагогічних пошуків, на які могла зважитися радянська педагогіка. Серед них найчастіше були окреслені концепція гуманістичної педагогіки (В. Сухомлинський), ідея творчого педагогічного колективу, що визріла в лоні традицій колективної педагогіки А. Макаренка, В. Сороки-Росинського.

Пізніше заявили про себе новаторські ідеї, що розвивалися в контексті теорії та методики навчання і виховання (Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, С. Лисенкова, Є. Ільїн та ін.). Вони практично довели, що за певних обставин можливе різке підвищення ефективності різних ланок педагогічного процесу [3, с. 407].

Метою статті є аналіз поглядів на організацію і здійснення контролю таких видатних педагогів XX ст., як В.О. Сухомлинського, В.Ф. Шаталова, Ш.О. Амонашвілі, тому що провідними ідеями їхньої педагогіки стали гуманне ставлення і любов до дитини, урахування вікових особливостей і природних задатків, взаєморозуміння і взаємодопомога у розвитку, бачення у дитині людини.

Під час своєї педагогічної діяльності учителі-новатори намагалися викликати у дітей почуття успіху, радість від навчання. Зокрема перевірку і оцінювання навчальних досягнень спрямовували на стимулювання інтересу до навчання, формування впевненості у власних можливостях. Особливого значення надавали виховній функції контролю: відмітка має розвивати почуття колективізму і товарищескості, власної гідності і відповідальності, виховувати витримку, відповідальність, самоволодіння, зміцнювати волю.

З позиції сьогодення очевидно, що Василь Олександрович Сухомлинський (1918-1970) зміг піднятися до рівня світової філософської і педагогічної думки. Спираючись на ідеї великих мислителів-гуманістів минулого і джерел народного виховання, він сформулював педагогічну концепцію, яка має загальнолюдський характер.

У центр концепції В.О. Сухомлинського поставлено особистість дитини, повагу і довіру до неї, визнання її унікальності. Розглядаючи питання контролю за навчально-пізнавальною діяльністю, не можна не погодитися з В.О. Сухомлинським, який звертає увагу, що „відсутність оцінки для дитини більше лихо, ніж двійка” [5, с. 150]. Однак „з несправедливо виставленої двійки починається одна з найбільших проблем школи – нечесність дитини, обман і вчителя, і батьків”, бо „учитель, виставляючи несправедливу, на переконання учня оцінку, прагне до того, щоб учня було покарано батьками”. Саме тому В.О. Сухомлинський і називає оцінку найбільш гострим інструментом у педагогічній праці, використання якого потребує великого уміння і культури.

На думку педагога, головним, що потрібно від оцінок у початковій школі – це оптимістичний, життєстверджуючий початок. „Відмітка повинна нагороджувати за працелюбність, а не карати за лінощі та недбальство” [5, с. 72].

Помилки в організації контролю унеможливлюють формування в учня прагнення вчитися, долаючи при цьому об’єктивні труднощі процесу пізнання, становлення та самоствердження особистості, які неможливі без самоповаги. «Невміння знайти правильні критерії оцінки розумової праці школярів – це справжня біда, що породжує зубрячку, яка отуплює навіть здібних учнів,» – пише Василь Олександрович. Учитель же, на його думку, взагалі не повинен давати дитині привід

вважати, що оцінюють її уміння запам'ятовувати і відтворювати навчальний матеріал, бо у такому випадку знання відриваються від духовного життя школяра і від його інтелектуальних інтересів.

З огляду на це В.О. Сухомлинський пропонує вводити критерії та показники сформованості знань учнів, враховуючи, що знання мають бути і кінцевою метою, і засобом опанування нових знань, необхідною складовою інтелектуального, морального, емоційного, естетичного розвитку учня та учнівського колективу.

Цікавою є думка про те, що під час оцінювання вчитель не повинен поспішати із загальними висновками про якість роботи дитини: оцінка має звучати тільки тоді, коли учневі «вдалося досягти успіху». Найстрашніший злочин педагог бачить у тому, щоб словом переконати людину в її нікчемності порівняно з іншими, а у маленької дитини породити таким чином додаткові страждання.

Василь Олександрович вважає, що у процесі оцінювання різних категорій учнів важливо враховувати їхню специфіку. Під час опитування слабо встигаючій дитині не слід показувати, що її виділяють у класі, створюють для неї особливі умови. Це принижує її гідність і не дає пережити радість перемоги над собою. Водночас учитель-мислитель має будувати технологію опитування дитини таким чином, щоб застрахувати її від випадкових і недоречних помилок, непомітно надаючи більшу за обсягом допомогу, повторюючи незрозуміле запитання, уповільнюючи темп опитування тощо. Ці та інші прийоми вчителя дають змогу створити умови, за яких у невстигаючої дитини може поступово сформуватися радість пізнання, радість успіху, бажання знати, що й надалі супроводжуватиме її розумову працю.

Серед методичних порад щодо здійснення ефективного контролю слід виділити наступні: індивідуалізація праці кожного учня; правильне використання наочності; пояснення причинно-наслідкових зв'язків між подіями, явищами, процесами; постановка запитань, що спрямовані на стимулювання розвитку пізнавальних здібностей; об'єктивність в оцінюванні знань; формування навичок систематичної праці; привчання до самоконтролю; виявлення душевної чуйності.

Отже, концепція організації процесу навчання Василя Олександровича Сухомлинського, побудована на ідеї розвитку високодухов-

ної особистості, потребує відповідних підходів до організації контролю і оцінювання. Вони не обмежуються введенням будь-якої бальної системи, не підносять оцінку-бал у статус дидактичного ідола, а спрямовані на формування учня-мислителя, задоволення його пізнавальної потреби і як результат – оптимістичного самопізнання особистості, починаючи вже з початкової школи.

Яскраво виражений гуманістичний характер має педагогіка відомого донецького вчителя Віктора Федоровича Шаталова, який розробив і талановито реалізував організаційно-методичну систему навчання, де центральним стрижнем є саме контроль навчання. Оскільки його надбання має безпосереднє відношення до предмета нашого дослідження, зупинимося на основних положеннях його методики.

У книзі «Експеримент триває» В.Ф. Шаталов веде мову про те, що у дітей часто спостерігається збудливість, турботливість, зайва рухливість, плаксивість або, навпаки, в'ялість, загальмованість, невпевненість. Часто причиною таких явищ є страх відповісти невірно. Саме тому дії вчителів, які працюють на засадах педагогіки співробітництва, спрямовані на вироблення упевненості в собі, створення обстановки дружелюбності, товариської взаємодопомоги, психологічного комфорту [6, с. 108].

Педагог-новатор вказує на суттєву відмінність контрольних і самостійних робіт. Якщо під час самостійної роботи будь-який учень може поставити запитання до вчителя, навіть звернутися за допомогою у розв'язанні задачі або прикладу, а вчитель зобов'язаний відповісти і допомогти, то контрольна робота – вищий етап самостійності у роботі учня. Після закінчення самостійної роботи у класний журнал виставляються лише ті оцінки, які необхідними вважає вчитель і з якими погоджуються учні, а контрольна робота завершується обов'язковим оцінюванням усіх [7, с. 76].

В.Ф. Шаталов вважає, що вивірена і вимоглива система оцінки дозволяє об'єктивно і безконфліктно називати, хто є хто, розкриваючи необмежені горизонти для творчої активності й трудового ентузіазму вчителів. І підкреслює: безконфліктно! Об'єктивність і вимогливість під час оцінювання будуть дієвими лише тоді, коли базуватимуться на принципі безконфліктності. Головною психолого-педагогічною ланкою

своїї педагогічної системи сам педагог називає безконфліктно визнану оцінку праці учителя й учнів [7, с. 180].

Для запобігання відставанню у навчанні В.Ф. Шаталов пропонує вісім умов [6, с. 111]:

- щоденний всеохоплюючий контроль (спонукає учнів працювати щоденно);

- самоконтроль (дозволяє повторити і закріпити знання);

- допомога батьків (розвиває ініціативу у лінивих і відстаючих);

- право на кращу відмітку (небажану відмітку учень може у будь-який час виправити, а не «закрити» новою відміткою);

- звичка до самостійного подолання труднощів;

- життя спочатку (можливість кожного дня отримати відмінну оцінку);

- численність оцінок (оцінка втрачає роль ідола, вона не тисне на особистість, мотивом навчання стає пізнавальний інтерес);

- розвиток мовлення (за рахунок збільшення усних відповідей).

Актуальна на сьогодні проблема формування пізнавальної активності й самостійності у свій час зацікавила грузинського педагога Шалву Олександровича Амонашвілі, який помітив, що учні поступово втрачають інтерес до навчання, переходячи з класу в клас. Причину він побачив у недосконалості методів і форм роботи, зокрема у тому, що традиційні відмітки стають основним регулятором життєвих стосунків учнів. На цій основі виникло і розвивалося експериментальне навчання в початкових класах на змістово-оцінювальній основі.

Змістову оцінку Ш.О. Амонашвілі представляє як процес співвіднесення ходу і результату діяльності з наміченим у задачі еталоном для встановлення рівня і якості розвитку, а також визначення і прийняття задач для подальшого розвитку. Така оцінка одночасно стає стимулюючою для школяра, оскільки посилює, укріплює, конкретизує мотиви навчально-пізнавальної діяльності, наповнює учня вірою у власні сили і надією на успіх.

Слід виділити два види змістової оцінки – внутрішня і зовнішня або рефлексорна. У педагогічному процесі оцінку навчально-пізнавальної діяльності може зробити педагог, а також можуть бути залучені одно-

класники. Це буде зовнішня оцінка. Внутрішню оцінку своєї навчально-пізнавальної діяльності дає сам учень [2 с. 168].

Мета змістової оцінки – стимулювання навчання школяра. «Чистий» контроль, який лише встановлює ступінь співвідношення результату діяльності з еталоном і успішність виконання завдання, не реалізує таку мету, а тому не повинен існувати.

Важливою умовою реалізації змістової оцінки є довіра учня до педагога і його оцінок. Атмосфера доброзичливих стосунків робить школяра відкритим до педагогічних впливів; процес навчання стає невичерпним джерелом виникнення особисто значимих мотивів; оцінки педагога стають орієнтиром у навчанні, породжуючи готовність приймати і розв'язувати нові навчально-пізнавальні задачі. Змістовий сенс оцінки педагога в атмосфері взаємної довіри поглиблюється самооцінкою учнем себе і своєї діяльності, спонукаючи його до самовдосконалення, самовиховання, самоосвіти, розвитку самокритичності, вимогливості, відповідальності [2, с. 175].

У процесі формування змістової оцінки Ш.О. Амонашвілі виділяє три основні лінії: 1) оціночна діяльність педагога, 2) встановлення еталонів і формування позитивно критичних стосунків у колективі, 3) формування оціночного компонента у самостійній навчально-пізнавальній діяльності (самооцінка, внутрішня (рефлекторна) оцінка). Мета оцінювання полягає у визначенні шляхів удосконалення, поглиблення й уточнення знань, умінь і навичок для активного включення у трудову і творчу діяльність, спрямовану на пізнання та перетворення дійсності. «Оцінка не повинна породжувати страху, збуджувати сильних переживань» [1, с. 14]. «Страх – емоція, але негативна; він погано впливає на пізнавальну діяльність... Радість, пристрасть – також емоції, однак такі, які цю ж пізнавальну діяльність перетворюють для дитини у сенс життя» [2, с. 419].

Досвід педагогів-новаторів по навчанню без примушення, по навчанню із задоволенням, з радістю, на нашу думку, є корисним для як для вчителів, так і для викладачів, які працюють з майбутніми педагогами. «Учитель, який ставить погані оцінки, а іноді двійку за двійкою, який не вміє користуватися похвалою, заохоченням, нетерплячий в очікуванні результатів, не вірить у дітей, – такий учитель дуже небезпеч-

ний для школи, він може назавжди відбити бажання дитини навчатися. Навчанням без примушення мають навчати в педагогічних училищах. Яким чином? Навчанням без примушення» [4, с. 21].

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: Экспериментально-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
2. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Мн.: Университетское, 1990. – 560 с.
3. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.
4. Михайловский В.А. Педагогика сотрудничества: Учеб. пособие. – Харьков: ХГУ, 1989. – 72 с.
5. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – 2-е изд. – К.: Рад. шк., 1987. – 544 с.
6. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. – М.: Университетское, 1990. – 224 с.
7. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.

УДК 378.147

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ТВОРЧОГО
ХАРАКТЕРУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

Воронцова Ж.В.

Харківський державний університет харчування та торгівлі

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ТВОРЧОГО
ХАРАКТЕРУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

Воронцова Ж.В.

У статті розглядається актуальна проблема освіти: мотивація зацікавленості студентів у набутті професійних і наукових знань та розвитку їх творчих здібностей. Процес професійної підготовки студентів до творчої роботи поділений на етапи, до кожного з етапів запропоновані форми організації та види навчальної діяльності. Запропонований детальний розгляд компонентів творчості у пізнавальному процесі.

Ключові слова: фахова підготовка, креативні здібності, компоненти творчості.

**ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ТВОРЧЕСКОГО
ХАРАКТЕРА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

Воронцова Ж.В.

В статье рассмотрена актуальная проблема образования: мотивация заинтересованности студентов в овладении профессиональными и научными знаниями и развитие их творческих способностей. Процесс профессиональной подготовки студентов к творческой деятельности разделен на этапы, к каждому из этапов предложены формы организации и виды учебной деятельности. Подано детальное рассмотрение компонентов творчества в познавательном процессе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, креативные способности, компоненты творчества.

PREPARATION OF EXPERTS IN THE CONDITIONS OF CREATIVE CHARACTER OF EDUCATIONAL PROCESS

Vorontsova Z.V.

In article the actual problem of formation is considered: motivation of interest of students in mastering by professional and scientific knowledge and development of their creative abilities. Process of vocational training of students to creative activity is divided into stages, to each of stages forms of the organization and kinds of educational activity are offered. Detailed consideration of components of creativity in informative process is submitted.

Keywords: vocational training, creative abilities, creativity components.

Соціальні та економічні зміни, які відбуваються сьогодні в державі, потребують значної уваги до підвищення якості підготовки національних кадрів з вищою освітою. Джерело розвитку вищої освіти міститься у творчості викладачів, у їх інноваційній діяльності, яка знайшла своє відбиття в розробці та введенні елементів нового змісту освіти, нових освітніх технологіях, зміцненні зв'язку практики з наукою, зверненні до світового педагогічного досвіду тощо. Однією з найактуальніших освітянських проблем є мотивація зацікавленості студентів у набутті професійних і наукових знань та розвитку їх творчих здібностей.

Ступенева система вищої освіти надає широкі можливості для задоволення різноманітних освітніх потреб особи та суспільства. Вона забезпечує підвищення рівня знань, гнучкість загальноосвітньої, загальнокультурної та професійної підготовки фахівців та інтеграцію їх у світове суспільство.

Важливим елементом сучасної фахової підготовки є не тільки формування вмінь та навичок необхідних фахівцю з даної професії, озброєння знаннями щодо певної галузі, але й розвиток творчих здібностей, здатності до творчого мислення.

Початкові навички творчої діяльності та розвиток креативних здібностей формуються в школі. Щоб простежити динаміку їх змін під час подальшого навчання нами було проведено дослідження се-

ред старшокласників та студентів першого курсу. Результати анкетного опитування старшокласників свідчать про те, що 42 % виявляють інтерес до творчої діяльності. Під час навчання в університеті інтерес студентів до творчої роботи знижується до 18,5 %. При цьому зростає кількість студентів, які не виявляють інтересу до цього виду діяльності з 22,9 % до 39,5 %, порівнюючи із старшокласниками.

Дані результати дозволяють зробити висновки, що діюча система навчання в університеті не забезпечує достатніх умов щодо активної пошуково-творчої діяльності студентів та розвитку творчих здібностей. Виникає запитання. Як навчити студента творчо мислити?

Для цього ми пропонуємо створити необхідні умови, при яких сучасний навчальний процес буде носити творчий характер, де знайшли б своє відображення:

- розробка інноваційних технологій, методик, прийомів, які б забезпечували креативний (творчий) розвиток особистості;
- своєчасне виявлення індивідуальних творчих здібностей студентів;
- цілісний безперервний процес поєднання теоретичних знань та практичних навичок.

Інноваційні процеси в освіті потребують принципово нових форм і механізмів взаємодії теорії та практики. Інноваційна діяльність, пов'язана з відмовою від відомих штампів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості, виходить за межі діючих нормативів, створює нові нормативи особистісно-творчої, індивідуально спрямованої діяльності викладача, розробляє педагогічні технології, що реалізуються в цій діяльності.

На етапі розробки інноваційних технологій, методик, прийомів, які б забезпечували креативний розвиток студентів в навчальному процесі рекомендується використовувати:

- різноманітні види лекцій – традиційні, проблемні, міжпредметні, інтегровані, лекції-дослідження, лекції-екскурсії;
- різноманітні види семінарських занять – традиційні, семінари-дискусії, семінари-дослідження і таке інше;
- нестандартні заняття з розвитку творчих здібностей студентів, конструкторських навичок;

- колективна форма навчання, робота студентів у малих творчих групах, на кафедрах, в системі науково-дослідницької роботи студентів;
- нові інформаційні технології, навчальні комп'ютерні програми;
- модульно-рейтингову систему контролю за рівнем засвоєння студентами знань, умінь, навичок з використанням різнорівневих завдань;
- авторські нестандартні завдання підвищеної складності, інтегровані з іншими предметами;
- творчі, науково-дослідницькі роботи студентів.

На етапі виявлення індивідуальних творчих здібностей студентів слід більш уваги приділити розвитку цих здібностей. Процес підготовки висококваліфікованих фахівців у вузах необхідно розпочинати з розвитку творчих здібностей та дослідницьких навичок студентів в галузі обраної професії. З цією метою слід методами тестування виявити природні чинники й рівень їх розвитку. На підставі результатів тестування спроектувати навчально-виховний процес, розробити план розвитку здібностей студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Процес професійної підготовки студентів до творчої роботи ми умовно поділяємо на етапи: 1) розвиток творчих здібностей; 2) формування професійних вмінь та навичок; 3) формування експериментальних навичок дослідження.

Розвиток творчих здібностей та професійну підготовку до творчої діяльності необхідно проводити на протязі всього періоду навчання в усіх видах навчальних занять: при проведенні лабораторних та практичних занять загальноосвітніх та спеціальних дисциплін; при написанні курсових та дипломних робіт і таке інше.

В процесі розвитку творчих здібностей студентів необхідно уважно стежити за розумним співвідношенням розвитку логічного та творчого (інтуїтивного) підходів при розв'язуванні дослідницьких завдань. Якщо при підготовці бакалаврів достатнім є розвиток логічного мислення, то при підготовці творчої особистості за програмами підготовки спеціалістів та магістрів більш уваги необхідно приділяти розвитку інтуїції. Спираючись тільки на логічне мислення неможливо сформулювати фахівця здатного до творчого вирішення проблем. Інтуїцію, на-

вички подолання інертності мислення слід формувати за допомогою системи спеціально підібраних вправ та завдань.

На нашу думку, розумовий творчий процес повинен характеризуватися особливими чинниками, серед яких, окреме місце належить інтелектуальній інтуїції. Її слід розглядати як механізм вирішення завдань, які вимагають креативного підходу, якщо подібне завдання не може бути розв'язане шляхом логічних висновків. Така ситуація виникає тоді, коли для розв'язання творчих завдань у студентів недостатньо знань. Частіше за все, така проблема виникає у творчо працюючих людей. Це положення можливо з успіхом використовувати при розробці методики (вправ) розвитку наукової інтуїції. Завдання які вирішують студенти не повинні мати алгоритмів розв'язання. Там де є алгоритм, там відсутня творчість, так як студент спирається на логіку.

Інтуїтивне рішення проблеми виникає як під час спілкування, роботи з реальними предметами та об'єктами, так і в умовах розумового експерименту. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що наукову інтуїцію можливо розвивати методами моделювання об'єктів, явищ та процесів за допомогою сучасних ЕОМ.

Наукова інтуїція тісно пов'язана з творчим уявленням. Розвиток творчого уявлення – це необхідний елемент формування творчих здібностей фахівців. Під творчим уявленням, у межах навчального процесу, розуміємо розробку нової оригінальної моделі об'єкту або процесу які невідомі даному студенту. Для розвитку уяви студенти виконують вправи та завдання по розробці моделей об'єктів з застосуванням елементів інших об'єктів, які пропонуються викладачем. Розроблений новий об'єкт аналізується студентом на предмет його реальної працездатності. Елементи та об'єкти, що розробляються, обираються з урахуванням специфіки тієї галузі знань, до якої готується фахівець. Застосування принципу аналогії можливо у двох аспектах: за запропонованим викладачем об'єктом студентам необхідно розробити аналог з заданими параметрами; студент самостійно визначає об'єкт, аналог якого необхідно розробити.

Важливим етапом творчого пізнавального процесу є побудова абстрактної моделі процесу що досліджується. На нашу думку, не вміння будувати такі моделі є однією з основних причин формального

засвоєння знань та викликає труднощі при формуванні гіпотези. Таке невміння проявляється при виконанні завдань дослідницького характеру. Під моделлю будемо розуміти деякий ідеальний образ реального об'єкту або процесу що досліджується, який адекватно відбивається у свідомості студента.

Проведені нами дослідження свідчать про те, що рівень та глибина знань залежать від здібності студентів будувати образні моделі явищ, які досліджуються. Низький рівень залишкових знань, труднощі які виникають при вивченні наукових теорій частіше за все пов'язані з невмінням студентів будувати такі моделі. Виникає проблема розробки методики формування навичок образного моделювання. Вірно сформована образна модель дозволяє студенту не тільки глибоко проникнути в сутність явища, яке досліджується, але й дає можливість знаходити різні підходи до розв'язання завдань дослідницького характеру. Формування навичок побудови модельних гіпотез необхідно починати з формування образного мислення.

Вміння будувати модельні гіпотези та аналізувати їх, пов'язані з рівнем знань студентів. Логічне дослідження модельних гіпотез веде до нових знань. Експериментальна перевірка модельної гіпотези є завершальним етапом творчого процесу.

Таким чином, основним завданням університету є формування висококваліфікованого фахівця, а ним може стати тільки творчі особистості, які поєднують в собі міцні теоретичні знання та практичні навички.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сергієнко В.П., Касперський А.В. Становлення і розвиток фізичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України // Серія педагогічна: Дидактика фізики в контексті Болонського процесу. – Кам'янець-Подільський: К-ПДПУ, 2005. – Вип. 11. – С. 80 – 85.
3. Шут М.І., Сергієнко В.П. Науково-дослідна робота з фізики в середніх і вищих навчальних закладах: Навч. посіб. – К.: Шкільний світ, 2004. – 128 с.
3. Шумляк Н.Н. Актуальность курса “основы научных исследований” при подготовке специалистов // Интернет конференция: Современные инновационные технологии в профессиональной подготовке специалистов, МГПУ, 2007.

УДК 378.013.77

**ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТВОРЧОМУ
МИСЛЕННЮ**

Гапон Е.В., Гапон В.І., Ремзі І.В.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ТВОРЧОМУ МИСЛЕННЮ

Гапон Е.В., Гапон В.І., Ремзі І.В.

У статті обговорюється педагогічна проблема навчання студентів творчому мисленню. Творче мислення розглядається як складова універсального мислення.

Ключові слова: логічне, творче, універсальне мислення.

**ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКОМУ
МЫШЛЕНИЮ**

Гапон Э.В., Гапон В.И., Ремзи И.В.

В статье обсуждается проблема обучения студентов творческому мышлению. Творческое рассматривается как составляющая часть универсального мышления.

Ключевые слова: логическое, творческое, универсальное мышление.

PROBLEM OF TEACHING STUDENTS TO CREATIV THOUGHT

E.V. Gapon, V.I. Gapon, I.V. Ramsey

Pedagogical problem of teaching students to creative thought is considered in the article. Creative thought is examined as the element of universal thought.

Key words: logical, creative, universal thought.

Не нова тема дослідження набула актуальності у зв'язку з проголошенням МОН України навчання творчому мисленню пріоритетним напрямком реформування та новим завданням вищої освіти України. Приваблива мета готувати творчих фахівців, що відповідає світовій тенденції, на наш погляд, не відповідає власним реаліям кризи та триваючого погіршення національної системи вищої освіти.

Бажана мета не підтримана сталим науковим обґрунтуванням конкретних шляхів і засобів її досягнення. Отже, вона лишається декларативною. Тому актуальною постає будь-яка спроба виповнити наявну прогалину у педагогіці національної вищої школи, що сприятиме практичній реалізації складного завдання.

Метою нашого дослідження є обговорення доцільності, можливих психолого-педагогічних умов і засобів безпосереднього навчання студентів творчому мисленню за сучасного власного стану та ресурсів вищої освіти України. Задля уточнення нашого завдання насамперед визначимо, що нас цікавить психолого-педагогічний, зокрема технологічний аспект навчання студентів класичного університету (рівень магістра). Викладачам належить навчати не лише науковому логічному, але й творчому евристичному мисленню, притаманних відповідно навчальній і науково-дослідній пізнавальній діяльності. Отже, належить розвинути у студентів універсальні здібності до самостійних навчальної та дослідної діяльностей, мабуть за передбачуваних умов вищого навчально-дослідного закладу (ВНДЗ).

Почнемо з загального сучасного стану обговорюваної проблеми. «Питання про те, чи можливо навчити людину творчо міркувати та розвинути у неї здібності до творчого мислення, до цього часу остаточно не вирішене» [1, с. 163]. Вчені-прибічники протилежних поглядів – «поки ще не в змозі остаточно ствердити свій і спростувати протилежний. Більш гуманна і перспективна ... все таки позиція тих, хто вірить у можливість удосконалення творчого інтелекту...» [1, с. 164]. Нами підтримується оптимістична позиція, але цілком доречні побоювання щодо діалектичності даного, подібного до багатьох інших протиріч, котрі носять історичний характер і можуть не мати остаточного вирішення. Тому впадіння у будь-яку крайність за надії, благої чи підступної, поліпшити чи перехитрити природу людини загрожує

ризиком отримати від природи чергового ляпасу. Це застереження обумовлює поміркованість практичних дій на ризикованому шляху. Інформаційні джерела у великій кількості містять окремі безсистемні аргументи і докази «за» чи «проти», що недостатні для встановлення істини [3]. Здебільшого це авторитетні спогади, власні або сучасників видатних вчених «усіх часів і народів». Вони досить цікаві, повчальні і корисні. Існують також спроби узагальнення та систематизації накопичених історією науки геніальних феноменів, навіть надання їм вигляду теорій і методів надто привабливого творення геніальних винахідників. Але вони не здатні виконувати роль надійної й ефективної навчальної технології. Окрім того, лишаються сумніви в доцільності коригування неперевірено мудрої природи, яке до останнього часу не лишалося безкарним, а також в можливості інтеграції авторських наукових шкіл в уніфіковану технологію навчання творчості. Враховуючи істотну невизначеність, проблему навчання студентів творчому мисленню розглянемо за історично виправданого правдоподібного припущення про часткове вирішення-невирішення її вітчизняною школою недалекого минулого. Тому на черзі уважний погляд на новий предмет навчання у співвідношенні його особливостей з етапами сталого навчально-виховного процесу (НВП) класичного університету.

Мислення людини є природна функція її мозку. «Мозок, хороше улаштований, вартий більшого, ніж мозок, хороше наповнений» (М. Монтень). Але що означає «хороше улаштований» на відзнаку від «хороше наповнений»? Стосовно здобуття знань хороше улаштований, на нашу думку, це універсально мислячий, тобто як логічно – за процесу наповнення його під час навчання відомими науці знаннями, так і творчо – за винаходу зовсім нових знань. Але за процесу вищого творчого рівня мислення нове виникає лише за наявності старого. Сама його новизна виявляється лише за порівняння з уже відомим. Виходить, відоме науці потрібно спочатку засвоїти, розмістити у пам'яті студента та розвинути його уявлення. Без цього творчість неможлива: «пуста голова не мислить» (К. Ушинський). І допомагає наповненню знанням і розвитку уяви той, хто ними вже володіє – викладач. Він ніби передає свої знання, уміння, навички (ЗУН) студенту за естафетою поколінь. І робить це не інакше, як засобами зрозумілого обом логічно

упорядкованого (наукового і здорового глузду) мислення-спілкування. При цьому зазвичай «із кувшина може витекти лише те, що там було» (Ш. Руставелі). Бачимо, що Монтень, Ушинський, Руставелі й інші творчі вчені, педагоги, митці говорять дещо різне, але про одне і те саме: недосказане одним доповнюється другим, третім... «Усяке визначення небезпечне» (К. Ушинський): будь-який текст-мова кінцевої довжини-тривалості містить завжди обмежену інформацію, що не здатна до кінця вичерпати складне явище, подібне до мислення. Не зважаючи на це, ми далі змушені бодай недосконало, але визначити предмет обговорення. Зараз ми ризикуємо зробити лише попередній висновок: мозок «хороше улаштований» – це універсально мислячий, що охоплює усі види і рівні мислення.

Мислення є цілісним процесом узагальненої й опосередкованої розумової та практичної пізнавальної діяльності, активної та спрямованої на вирішення завдань отримання знань про оточуючу дійсність [1, 2]. Лише умовно за різних ознак, воно поділяється на види та етапи. Так, за типом завдань і домінуючих дій відрізняють логічне, образне і практичне мислення. Відповідно маємо дії з логічно упорядкованими словами-поняттями, наочними образами або предметами та продукти – знання-вміння, мистецькі твори і матеріальні виробы. За інших ознак розрізняють теоретичне і практичне (досвідне), аналітичне й інтуїтивне, репродуктивне і продуктивне (творче) мислення тощо [2].

Творче або високо продуктивне мислення відрізняється від нетворчих репродуктивних (відтворюючих і тому нібито менш продуктивних) його видів тим, що воно здатне вирішувати ще невирішені, проблемні завдання. Інакше: створити нове знання у поєднанні з новим шляхом його народження. Отже, творче мислення за ознак новизни завдань-проблем, різних шляхів їх вирішення та невідомості того, що веде до успіху, відсутності аналогічного досвіду, вимушеної повної самостійності (без підказки та натяку) дійсно вбачається за вищий рівень розвитку мислення чи навіть інтелекту (сукупних психічних здібностей) і здібностей організму людини (фізичних і психічних) взагалі [8, 10]. А вищий рівень завжди містить і спирається на успішні попередні.

Акт творчого мислення умовно поділяється (Г. Уоллес) на чотири етапи: 1 – підготовка, 2 – визрівання, 3 – «озорення» та 4 – перевірка [2, с. 393]. Специфічним творчим етапом вважається «озорення» – незбагненне, миттєво-вибухове схоплення готового рішення. З ним пов'язана позбавлена свідомо-вольового контролю психічна активність, вища концентрація духовних сил творця за назвами: натхнення, «зверхсвідомість» за вирішення «зверхзавдань» (К. Станіславський) або надсвідомість (на відзнаку від свідомих і безсвідомих компонент універсального мислення). У назви етапу багато синонімів, що різнобічно підкреслюють його незбагненність за звичного (логічного) людського мислення. Тому вважаючи їх відомими, наважимося дати робочим поняттям підкреслено контрастної назви.

За самозвіту видатних творців (геніїв) – митців, вчених і винахідників, розвиток їх незбагненого дару-таланту є скоріше завданням неіснуючої науки винаходити – евристики, ніж педагогіки – науки про навчання [3]. Психологи дослідно намагаються довести підлеглисть інтуїтивних творчих рішень об'єктивному логічному аналізу за теорій «розпізнавання образів», «категоріального аналізу» тощо [1, 2]. За двопівкульного злитного мислення творча інтуїція – це увесь «згорнутий» досвід. Рекombінація минулих вражень (свідомого і безсвідомого) та майбутніх потреб (надсвідомого) дозволяє швидко та майже безсвідомо видати рішення, верифікація якого відбувається вже звичайним логічним шляхом. Тому власно творче (інтуїтивне мислення третього етапу, що функціонує саме за виключеного контролю з боку нормального логічного мислення) є подекуди протилежним, суперечним нормальному. Отже, його слушно обізнати ненормальним, а крайньо – ідіотським. Тоді синонімом геніального творця буде геніальний ідіот, а скорочено – геніот. Маємо визначення: геніот – це вчений з видатними здібностями (геній) у стані реверсивного, ненормального, а саме: творчого евристичного мислення, суперечного нормальному логічному. Запроваджене визначення статусу автора геніального відкриття на час з моменту його виголошення і до урозуміння (за вдалого логічного викладу) та визнання більшістю буде цілком слушним, логічним, історично ствердженням. Інші три етапи відбуваються за звичного логічного, наукового чи здорового глузду мислення. Таким чином,

нормальне логічне мислення передує ненормальному евристичному та перевіряє його здогадки-гіпотези. Тому розвиток логічного мислення є першочерговою, але не єдиною умовою творчості.

Творче мислення неодмінно містить у собі продуктивне уявлення. Сила останнього залежить від багатьох індивідуальних особливостей, що виявляються у дітей у ранньому віці ще до початку навчання. За засвоєння життєвого досвіду та ЗУН уявлення поряд з логічним мисленням набуває розвиненого стану. Але роль їх не однакова. Наукове логічне мислення підпорядковане досить суворим правилам і законам логіки, формальній та діалектичній. Воно широко використовується у свідомо керованій і контрольованій шкільній пізнавальній діяльності учнів і студентів задля озброєння їх ЗУН (порожня голова не мислить!). Без оволодіння ним неможливе взаємопорозуміння суб'єктів будь-якої пізнавальної діяльності, тому навчання та тренування йому складають першочергове завдання. Уявлення у складі творчого мислення, за рахунок посиленої мотивації виходу за межі відомого та водночас детермінації зсередини його напрямку і змісту, істотно посилює продуктивність мислення. Отже, уявлення відіграє роль засобу і водночас «каталізатора» творчості. Засвоєні на першому (підготовчому) етапі опорні ЗУН, вихідні дані та прогнозовані рішення, передбачувані уявленням за сплавом з дисциплінуючим впливом логічного мислення, разом складають достатні умови набуття мисленням нової якості, а саме: посиленої продуктивності або творчості. Створені за допомогою сміливого уявлення, розкутого від ланцюгів логіки та обмежень недостатніх вихідних даних, можливі рішення мають назву гіпотез. Якість гіпотез (ступінь правдоподібності) залежить від якостей засвоєних ЗУН та логічного мислення.

Гіпотези створюються й оброблюються мозковою «персоналкою» за її складного, досі не змодельованого універсального мислення. Можливо, первинно численні та химерні, здебільшого хибні та невиразні, приблизні тощо, але мінливі продукти уявлення вже за другого етапу (визрівання) поступово удосконалюються, аж доки спалах інтуїції на третьому (озорення) етапі не вихопить правдоподібну гіпотезу. Остання на четвертому, заключному етапі творчого мислення підлягає перевірці знов таки нормальним науковим (логічним)

мисленням, що обмежує людську фантазію вимогами достовірності, доказовості, доцільності, практичної відтворюваності. За розумової чи дослідної перевірки дієздатності, гіпотеза набуває статусу наукового знання та загальнозрозумілого (словесно-логічного) викладу, якого може не мати на момент виникнення. Зауважимо, що в навчанні науковим ЗУН за обмеженої шкільної наочності і лише в старшій та вищій школі цілком виправданим буде поширене використання саме словесно-логічного (вербального, мовного) мислення, що відбувається на основі вже сформованих (підстаршківий вік) повноцінних понять. Воно є пізнім, зрілим етапом історичного й онтогенетичного розвитку мислення. За мовної його форми відбуваються внутрішні розумові дії, обмін інформацією, вираз думок і почуттів, управління пізнавальними процесами та поведінкою [1]. Тому словесно-логічне завжди входить до складу творчого мислення, разом утворюючи універсальне, вищого рівня розвитку мислення.

Таким чином, ненормальне мислення інтуїтивного етапу творчості функціонує лише поєднано з нормальним у складі універсального. Воно є інтегрованою властивістю розвиненої психіки людини. Його неможливо розглядати відокремлено. У мозковій «песональці» дорослої людини всі види мислення присутні водночас, співіснують і функціонують за взаємодії, тобто злитно. За вікових та індивідуальних особливостей загальна картина лише ускладнюється. Тому універсально мисляча природна розумова система окремої людини має такий рівень складності, який і досі унеможлиблює її моделювання за передумови формалізації розумових операцій. Навіть за сучасних вимірювальних і обчислювальних технічних засобів, навіть за об'єднаних міждисциплінарних (нейрофізіологічних, кібернетичних, інформаційних, психолого-педагогічних, інших) понять і сміливих аналогій (ліво-право-двопівкульне, послідовне чи згорнуте у часі, на зразок цифрового комп'ютерного чи аналогового моделювання, свідоме чи безсвідоме, навіть увісні, інтуїтивне чи розпізнання образів тощо) досі не створено задовільного, об'єктивного і порозумілого опису процесу мислення. Натомість численні, подекуди безсистемні якісні гіпотетичні міркування, що не здатні слугувати науковою підставою точних досліджень і вивіренних практичних кроків. Вони породжують

лише недостовірні педагогічні уявлення та сподівання. Педпрактика досі змушена йти за вихляючої «кривої навчання» та методу «проб, помилок і випадкового успіху» (Е. Торндайк) [2, с. 404]. Тому так доцільно і важливо нові кроки узгодити з історичним світовим, насамперед вітчизняним досвідом.

Існує погляд, що будь-яке мислення містить у собі ознаки творчої продуктивності. І лише питома вага останньої за навчально-пізнавальної діяльності студента може бути різною. Вона залежить від психолого-педагогічних умов навчального процесу у вищому навчальному закладі (ВНЗ). За наших міркувань, навчати творчому мисленню, зокрема евристиці як його серцевині, неможливо поза процесом загального навчання-розвитку та поступового диференційованого ускладнення навчальних завдань студентів. Інша річ, що за вияву студентом певних ознак творчих нахилів можна педагогічно сприяти розвитку наявних творчих здібностей. Отже, індивідуальні філогенетичні задатки за сприятливих умов навчальної діяльності перетворюються на розвинені онтогенетичні здібності, тоді як штучне підсилення продуктивності складає «зверхзавдання» безпосереднього навчання студентів творчому мисленню. У динамічній системі мислення з обмеженим ресурсом здоров'я [8, 10] стимулювання однієї з сторін можливе лише за рахунок збитковості іншої. Здорове універсальне мислення внаслідок взаємовпливу та взаємокомпенсованості своїх логічної й евристичної сторін утворює саморегульовану систему. Коли рівновага поміж взаємодіючими сторонами порушується за штучного стимулювання однієї з них, передбачуваний виграш може виявитися меншим за системного збитку. «Навчання творчому мисленню по цілям і характеру не співпадає з навчанням понятійному, логічному» [5, с. 187]. Вони скоріше протилежні, але пов'язані. Тому штучне посилення ненормальності мислення заради розкріпачення уявлення зашкодить нормальному логічному. Кількість гіпотез збільшується за рахунок зниження їх якості. Тому ускладнює верифікацію неякісних гіпотез засобами логічного мислення чи експериментальної перевірки. У 50-ті роки минулого століття на заході широко використовувалася методика «мозкової атаки» (брейнштормінгу), а саме: стимулювання творчої активності шляхом розкріпачення уявлення (вивільнення з-під

контролю свідомості) заради вільних асоціацій. Практика штучної атаки на мозок «привела до скептичної її оцінки», а «експериментально-психологічна перевірка не підтвердила її переваг при рішенні творчих завдань» [2, с. 212]. Перетренування уявлення веде, наприклад, до появи психічно хворих «геймерів», що живуть виключно у віртуальному світі. Приклади штучного втручання у природу людини з шкідливими для її психічного здоров'я наслідками можна продовжити. Взагалі пересичення уявлення разом з плюралізмом поглядів і маніпуляцією свідомістю настільки заважає правильному мисленню, що воно «перестає виконувати своє головне завдання – давати вірне відображення дійсності й орієнтацію у ній» [5, с. 188]. Натомість – позбавлені здорового глузду психічно хворі чи біороботи.

Вище нами встановлена роль уявлення наукового та здорового глузду мислення. Воно використовується насамперед у навчальній та науковій пізнавальній діяльності суб'єктів ВНЗ (ВНДЗ). За визначення наукове універсальне мислення обіймає як нормальне логічне, так і подекуди протилежне, отже ненормальне евристичне підвищеної продуктивності. Але навіть специфічний етап інтуїтивного мислення відчуває стримуючий фантазію вплив логічного. Дещо іншу роль відіграє уявлення в мистецтві, особливо образотворчому, де може не існувати розумових обмежень. Художник слова чи пензля, сцени чи екрану має необмежені можливості спрямувати свою фантазію на будь-який, мислимий чи немислимий шлях виразу власних (або перевтілення) переважно почуттів без думок. Можливо, проміжну позицію поміж науковим і мистецьким творчим мисленням займає ділова (бізнесова) та побутова фантазія. Вона кінцевим результатом має предметне споживання чи практичні дії працівників різних (державних або ринкових, промислових або інфраструктурних) утворень. Розвинене творче уявлення вмілого фахівця-практика сприяє продуктивності його праці на менше, ніж фантазія вченого чи митця. Професійні особливості творчого мислення складають завдання окремого дослідження. Для нас важливим є висновок про неминучість врахування професійної спрямованості майбутньої діяльності студента, що унеможливорює уніфіковане навчання студентів ВНЗ творчому мисленню. Кращі умо-

ви для його реалізації складаються за наявності фахово компетентних науково-педагогічних кадрів.

Обумовленість творчої діяльності культурною сферою її реалізації (наука, техніка, виробництво, мистецтво, релігія, політекономія, педагогіка тощо) [2] з необхідністю передбачає здійснення не безособистого абстрактного, а конкретного творчого процесу в межах обраної сфери діяльності. Отже, творчість окрім загальних ознак має неповторні особливості як предметної, так і розумової, зокрема міркувальної діяльності. Тому нема ні смислу, ні засобів навчати творчості відокремлено: спочатку загальному, а потім специфічному. Певно, шлях окремого навчання виявиться менш успішним, ніж одночасного. Це пояснюється всеосяжністю переваг системного підходу до навчання будь-яким видам діяльності [4, 6]. Тому за вирішення додаткової зверхзадачі безпосереднього навчання творчому мисленню доцільно та навіть достатньо, на наш погляд, обмежитись традиційним, з багатьох точок зору історично виправданим і досвідно перевіреним поділом шкільного навчання на загальноосвітнє (з обмеженою профілізацією-профорієнтацією на заключному етапі середньої школи) та суттєво більш спеціалізоване – у вищій школі. У свою чергу вузькому профілюванню у ВНЗ зазвичай передують більш широка та різнобічна фундаментальна підготовка. Обидві (фундаментальна та вузькопрофільована) підготовки можуть здійснюватися як за поділу на два етапи – бакалаврат і магістратуру, так і без нього. Зауважимо, що вітчизняна традиція повної вищої освіти за злитної підготовки спеціалістів протягом тих же п'яти-шести років, що й за поділу на ступені, помітно ближче до системної, ніж західна. Переваги ж системного підходу до реформування національних освітніх неодноразово науково доведені [4, 6]. Цей шлях містить ознаки синтетичного укрупнення, тому має більшу потенційну ефективність, ніж шлях диференційованого за етапами, отже з ознаками подрібнення вирішуваних освітніх завдань. Стосовно проблеми навчання студентів ВНЗ України творчому мисленню нами вбачається логічним висновок про доцільність продовження спроб акцентованого її вирішення лише на заключному етапі навчання у вищій школі. Цілком припустимо, що з подоланням кризи та

поверненням до наукового замість ідеологічно ушкодженого мислення освітян обговорювана проблема знайде більш повне вирішення.

Слід зазначити, що принциповою умовою будь-яких спроб вирішення проблеми постає опосередкована поступова підготовка до творчості на попередніх етапах навчання, а саме: глибоке засвоєння наукових ЗУН та методології їх вироблення в обраній сфері діяльності. Шляхом підготовки є послідовний за віком і схильностями розвиток єдиного й універсального, природньо здорового звичайного (нормального для більшості) наукового поряд з досвідним (здорового глузду) мислення студентів. Відповідний НВП у ВНЗ набуває слідуючого вигляду. Спочатку природнім буде використання переважно логічної, без передчасного увиразнення та стимулювання специфічної евристичної складової універсального мислення. Перехід до актуалізації творчої складової можливий лише за розвиненої логічної та засвоєння певної суми ЗУН. Останні за технології проблемного навчання мають назву опорних ЗУН. Опорні ЗУН студенти швидше засвоюють не інакше, як за сумісної аудиторної співпраці з професійно компетентними викладачами, під час якої вони «вчаться вчитися» у вже навчених. І лише після цього доцільно збільшувати час на самостійну роботу студентів [9]. Отже, ознакою наступного проблемного етапу навчання є не лише засвоєння опорних ЗУН, але й надбання студентами вмień і навичок самостійного опанування новими. Відповідно до рівня розвитку самостійності, спочатку керованої (за виконання завдань викладача) та поступово зростаючої до повної (навчання за індивідуальним планом) водночас посилювати складність завдань. Доведені до проблемного рівня, вони створюють психолого-педагогічні умови залучення студентів до творчості та стимулювання прояву ними поряд з логічною евристичної складової мислення. Але лише помітні успіхи на шляху розвитку первинної керованої навчальної діяльності у самостійну дослідницьку дозволяють перенести акцент з переважно логічного на переважно творче мислення на заключному етапі навчання у ВНЗ. Цей заключний етап для окремих студентів може виявитись у магістратурі, але більш певно він випадає на аспірантуру. Саме наведений шлях розвитку універсального мислення студентів відповідає сталому історичному досвіду вищої освіти «всіх часів і народів». Радикальна

непоміркована «інноваційність» сполучена з великим і здебільшого невинуватим ризиком. Особливо слід підкреслити, що можливе педагогічне стимулювання евристики (ненормальності у порівнянні зі звичайною логічністю) мислення має бути обережним і ненав'язливим. Отже, воно показане не для всього «масового» студентства, а лише для меншості більш-менш підготовлених. Застереження торкається обох суб'єктів НВП, бо відомо, що в сучасній Україні маємо гостру проблему не лише з повноздоровими (як фізично, так і психічно) працездатними студентами, але й викладачами [7, 8, 10].

Ознака новизни завдань, що зумовлює появу евристичного етапу мислення, однаково стосується як зовсім (об'єктивно) нового, так і суб'єктивно нового знання, засвоюваного студентом під час навчальної діяльності. Тому за ускладнених умов проблемної технології навчання (поширеної самостійності за рахунок втрати часу) поряд з навчально-пізнавальною можливе тренування здібних студентів творчій дослідницькій діяльності за опробованого методу «відкриття відкритого» [3]. Відомий метод «відкриття велосипеда» забезпечує прискорене розбудження задатків, стимулювання розвитку чи тренування наявних евристичних здібностей за полегшеного (порівняно з ризикованим методом «кидання в воду») «навчального» творчого процесу, керованого компетентним консультантом, педагогом і вченим водночас.

Висновки. Дозоване, індивідуально диференційоване проблемне навчання у складі традиційного сьогодні є доступним і подекуди достатнім навчанням студентів творчому мисленню. Умовою успішності проблемно-традиційного навчання є різнобічне, зі всіма складовими, забезпечення НВП у ВНЗ. Відновлення якісного та різнобічного забезпечення навчального процесу за опори на вітчизняний досвід вбачається нагальним завданням вищої освіти України.

Багато питань, що торкаються складної проблеми навчання студентів творчому мисленню, залишилося поза межами статті, а більшість порушених викладено схематично. Тому наведені обмежені міркування щодо практичного опосередкованого чи безпосереднього вирішення проблеми не претендують на вичерпаність викладу. Вони мають на меті сприяти різнобічному обговоренню проблеми, яка на

нашу думку, дещо передчасно та без достатньої наукової розробки висунута у розряд першочергових. Автори чекають на зауваження щодо своїх міркувань і сподіваються на продовження власних досліджень у даному напрямку, особливо у зв'язку з появою в Україні державних навчально-дослідних університетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Немов Р.С. Психология: Пособие для учащихся. – М.: Просвещение, 1995. – 239 с.
2. Психология. Словарь /Под ред. А.В. Петровского, 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
3. Регирер Е.И. Развитие способностей исследователя. – М.: Наука, 1969. – 230 с.
4. Ломов Б.Ф. Система наук о человеке. – В кн.: Вопросы общей педагогической и инженерной психологии.- М.: Педагогика, 1991. – с. 30-50.
5. Основы педагогики и психологии высшей школы. Под ред. А.В. Петровского. – Изд. МГУ, 1986. – 304 с.
6. Гапон Е.В., Гапон В.І. Можливості системного підходу до реформування освіти в Україні. // Наук. зап. каф. пед. ХНУ. Вип.ХІ. – Х.: Основа, 2004. – с. 34-41.
7. Астахова Е. Преодолеть «гипноз спины» // Зеркало недели, № 18-20, 15 мая 2004 г. – с. 20.
8. Ремзі І.В. Педагогічний аспект фізичного виховання за сучасних умов. // Наук. зап. каф. пед. ХНУ. Вип.ХІІІ - ХІV. – Х.: Основа, 2005. – с. 179-186.
9. Гапон Е.В., Гапон В.І. Психолого-педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів. // Наук. зап. каф. пед. ХНУ. Вип.ХVІ. – Х.: Основа, 2006. – с. 60-68.
10. Ремзі І.В. Статус фізичного виховання студентської молоді. // Наук. зап. каф. пед. ХНУ. Вип.ХХ. – Х.: Вид. центр ХНУ, 2008. – с. 235-243.

УДК 373.3.016.78

**ОСОБЛИВІСТЬ ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ДО МУЗИКИ І МЕТОДИКА ЙОГО ФОРМУВАННЯ**

Заря Л.О.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

Стаття присвячена проблемі визначення об'єктивних особливостей інтересу до музики у молодших школярів та методики його формування.

Ключові слова: інтерес, навчання, емоції, почуття, свідомість.

Статья посвящена проблеме определения объективных особенностей интереса к музыке у младших школьников и методики его формирования.

Ключевые слова: интерес, обучение, эмоции, чувства, сознание.

This article devolves for the question to solve fault objective peculiarities and some methods of forming interest music for young schoolchildren as aspect that is the basic of formation pupils' education.

Key words: interest, education, emotion, feeling, consciousness.

Роль музичного мистецтва в формуванні і розвитку індивідуальності учня різноманітна (або може бути різноманітною), а тому викликає до себе педагогічної уваги. Однією з ключових проблем сучасної музичної освіти є становлення до уроку музики як до уроку мистецтва, укладеного на принципах розвиваючого навчання, обов'язковою умовою якого є інтерес до музики, захопленість музикою та любов до неї. Широко відома роль музичного виховання як унікального методу формування єдності емоційної та інтелектуальної сфер психіки учня, впливу на його інтереси. Тому постійно триває пошук нових організаційних форм та ефективних систем у галузі музичної освіти.

Аналіз літератури стосовно інтересу до музики і методики його формування дозволяє висловити думку, що роль дитячих інтересів у становленні духовного світу особливо активно почали досліджувати російські та українські педагоги з кінця XIX – початку XX століття (А. Анастасієв, М. Демков, психолог О. Лазурський). У науковців, як у психологічній, так і в педагогічній літературі музичний інтерес трактується як складний комплекс психолого-педагогічних властивостей і процесів.

Для науково-педагогічного вирішення питань розвитку музичних інтересів важливе значення мала увага відомих викладачів (Б. Барток, З. Кодай, К. Орф, В. Шацька, Д. Кабалевський, З. Морозова, Л. Лохвицька) до проблеми формування музичних інтересів.

Загальні питання про музичний інтерес висвітлювався у дисертаційних дослідженнях значною мірою авторами: В. Цукерманом, О. Бурлиною, М. Румером, А. Сохором, О. Дем'янчук. Вченими визначено, що інтерес до музики присутній в усіх процесах пізнання, основою якого є мотивований інтерес. Інтерес до музики розглядається як цілісний комплекс властивостей особистості, або характеризується аналізом процесів сприйняття, мислення, уяви, пам'яті, котрі необхідні для здійснення музичної діяльності та функціонування музичного інтересу. Музичний інтерес характеризується як реалізація музичної потреби, яка «відкривається» в усвідомленому виборі творів для слухання (О. Бурлина), що пов'язане з такими особистісними властивостями як емоції, відношення, бажання, здібності (З. Морозова). Результати науково-педагогічного пошуку вчених (Л. Баренбойм, Я. Ростовський) дозволяють виділити ряд особливостей формування інтересів до музики, шляхи збагачення самого ставлення школярів до мистецтва. В. Шацька підкреслила, що основним ідейно-виховним завданням музичних занять у початкових класах є розширення представлень дітей про життя через вплив яскравих і доступних їхньому розумінню музичних творів, розвитку інтересу до музики. Ця думка підтверджує нашу увагу до проблеми формування інтересу до музики у школярів безпосередньо з перших років навчання.

Разом з тим на сторінках друкованих видань не знайшла достатнього висвітлення особливість інтересу до музики та методика його фор-

мування. Наша увага до особливості інтересу до музики і його формування у молодших школярів пояснюється і не достатнім розкриттям цієї проблеми, і її складністю. Складність вивчення інтересу до музики, тим більш формування його у молодшого школяра, пояснюється перш за все тим, що у них може з'являтися цілий комплекс інтересів до музики, причому які не тільки збагачують, а і суперечать одне одному. Проблема формування інтересу до музики актуальна і необхідно її ретельне не тільки вивчати, але й впроваджувати в активне життя учнів.

Тому **метою статті** є розкриття особливості інтересу до музики у молодших школярів та методики його формування.

Музичне мистецтво є особливою формою відображення дійсності, де важливу роль грають почуття, емоційна сфера. Виражені в музиці почуття завжди звернені до людини і потребують співпереживання. Проникаючись ними, дитина включається у непомітну внутрішню роботу з будівництва власної духовної сфери, розвитку почуттів, моральних якостей, самоствердження себе як особистості.

Особливість інтересу до музики у молодших школярів міститься саме у почуттєвому сприйнятті музики. Відомо, що почуттєве сприйняття музики пов'язане з відповідними емоціями, ніж з поняттєвою інформацією. Цілеспрямований розвиток емоцій дитини може сприяти неусвідомленої музичної потреби, яка виявляється як реакція на емоційно-неусвідомлену привабливість музики. Сила інтересу до музики у молодшого школяра виявляється у повному захопленні нею. Музика із самого початку охоплює значну сферу психіки дитини та викликає суб'єктивну оцінку певної якості музики і тільки потім направляється у аналітичну, інтерпретуючу культурну сферу здібностей і смаків. Саме усвідомлення музичної потреби виступає у виді музичного інтересу, котрий стає спонукальним фактором до подальшої музичної діяльності. Тому, збагачення музичного досвіду, накопичення музичних вражень від творів, близьких молодшим школярам за змістом, повинно бути різноманітним за тематикою і жанрами.

Інтерес до музики у молодшого школяра, щодо чуттєвого етапу пізнання, нерозривно пов'язаний з мисленням, має мотиваційну спрямованість і супроводжується емоційним відгуком. Він включає процеси порівняння, співвіднесення даного музичного твору з типо-

вими еталонами, які були збережені у дитини в пам'яті. Добре знайомі музичні твори сприймаються учнем на стереотипній основі, швидко й упевнено (як легко впізнають букви). Знайомі музичні твори сприймаються відразу, малознайомі – структурно розгорнуто, поетапно.

До питання реалізації музичних інтересів науковці відносяться по-різному. Педагогічні ідеї Б. Асаф'єва були спрямовані на активізацію суб'єкта у процесі слухання, виконання і складання музики. Активізація молодших школярів, які володіють невеликим музичним досвідом, можливий тільки через інтерес до музики. Його можна викликати, наприклад, порівнюючи контрастні музичні твори (наприклад, у 2-му класі прослухати музичні твори – М. Римський-Корсаков «Політ джмеля» – С. Рахманінов «Вокаліз»; у 3-му класі – П. Чайковський «Танець феї драже» – «Баба-яга» того ж автору; М. Лисенко «Молитва за Україну» – увертюра до опери «Тарас Бульба»).

Музичний інтерес – це потреба в естетичних враженнях і дорівнюється естетичному інтересу. Специфіка естетичного (музичного) інтересу обумовлює особливості його стимулювання та сприймання. «У дітей віком 6-7 років естетичний (музичний) інтерес, естетичні почуття спрямовуються не на об'єкти власної фантазії, а на речі та явища навколишнього світу, природи. Але естетичний (музичний) інтерес у цьому віці виявляється більше в діяльності, у її спрямуванні, а не в судженнях. Учень швидше орієнтується в ставленні до схожості, або відмінності музики, якщо він сам втягнений в ці відношення, коли є мить зацікавлення. Виконане вчителем декілька змінений (наприклад, темп, ритм, характер) знайомий музичний твір (або фрагмент музичного твору) викликає в учнів певний інтерес, змушує прислухатися до нього, аналізувати і розуміти зміст твору.

Як доводить практика, інтерес до музики викликає потребу в художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні засобами музики відповідно до індивідуальних можливостей та вікових етапів розвитку молодшого школяра. Завдяки тому, що інтерес подає єдність розумово-емоційних і вольових процесів, пізнавальна діяльність школяра набуває особистісної близькості і проходить інтенсивно, плідно й радісно. Необхідною умовою формування пізнавальних інтересів стає наявність у дитини активної інтелектуаль-

ної діяльності. Методика формування у молодших школярів інтересу до музики має передбачати: включення учнів в індивідуальні, групові й колективні форми роботи. Елементи музикування на простих музичних інструментах знайомої мелодії допомагають формуванню інтересу до музики. Також викликають інтерес дитячі ігрові пісні, основою яких є рухи під музику (наприклад, «Два півника», «Подольночка», «Зробимо коло»).

Показником інтересів дітей молодшого шкільного віку до музики, та в музичній діяльності вчені вважають потяг до створення художніх звуко-інтонаційних образів та виявлення особистісного емоційно-естетичного ставлення до них (В. Шацька, Я. Ростовський). Для цього стає необхідним за допомогою музичного мистецтва розвинути сприяння навколишнього середовища, уміння аналізувати ситуації, уявляти щось, запам'ятовувати, логічно, образно мислити.

З досвіду відомих вчителів (Б. Барток, З. Кодай, К. Орф) інтерес до музики виникає тоді, коли спілкування з музикою викликає в учнів відчуття радості, задоволення, що можливе якщо розвивається у них уява, емоційна чуйність, музичне мислення. Привернення уваги учнів до незвичайних фактів, створення ефекту здивування – це поширений метод зацікавлення учнів навчальним матеріалом. На уроках музики, наприклад, в учнів може викликати інтерес повідомлення вчителя про те, що В. Моцарт в три роки вже складав свої перші твори, або те, що А. Бородин одночасно був композитором і вченим-хіміком. При цьому обов'язково треба прослухати, проаналізувати, співвідносити твори даного автора.

Сучасні дослідники (О. Печерська, Т. Кіреєва) дійшли висновку, що використання на уроках музики аналогій з кольором сприяє розвитку емоційності, підвищенню інтересу молодших школярів до музики. Тому дуже важливе використання на уроці музики наочності в яскравій і доступній для молодшого школяра формі.

Певний інтерес до музики викликає «музична гра» (пропонуються О. Гуминською, Т. Шевчук, О. Юхневичем). Гра на уроці завжди бажана та цікава. До кожної теми уроку, окремого виду діяльності можна придумати гру. Для її створення потрібні винахідливість і фантазія вчителя. Ситуації гри попереджують перевтомлення і допомагають емоційному

розрядженню. Проблемно-пошукові ситуації гри активізують учня, концентрують увагу, примушують вслухатися, мислити, розмірковувати, відчувати.

Особливість інтересу до музики молодшого школяра є його здатність сприймати лише ту музику, яка представляє для нього найбільшу зацікавленість. Музичні твори складаються з ряду компонентів: мелодії, ритму, гармонії тощо. Для їх засвоєння необхідна наявність спроможності сприйняття музичної інформації. Це можливе тільки тоді, коли у учня є певні інтереси до даного музичного твору та розвинений інтелект, який вміщує в собі знання о музичних стилях, жанрах, формах. Зчисленої кількості музичних творів молодший школяр виділяє лише деякі з них. Інтерес до них виховує в ньому особистісне ставлення до музики, розвиває загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, стимулює творчий потенціал, виховує потребу і здатність до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення. Діти молодшого шкільного віку мають невеликий емоційно-естетичний досвід, що заважає їм орієнтуватися у глибинному світі настроїв, утілення у музичних творах, спостерігати і відчувати їх розвиток. Тому дуже важлива увага вчителя до уподобань і смаків учня.

Важливою умовою формування інтересу до музики є конкретні умови навчання в школі. важлива думка Н. Морозової: «для виникнення й розвитку інтересу необхідно виконати певну кількість попередніх умов. Такими умовами є:

- створення сприятливих матеріальних передумов (обладнання уроку);
- забезпечення найнеобхіднішими попередніми знаннями й уміннями;
- підготовка психологічних передумов у вигляді позитивного емоційного ставлення до діяльності, предмета, вчителя, свідомого ставлення до предмета, розуміння його практичного значення, перспектив розвитку».

Без сумніву, тільки систематичні залучення до музики можуть викликати у дитини певний інтерес. Виконання різних завдань на уроці музики може сприяти формуванню у школярів яскравих емоційних

вражень, уявлень про музичні жанри, а поступово – розвитку більш витонченого сприйняття музики.

З оглядом на зазначене, можна прийти до висновку, що вся мета навчання на уроці музики має складатися з уміння викладача формувати стійкий інтерес школяра до музики, музичного мистецтва, самостійного прагнення пізнавати, знаходити, розуміти нове і невідоме. Але, як підкреслював В. Белінський, треба пам'ятати, що вчитель, задовольняючи інтереси учня щодо навколишнього, не повинен намагатися форсувати розвиток його особистості і давати відомості понад його розуміння, бо це може призвести до втрати інтересу. Учителю, формуючи музичний інтерес, варто використовувати роль класного колективу. Водночас, ситуація суперництва в класі (наприклад, за оцінку) може знизити внутрішню пізнавальну мотивацію, викликаючи лише зовнішній, ситуативний та епізодичний інтерес.

Відзначимо, що якщо молодший школяр не розуміє навчальний матеріал і тому він не може його засвоїти, то, природно, у нього не може виникнути якийсь інтерес до нього. Для молодшого школярів, насамперед, важливий інтерес до пізнання, в сутність якого входять усі означені особливі характеристики інтересу до музики. Формуючи в учнів інтерес до музики та творчу активність на уроках, вчитель має враховувати рівень знань і розумових навиків учнів кожного класу, кожного даного віку і рівень можливостей їх осмислення, підготовлюючи учнів до сприйняття того нового, що несе з собою кожний щабель навчання.

Висновок. Отже, на основі аналізу досліджень можна зробити висновок про те, що особливість інтересу до музики молодших школярів так або інакше пов'язана з їх емоційно-почуттєвою сферою і є провідним фактором для даного вікового періоду. Тому, уся методика формування інтересу до музики повинна базуватися на емоційно-почуттєвій сфері молодшого школяра. Ґрунтуючись на інтереси молодшого школяра до музики, можна організовувати навчальний процес, викликати, закріпити та вдосконалити музично-пізнавальний інтерес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлина Е.А. О понятии «Музыкальный интерес», сб. статей вып.2. – Л.: «Музыка», 1975. – 215 с.
2. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – М.: «Педагогика», 1975 – 200 с.
3. Дем'янчук О.М. Формування музично-естетичних інтересів учнів загальноосвітньої школи. – К. – 1995, десерт. на здобут. наук. ступ докт. пед. наук. – 368 с.
4. Морозова З.П. Процесс формирования музыкальной потребности младших школьников. Автореф. ... канд. пед. наук, – М. 1979, 16 с.
5. Шевчук Т.О. Формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у художньо-ігровій діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 07. – К., 2000. – 21 с.
6. Эльконин Д.Б. Детская психология. – М. 1960. – 328 с.
7. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности. – М.: «Наука». – 1979, – 190 с.

УДК 378.147

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК РУШІЙНА СИЛА РОЗВИТКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ УКРАЇНИ

Золотарьова Г.М.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК РУШІЙНА СИЛА РОЗВИТКУ НАУКИ ТА ОСВІТИ УКРАЇНИ

Золотарьова Г.М.

У статті розглянута інноваційна педагогічна діяльність як умова розвитку освітньої теорії та практики. Обґрунтована важливість проведення інноваційної педагогічної діяльності у системі освіти України.

Ключові слова: інновація, інноваційна педагогічна діяльність, інноваційний потенціал педагога.

**ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
УКРАИНЫ**

Золотарёва Г.Н.

В статье рассмотрена инновационная педагогическая деятельность как условие развития образовательной теории и практики. Обоснована важность проведения инновационной педагогической деятельности в системе образования Украины.

Ключевые слова: инновация, инновационная педагогическая деятельность, инновационный потенциал педагога.

**INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITIES AS A MOTIVE FORCE
OF DEVELOPMENT OF SCIENCE AND EDUCATION IN UKRAINE**

Zolotaryova G.N.

The article deals with the innovative pedagogical activities as a motive force of development of educational theory and practice. The importance of carrying out the innovative pedagogical activities in the Ukrainian system of education is also considered in this paper.

Key words: innovation, innovative pedagogical activities, innovative teacher's potential.

На сьогоднішній день інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства взагалі та сфери освіти зокрема. Останнім часом проблема інноваційності у підготовці майбутніх педагогів привертає увагу багатьох науковців, оскільки побудова нової освітньої парадигми відбувається на засадах збереження й розвитку творчого потенціалу та активної життєдіяльності людини у постійно змінюваних соціальних умовах, її спрямованості на самовизначення, готовності до сприйняття та розв'язання нових завдань.

У науковій літературі поняття інноваційної педагогічної діяльності висвітлювалося такими педагогами, як М. Жалдак, І. Носаченко, В. Олійник, В. Паламарчук, А. Підласий, І. Підласий, С. Сисоєва та іншими.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні проблем інноваційної педагогічної діяльності у сфері освіти.

Взагалі-то, поняттям «інновація» позначають нововведення, новизну, зміну, введення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності вчителя і учня, вихованця. За В.Ф. Паламарчуком, педагогічна інновація – це результат творчого пошуку оригінальних нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем [6; с. 25]. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів.

Педагогічні інновації визначаються за допомогою критеріїв, які засвідчують ефективність того чи іншого нововведення. Беручи до уваги наявний досвід досліджень з педагогіки, визначають такі критерії передового педагогічного досвіду:

- актуальність – критерій, який означає, що досвід спрямований на розв’язання найважливіших проблем навчання, виховання і розвитку учнів;
- оригінальність – означає, що в практиці роботи даного педагога, педагогічного колективу використовуються форми, методи, прийоми, засоби або їх системи, які ще не застосовувалися в умовах сучасної школи;
- висока ефективність – досвід можна вважати передовим лише тоді, коли педагогом досягнуто вищих порівняно з масовою практикою результатів навчання, виховання і розвитку;
- стабільність результатів – виявлений передовий педагогічний досвід характеризується стійкою ефективністю і стабільністю результатів протягом тривалого часу;
- оптимальність – це витрати часу, зусиль учителів та учнів на досягнення результатів;
- оптимальними є ті інновації, що досягають високих результатів при найменших фізичних, розумових і часових витратах;
- можливість творчого застосування передового педагогічного досвіду в масовій практиці [5; с. 153].

Наведені критерії використовуються на стадії первинного ознайомлення з досвідом, а також у процесі його аналізу та узагальнення. Висновок про наявність у тій чи іншій педагогічній діяльності передового досвіду робиться на основі обліку всіх показників, які представляють його загальні критерії. Відсутність хоча б одного з них не дає підстав вважати досвід передовим.

Одними з провідних характеристик сучасного етапу розвитку освіти в Україні є відхід від тоталітарності та стандартизації педагогічного процесу, інтенсивне переосмислення цінностей, пошуки нового в теорії та практиці навчання і виховання. Педагогічний процес потребує управління, тому що він не може бути стихійним.

В освіті виділяють дві важливі проблеми педагогіки, що складають основу інноваційних процесів: проблема вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Результатом інноваційних процесів слугує використання теоретичних і практичних нововведень, а також таких, що утворюються на межі теорії і практики. Вчитель може виступати автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій [1; с. 4-5].

Управління інноваційним процесом передбачає аналіз і оцінку введених учителями педагогічних інновацій, створення умов для їх успішної розробки і застосування. Водночас керівники навчального закладу проводять цілеспрямований відбір, оцінку й застосування на практиці досвіду колег, нових ідей, методик, запропонованих наукою.

Існують декілька обставин, що, на думку І.М. Дичківської спричиняють потреба в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в умовах розвитку освіти. По-перше, розбудова суверенної держави викликала необхідність докорінної зміни системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу у навчальних закладах різного типу: ліцєях, гімназіях, авторських школах, коледжах, приватних, недільних, духовних школах тощо. Пошуки, які ведуть колективи навчальних закладів нового типу, можуть збагатити не лише шкільну практику, а й педагогічну науку.

По-друге, виконання соціального замовлення сучасного етапу розбудови нашої держави – особистості, здатної засвоювати й творчо розвивати культуру, потребує постійного пошуку нових організаційних форм, індивідуального підходу до особистості, нових технологій навчання і виховання. В цій ситуації суттєво зростає роль і авторитет педагогічного знання, яке може стати теоретичною базою для нових пошуків, інновацій.

По-третє, змінився характер ставлення учителів до факту засвоєння і застосування педагогічних нововведень. Якщо раніше інноваційна діяльність обмежувалася використанням рекомендованих зверху нововведень, то сьогодні вона набуває дослідницько-пошукового характеру: учитель обирає нові програми, підручники, використовує нові прийоми і способи педагогічної діяльності.

По-четверте, створилася реальна ситуація конкурентно-здатності закладів освіти, спричинена входженням загальноосвітніх навчальних закладів у ринкові відносини, створенням нових типів навчальних закладів, у тому числі й недержавних [2; с. 35-36].

Інноваційні процеси є механізмом інтенсивного розвитку школи та педагогіки. Інновації функціонують на рівнях створення, освоєння і втілення. Дослідниками сформульовано ряд законів перебігу інноваційних процесів.

Закон необоротної дестабілізації педагогічного середовища. Сутність його полягає в тому, що будь-який інноваційний процес вносить у педагогічне середовище необоротні зміни. Цілісна система, що існує, починає руйнуватися і потребує деякого часу для створення нової системи на базі нових елементів або асиміляції старої.

Закон обов'язкової реалізації інноваційного процесу. Будь-який інноваційний процес, в основі якого є педагогічне відкриття, рано чи пізно, стихійно або свідомо повинен реалізуватися. Достатньо пригадати досвід видатних педагогів – А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, С.Т. Шацького, вчителів-новаторів В.Ф. Шаталова, І.П. Волкова, І.П. Іванова та ін.

Закон стереотипізації педагогічних інновацій. Будь-яка інновація поступово перетворюється у звичні поняття і дії, отримуючи статус стереотипної [3; с. 43-44].

Ці закони обумовлюють і певні етапи функціонування інновацій. На першому етапі інновація сприймається як чужорідний елемент у педагогіці, викликаючи при цьому імовірну різку протидію, здається прожектерством. З часом інновація перевіряється практикою, набуває масового визнання що є другим, частіше за все, найдовшим по тривалості етапом. На останньому, третьому етапі новий підхід до навчання чи виховання стає відомим і входить до системи навчально-виховної роботи [7; с. 163].

Стрижнем усіх інноваційних процесів в освіті є впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють наступні чинники:

- соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики;
- прагнення вчителів до освоєння та застосування педагогічних новинок;
- конкуренція загальноосвітніх закладів, яка стимулює пошук нових форм, методів організації навчально-виховного процесу та диктує відповідні критерії щодо добору вчителів.

Головною рушійною силою інноваційної діяльності є вчитель, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним і під час впровадження і поширення нововведень. Педагог-новатор, який є носієм конкретних нововведень, їх творцем, модифікатором, має широкі можливості і необмежене поле діяльності. Він на практиці переконується в ефективності наявних методик навчання і може коригувати їх, проводячи докладну структурування досліджень навчально-виховного процесу та створюючи нові методики. Основною ж умовою такої діяльності є інноваційний потенціал педагога.

Інноваційний потенціал педагога – сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність [8; с. 6]. Наявність інноваційного потенціалу визначає творча здатність генерувати нові уявлення та ідеї, вміння проектувати і моделювати свої ідеї на практиці.

Реалізація інноваційного потенціалу вчителя передбачає значну свободу дій і незалежність його у використанні конкретних методик, нове розуміння цінностей освіти, прагнення до змін, моделювання експериментальних систем. Але ж інноваційний потенціал педагога може виявитися лише на тлі його педагогічного досвіду – джерела розвитку педагогічної науки, підґрунтя зростання професіоналізму, майстерності вчителів-практиків. Постійне вивчення, осмислення та оновлення педагогічного досвіду зумовлене змінами парадигм освіти, концепцій навчання й виховання, форм і методів практичної діяльності педагогів. Але часто в практиці роботи загальноосвітніх шкіл він ігнорується, оскільки не у всіх вчителів та керівників освітніх закладів сформована потреба та навички щодо його вивчення, та застосування [4; с. 37].

Педагогічним досвідом називають систему педагогічних знань умінь і навичок, способів здійснення творчої педагогічної діяльності, емоційно-ціннісних ставлень, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи. Існує два різновиди педагогічного досвіду: масовий і передовий. Під першим розуміють досвід, що формується на основі масового завдяки оволодінню об'єктивними педагогічними закономірностями. Під передовим педагогічним досвідом мають на увазі діяльність педагога, яка забезпечує стійку ефективність навчально-виховного процесу шляхом використання оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових систем навчання і виховання або вже відомих форм, методів, прийомів, засобів роботи на основі їх удосконалення. Передовий педагогічний досвід розрізняють за обсягом і рівнем творчої самостійності його автора.

Висновки. Таким чином, у процесі інноваційної педагогічної діяльності з'являються нові засоби її подальшої реалізації, тобто нові педагогічні інновації, що прискорюють розвиток діяльності та вдосконалюють отримані результати. Саме такий характер педагогічної діяльності спонукає освітян до пошуку нових підходів, освітніх технологій, а відтак сприяє формуванню позитивної психологічної настанови щодо роботи, кар'єри, врешті решт, інноваційна діяльність виступає рушійною силою у піднесенні ролі педагогічної науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ампілогова Л. Інноваційна освітня діяльність – вимога часу // Завуч.– 2003.– № 11.– С. 4–5.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Євтушевський В. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. Євтушевський, Л. Шаповалова // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2006. – № 2. – С. 62-66.
4. Зерна педагогічної інновації: Хрестоматія / Уклад.: Л.В. Буркова, Н.Ф. Федорова.– К.: Київ. правда, 2001.– 120 с.
5. Кушерець В. Знання як стратегічний ресурс суспільних трансформацій.– К.: Знання України, 2004.– 248 с.
6. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала? – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2000.
7. Педагогіка: Навчальний посібник / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ “Віноблдрукарня”, 2001. – 200 с.
8. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа.– 1998. – № 12.– С. 3-17.

УДК 37.011.33

ПОЛІХУДОЖНЄ ВИХОВАННЯ ЯК ЦІЛІСНИЙ ІНТЕГРОВАНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС

Ільченко О.В.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

В статті зазначається зміст поліхудожнього виховання особистості, розкриваються шляхи вирішення завдань поліхудожнього виховання його структури та зміст.

Ключові слова: поліхудожнє виховання, поліхудожній розвиток, культура, духовність.

В статье отмечается содержание полихудожественного воспитания личности, раскрываются пути решения заданий полихудожественного воспитания, его структуру и содержание.

Ключевые слова: полихудожественное воспитание, полихудожественное развитие, культура, духовность.

The article notes the contents of polihudozhestvennogo upbringing, reveals ways of solving tasks of education polihudozhestvennogo its structure and content.

Keywords: polihudozhestvennoe education, polihudozhestvennoe development, culture, spirituality.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Суспільні зміни в політиці та економіці держави тісно пов'язані зі змінами в системі освіти. Гуманістична спрямованість вищої педагогічної освіти вимагає формування творчо активної особистості вихователя дошкільних закладів як транслятора загальної і професійної культури.

Це віднайшло відображення в Концепції національного художнього виховання дітей та студентської молоді в умовах відродження національної культури, Концепції національного виховання, Законі України «Про освіту», інших нормативних документах в освіті.

Гуманізація – ключовий елемент нового педагогічного мислення, яке стверджує полісуб'єкту суть освітнього процесу і єдність загальнокультурного, соціально морального й професійного розвитку особистості. Отже, гуманізація вимагає змін у відносинах в системі «вчитель – вихованець», установлення зв'язків співробітництва. Пошук нових підходів до викладання, різних форм прові й мета яких видів діяльності, які вчать реалізувати власний творчий потенціал у ставленні до навчального курсу. Парадигма освіти з навчальною домінантою змінюється нині парадигмою розвивальною, спрямованою на розвиток творчих основ і культури особистості.

Метою статті є обґрунтування теоретичних засад поліхудожнього виховання особистості, визначення змісту та структури.

До філософсько-педагогічних стратегій-метапринципів поліхудожнього виховання студентів ми віднесли аксіологічний; антропологічний; синергетичний.

З позицій аксіологічного метапринципу ціннісно-цільовим пріоритетом поліхудожньої підготовки вихователя є духовність. Опора на духовно-моральні критерії для обґрунтування пріоритетів у пошуках мети, цінностей і змісту життя у процесі становлення й самоудосконалення вільної, цілісної особистості притаманна багатьом ученим, письменникам, мислителям, які намагались осмислити духовне буття людини.

Понятійно-термінологічне поле духовності конкретизує Б. Юсов: „Духовність – це ідеальний план дій, безкорисний, тонкий (не брутальний), піднесений (не заземлений). Духовне – це загальне, не спеціальне.

У душі людини виступає не як професіонал, а в загальному плані своєї особистості без одежі. Дух – не пасивність, споглядання, самотність. Це – дія, активна творчість на загальну мету (благо)”. [8]

Отже, духовність – показник існування визначеної ієрархії цінностей, мети і змістів: у ній концентруються проблеми, які стосуються вищого рівня духовного опанування світом людини.

У цьому контексті духовність є інтегративною якістю, яка стосується сфери смисложиттєвих цінностей, які визначають зміст і спрямованість людського буття і „людське” в кожному індивіді.

Згідно концепції Б. Юсова, для підготовки майбутніх педагогічних кадрів недостатньо сформулювати зміст духовності у формі застиглого ідеалу. Необхідно шукати шляхи його досягнення, а також фактори, засоби, шляхи розвитку. У цьому зв’язку надзвичайно важливим є положення, що духовну культуру виховати і сформувати неможливо, що її необхідно набувати лише у процесі самореалізації суб’єкта, долаючи „опір матеріалу”, долаючи внутрішню енергію, волю.

Філософсько-педагогічною стратегією поліхудожньої підготовки студентів є й антропологічний метапринцип, який передбачає „облік досягнень комплексу наук про людину з метою одержання цілісного

та системного знання про людину в умовах розвитку і саморозвитку освітньо-виховних систем”.[6]

Отже спираючись на досягнення сучасної антропології, стверджуємо, що людина вміщує в собі єдність трьох сутностей: природної, соціальної та культурної.

Оскільки людина – істота цілісна, то дитина має вивчатися у трьох вимірах: як істота природна, соціальна і культурна.

Культура – це сторична конкретна система способів і результатів суттєвих сил людини, яка функціонує з метою задоволення потреб суспільства, окремих соціальних груп і особистості.

Саме концепція поліхудожнього виховання Б. Юсова розглядає включення дітей у глобальні культурогенні процеси (етнос, ноогенез, ноосфера), які перебувають у досить тісних стосунках із соціально-історичними і природними факторами життя народів світу.

Згідно з теоретичними передумовами Б. Юсов визначає сім рівнів екологічної інтеграції різноманітних духовних процесів: геосфера (геологія і клімат); біосфера (природний аспект життя рослин і тварин); антропосфера (ноосфера: антропогенний компонент світотворення); техносфера (технічна творчість людини); артосфера (художні здібності людини); ергосфера (сфера духу, духовності); космосфера або астро-сфера.

Структуру поліхудожнього розвитку молодшої особистості Б. Юсов подає у вигляді трьох „укладених шарів” або сфери. Внутрішня сфера – „екологія культури”, тобто культурне середовище в якому ростуть духовні сили дитини, що особливо важливо для дітей молодшого віку. Середня сфера – „екологія соціуму” – домінанта розвитку підлітка, коли мистецтво вплітається, „проростає” в життя особистості, її моральні орієнтири. Зовнішня сфера – прерогатива дітей старшого віку – відкрита у просторі екологія природи, всесвіту, космосу. Це єдність мистецтва й світотворення, інтеграція мистецтва й наукового знання. Названі сфери перебувають у діалектичній єдності й педагогічно ефективні для кожного вікового періоду розвитку особистості.

За Б. Юсовим, поліхудожній розвиток має горизонтальне спрямування (як ціле, що склалося на певному віковому етапі) і вертикальне (як система чи процес у просторово-часовому співвідношенні).

У цьому зв'язку педагогіка мистецтва побудована за вертикальним принципом, дозволить провести між певними видами художніх занять вікові паралелі, пов'язані з загальним цілісним формуванням особистості дитини, і спланувати лінії їх внутрішньої комплексної інтеграції.

У світлі педагогічної доктрини вченого, інтеграція – це взаємопроникнення різних видів художньої діяльності на єдиному занятті, розкриття внутрішньої спорідненості різноманітних художніх проявів, перенесення, перетворення однієї художньої форми в іншу художню модальність: колір – у звук, звук – у простір, простір – у мірність, у рядки віршів, проведення кожного виду мистецтва по всьому діапазону поліфонії. Інтеграція є глибшим способом розвитку цілісної художньої свідомості, ніж проста взаємодія готових художніх творів. Природний процес роботи з мистецтвом породжує чуття і розуміння загального і відмінного в мові, засобах виразності та інших компонентах художнього образу. Однак, насамперед для інтеграції властивий вихід за межі мистецтва і зв'язок з географією, кліматом, історією народу, його стосунки з іншими народами в кожній епосі.

При цьому Б. Юсов спирається на теорію сенситивних періодів розвитку дитячої художньої творчості Л. Виготського, соціологічні дослідження Ю. Фохт-Бабушкіна та його співробітників, які вивчали гіпотезу про вищу ефективність поєднання кількох видів мистецтва в порівнянні з виключним інтересом дітей до одного з них, відкинувши гіпотезу Л. Виготського про вікову почерговість художніх інтересів.

Принципову роль у розробці проблеми поліхудожньої підготовки вихователів і усвідомлення суті педагогічної доктрини Б. Юсова має синергетичний метапринцип як „процес взаємодії двох суміжних, взаємопов'язаних підсистем (викладання та учіння, виховання та самовиховання), які приводять до підвищення енергетичного й творчого потенціалу саморозвиваючих підсистем і забезпечує їх перехід від розвитку до саморозвитку”.[7]

Основна ідея синергетики – саморозвиток на всіх рівнях матеріальності. Час, організований за принципом циклу, це вже організований стан матерії. Циклічна організація часу дає оформлений простір. Рух організовується в часі, час – у просторі: виникає автома-

тична саморозвиваюча, саморегулююча, самоуправлінська система, яка має позитивний зворотній зв'язок. Стосовно художньої педагогіки цим зв'язком можуть бути емоції й почуття. Як зазначає Н. Шишляннікова, „від ідеї лінійних каузальних зв'язків ми приходимо до ідеї взаємин, взаємопроникнення, коли причина і наслідок у часі міняються місцями. Одне переходить в інше, визначається через інше. Зовнішнє переходить у внутрішнє, внутрішнє у зовнішнє. І все це визначається поняттям „ціле”.

Теза про необхідність відновлення цілісної особистості, яка поєднує цілісне мислення і цілісне знання про світ з цілісною душею, висунута радикальними реформами освіти, базується на ідеях синергетики.

Новий міждисциплінарний напрям – синергетики, що розвиває основні положення теорії систем, розкриває спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем: фізичних, біологічних, соціальних, включаючи й те, що звично пов'язувались з уявленнями про науку, мистецтво, релігію, філософію.

У контексті досліджуваної проблеми необхідно простежити, як взаємодіють між собою мистецтво та світогляд. У пізнанні духовної субстанції, прагненні й можливості поліпшити її якість важлива роль належить феномену мистецтва.

Споконвіку відзначається глибокий зв'язок духовності з художньою творчістю. Легкість, з якою мистецтво проникає у духовний світ людини, діє на думки і почуття, формує моральне обличчя, уже в глибокій давнині змусило його включити у систему виховання. Мистецтво, яке є досвідом естетичного сприйняття й моделювання світу, зберігає в собі цілісність культури народу, нації, етносу і в процесі художньої творчості здійснює передачу накопиченого досвіду, інформації та пізнання. А отже, розкриває спектр поліфункціональності мистецтва, що й забезпечує аксіологічну цінність і значимість мистецтва для людства.

Поліфункціональний характер мистецтва дозволяє педагогу вести виховання по шляху сходження до цілісності.

Естетико-педагогічному процесі, як у фокусі, концентрується набуття людиною цілісності у трьох проекціях: ідеальної суб'єктивної

реальності, заснованої на взаємодії жіночого і чоловічого принципів; цілісності її перетворення через особистісне відношення шляхом специфічної проекції в особистісне-внутрішнє “Я” і передособистісне – зовнішнє “Я”; побудова вихованцем власної суб’єктивної реальності у двох вище зазначених проекціях із центрацією на особистісному “Я”. Це дозволяє емоційно-чуттєвим та інформаційно-змістовним сферам людини набутися естетичної характеристики для себе та іншого.

Таким чином, поле людини вперше стає цілісним, „закритим”, власним, унікальним. У ньому чітко починають проявлятися індивідуальні характеристики тілесних, психічних і духовних функцій по темпу, ритму, динаміці та діапазону можливості їх роботи. Відгукуючись відповідно на поле Іншого, вихованець перебуває у стані самостійного творити естетичне емпатійно-чуттєве простір-відношення до того часу, доки будуватиметься ідеальний образ в особистісному “Я”.

Поліхудожнє виховання як цілісний інтегрований педагогічний процес уміщує в собі взаємопов’язані компоненти: поліфонічна уява; „живе” мистецтво; поліфонічна ієрархія як організація видів художнього прояву дітей. Останній компонент Б. Юсов подає у вигляді п’яти висхідних шарів: шар узагальнених картин (технізована культура); шар звуко руховий (танок, рух, театр, жест, міміка, інструментальний звук, спів); знаковий шар (слово, мовлення, писемність, мальований знак); візуально-символічний шар: форма (малюнок), колір (живопис), простір (архітектоніка); шар резонансний: аромат (структура, композиція), звук-ритм (вібрація, інтонація), світло-райдуга-колір.

Пройшовши всі шари поліфонічної ієрархії, дитина набуває багатовимірну і багаторівневу здатність уявляти, вільно переходити на новий рівень розвитку. При цьому Б. Юсов визначає п’ять способів пізнання й оформлення дітьми власних уявлень про навколишній світ, які передаються: діями (рухами, мімікою, жестами, танцями); почуттями; поняттями (словами); образами (в основному, зоровими) і символами – узагальненими знаками.

Б. Юсов побудував педагогічну систему художньої модальності, яка дає можливість подати механізм інтеграції різних видів мистецтва в ієрархічній висхідній системі, як „художній простір”, як „духовний космос”. Уяву він розглядає як головну якість внутрішнього,

духовного прояву дитини в мистецтві і як важливу складову розвитку культури у широкому розумінні цього слова (в екосистемі). Творчість (продуктивність) виступає важливим показником лише в екзистенціальній системі мистецтв.

У понятійний словник поліхудожнього виховання Б. Юсов уводить категорію „екосистеми”. На його переконання, це – „верхній реєстр”, системне підвищення рівня художньої діяльності, її внутрішнього забезпечення силами організму – енергетики, яка формується у послідовності, обумовленої вектором уяви людини”.

Отже, поняття „екосистема” – це вектор уяви (звернений вертикально), а поняття „екзисистема” – це вектор творчості (горизонтально – як ділова, практична реалізація уяви). Обидві вони створюють багатовимірний концептуальний простір.

Унаслідок цього, заняття мистецтвом у творчій екзисистемі мають виводити дітей на визначений рівень внутрішнього відображення явищ життя в мистецтві. Закон уяви – „верхній реєстр” – діє у будь-якій точці екосистеми.

Отже, художність – це концентроване вираження типу й рівня контакту людей з дійсністю, з мистецтвом і між собою. Це може бути: надчуттєвий відчутний контакт (на рівні хвильової єдності), – який є чуттєвим аналогом, вібраційною моделлю єдності духу аудиторії; колір – візуально пофарбований аналог переживань; динамічна гра форм і просторових модульностей; рух – пластичне, тілесне вирішення внутрішнього духовного стану в танці; жест як характерна риса пантоміми, міміко-жестикалярне вираження переживань у театрі, що доповнює зміст подій; поетичний міміко-звуковий словесний аналог, який забезпечує передачу змісту в напруженій мовленнєвій формі; проста розповідь, яка вражає почуття й уяву тощо.

Педагогічний зміст екосистеми поліхудожнього виховання дітей полягає в тому, що в процесі інтегрованих занять мистецтвом пройти всі ступені вертикального реєстру і підняти зміст поліхудожньої творчості до максимально високого рівня духовного вираження. Тільки через екосистему художньої діяльності мистецтво розкріпає духовні сили особистості, перетворюючись із рудимента сучасної освіти у

його головне завдання – розширення контактності людини, її діалогу з навколишнім світом, з минулим і теперішнім в ім'я майбутнього.

Висновки:

Аналіз історичної ретроспективи художньої освіти в Україні дозволила простежити, як ідея єдності всіх видів мистецтва у поліхудожньому вихованні дітей упроваджувалася у педагогіку вищої школи.

Основною метою поліхудожнього підходу в освіті стає розвиток духовно-особистісного світогляду особистості, що стало передумовою пошуків шляхів його досягнення, а також факторів, способів і шляхів розвитку на аксіологічній основі.

Синхроно з теоретичними дослідженнями та реальною практикою активізувалась проблема підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах до поліхудожнього виховання молодого покоління.

Аксіомологічна основа поліхудожнього розвитку особистості в освіті створила передумову для переходу від «педагогіки заходів» до «педагогіки Буття», яка дозволяє визначити методи і форми виховання, адекватні природі і сутності людини.

Аксіомологічна основа поліхудожнього розвитку особистості в освіті створила передумову для переходу від «педагогіки заходів» до «педагогіки Буття», яка дозволяє визначити методи і форми виховання, адекватні природі і сутності людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / Наук. ред. О.Л. Кононко. — К., Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 2003. — 243 с.
2. Керол Ли. Дети «Индиго»/ Керол Ли, Тоубер Джен /: Пер. с англ. — К., 2004. — 288 с.
3. Оніщенко О.І. Художня творчість у контексті гуманітарного знання / О.І. Оніщенко/. — К.: Освіта, 2001. — 179 с.
4. Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А. и др. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении/В.А Петровский, Л.М. Кларина, Л.А.Смывина/. — М.: МГПИ, 1993. — 102 с.
5. Чумичева Р.М. Управление качеством дошкольного образования / Р.М. Чумичева /. — Ростов н/Д, 2001. — 342 с.

6. Юсов Б., Кабакова Г., Савенко Л., Сухова Т. Живой мир искусства // Дошк. воспит. — 1993. — № 6. — С.35-39.
7. Юсов Б. П. Эстетическое развитие как интегрированный фактор духовного формирования личности / Б.П. Юсов // Комплексное полихудожественное развитие школьников. — М., 1994. — Вып. 3. — С. 8–27.
8. Юсов Б. П. Синтез искусств: культурологический и региональный подход/Б. П. Юсов // Педагогика искусств в творческих поисках : сб. материалов Всерос. семинара „Проблемы и перспективы эстетического образования в общеобразовательных учреждениях”, 3-6 дек. 1996 г. — М.; Самара, 1996. — С. 52–55.

УДК 378.016:811.111

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Кобзар О.І., Лешньова Н.О.

Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Кобзар О.І., Лешньова Н.О.

У статті обговорюються важливі питання активізації процесу навчання мовної комунікативної компетенції. Докладно розглядаються рольові ігри, які розроблені авторами. Подаються практичні рекомендації з використання рольових ігор у навчальному процесі.

Ключові слова: рольова гра, комунікативна компетенція, комунікативний метод.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ РОЛЕВЫХ ИГР НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Кобзарь Е.И., Лешнева Н.А.

В статье обсуждаются важные вопросы активизации процесса обучения устной речи. Подробно рассматриваются ролевые игры, разрабо-

танные авторами. Даются практические рекомендации по применению ролевых игр в учебном процессе.

Ключевые слова : ролевая игра, коммуникативная компетенция, коммуникативный метод.

**SOME ASPECTS OF THE APPLICATION OF ROLE-PLAYING
IN THE TEACHING PROCESS FOR THE STUDENTS
OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP)**

Kobzar O.I., Leshnyova N.O.

In the paper the important problems of the introduction of active teaching methods aiming at communicative competence are discussed. The role plays developed by the authors are considered in detail. Some practical recommendations concerning the use of role playing in the teaching process are given.

Key words: role-playing, communicative competence, communicative approach.

Сьогодні, коли процес європейської інтеграції набирає обертів, Україна остаточно ствердилася у прагненні продовжувати розвиток усіх сфер діяльності у цьому напрямку. Тому саме зараз для фахівців у різних галузях науки та техніки набуває особливого значення володіння іноземною мовою не лише як інструментом для здобування нової інформації за фахом, яка публікується у міжнародних виданнях, а також і як засобом комунікації. Тому на перший план у викладанні іноземних мов виступає комунікативний метод, який ґрунтується на тому, що навчальний процес повинен бути моделлю процесу комунікації та враховувати його основні характерні риси: діяльний характер, цілеспрямованість та мотивованість, ситуативну співвідносність, предметність, змістовність. Урахування цих параметрів забезпечить створення такого навчального процесу, який дасть можливість розвивати у студентів усі якості мовлення як засобу комунікації [4:34]. Принцип комунікативної спрямованості визначає і зміст навчання – відбір та організацію лінгвістичного матеріалу, конкретизацію комунікативних ситуацій, а також вимагає використання відповідних організаційних форм для здійснення комунікації, у тому числі рольових ігор [2:68].

Рольова гра належить до активних методів навчання, які мають, у порівнянні з традиційними, такі особливості: вимушена активізація мислення та поведінки студентів; високий ступінь залучення студентів до навчального процесу (активність студентів може порівнюватися з активністю викладача); обов'язкова взаємодія та творчий характер занять; спрямованість на переважний розвиток професійних, інтелектуальних, поведінкових навичок та вмінь у стислий час [1:205].

Рольова гра визнана як іноземними [7; 8; 9; 10], так і вітчизняними [1; 2; 3; 4; 6] педагогами найбільш ефективним методом активного навчання мовної комунікативної компетенції. Вона передбачає умовне відтворення практичної діяльності людей. Найбільш важливі риси рольових ігор: імпровізаційне виконання ролей; умовність ситуацій, в яких проходить гра; соціальний характер; наявність рольових експектацій; стимуляція колективно-індивідуального спілкування; створення умов для розкриття творчих здібностей [6:196].

До структури рольової гри входять такі складові: мета гри; зміст гри; сукупність ролей; комунікативні та дидактичні умови реалізації.

Мета рольової гри може розглядатися з різних позицій – з позиції студента та з позиції викладача. Для студента гра – це ігрова діяльність, її навчальний характер студент не усвідомлює. Його поведінка спрямована на досягнення прямої мети, тобто на виконання безпосереднього завдання гри. В той же час для викладача рольова гра є засобом керування груповою взаємодією студентів, що здійснює навчальні, загальноосвітні та виховні цілі [6:197]. Прямі та фактичні цілі повинні знаходитися в певному співвідношенні. Поведінка студентів в учбовій групі спрямована на досягнення прямої мети, тому що вона є мотивом програми їх мовних дій, а фактична мета, яка є прямою метою викладача, розкривається для студентів ретроспективно. Студент завжди усвідомлює пряму мету, яку ставить перед ним викладач та яка досягається актом поведінки, а мовні засоби, необхідні для її досягнення, інтеріорізуються лише відносно даної ситуації, при цьому усвідомлюється лише їх комунікативне значення [2:66].

Рольова гра моделює стосунки між особистостями, таким чином, її зміст відображає взаємовідносини між членами групи в процесі

пізнавальної діяльності. Цей зміст реалізується через конкретний учбовий матеріал, призначений для актуалізації в процесі рольової гри [6:197]. При розробці рольових ігор викладачі повинні підбирати теми, які представляють інтерес для студентів та мають практичне значення в їх майбутній роботі. Викладачами кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна розроблений комплекс рольових ігор, які послідовно вводяться у навчальний процес по мірі підвищення їх складності: “My Family”, “Meals”, “The City I Live In”, “Our University”, “My Speciality”, “Business Contacts”, “Scientific Conference”.

Усі ці ігри включають три етапи: підготовчий, ігровий та заключний. На підготовчому етапі вводиться лексико-граматичний матеріал та проводиться його засвоєння в процесі виконання комплексу тренувальних та комунікативних вправ. При розробці усіх методичних матеріалів до рольових ігор ми дотримувалися принципу комунікативної спрямованості, який визначає кінцевою метою оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації [4:35]. Більшість вправ призначено для роботи в парах – вправ на складання коротких діалогів, що моделюють мікроситуації. При цьому студенти оволодівають різними типами діалогів: запит інформації, обмін враженнями та ідеями, дискусія, усунення розбіжностей у поглядах. При цьому важливо, що в таких вправах реакція студентів на репліки не програмується, вони самі створюють зміст висловлювання та вибирають форму його виразу, спираючись на засвоєний раніш матеріал. В процесі виконання таких вправ студенти тренуються у використанні різних видів реплік: запит додаткової інформації, уточнення, вираз свого ставлення, асоціативна реакція. Таке сполучення реплік різних видів притаманне для природної бесіди. Репліки в реальному діалозі не завжди співвідносяться між собою як запитання – відповідь. У процесі реального спілкування партнери можуть відповідати на ствердження розгорнутим висловлюванням. Ми використовуємо різноманітні щодо комунікативної структури вправи: ствердження – запитання (відповідна репліка є виразом здивування, сумніву, уточнення), ствердження – ствердження (відповідна репліка є виразом підтвердження, згоди), ствердження – заперечення (відповідна репліка є виразом спростування, незгоди),

спонукання – розповідь. Усі ці вправи спрямовані на формування у студентів спроможності до конструювання не лише окремих висловлювань, а також і низки речень, яка містить у собі стимул для подальшої підтримки діалогу, вони також сприяють формуванню спроможності до творчої імпровізації в межах заданої ігрової ролі. Оскільки у таких вправах присутній творчий елемент, вони ніколи не перетворюються на механічне повторення та завжди викликають інтерес у студентів. Ці вправи призначені не лише для засвоєння лексико-граматичного матеріалу та формування мовленнєвих навичок, а також і для тренування сприйняття на слух, розвитку вміння швидко реагувати на запитання. Результатом такої цілеспрямованої активізації лексико-граматичного матеріалу та постійного тренування у проведенні спонтанного діалогу є готовність студентів до участі в реальній комунікативній ситуації.

Під час проведення рольової гри кожний студент одержує картку, в якій вказана його роль та чітко сформульоване комунікативне завдання, конкретна мета, але не вказані лінгвістичні засоби, необхідні для її досягнення. Ми залучаємо до рольової гри усіх студентів учбової групи. При розробці та розподілі ролей завжди треба приймати до уваги не лише лінгвістичні здібності та рівень знань кожного студента, а також і їх індивідуально-психологічні особливості [10:46]. Таким чином, ми доручаємо «відповідальну» роль (наприклад, роль «менеджера фірми») студенту, який звичайно проявляє активність і в інших видах учбової діяльності, прагне говорити завжди, коли має таку нагоду. Доручення такому студенту головної ролі задовольняє його потребу в самовиразі, і він прикладе усіх зусиль, щоб виконати свою роль якомога краще. Студенту, який не проявляє високої активності на заняттях, доцільно доручити роль, яка не вимагає тривалого мовлення.

У процесі проведення рольової гри студенти демонструють творчий підхід до використання знань, засвоєних на підготовчому етапі, самостійно вибирають лексичні та граматичні засоби, необхідні в певній комунікативній ситуації. В результаті такої роботи студенти оволодівають вміннями та навичками користування іноземною мовою як засобом комунікації. В умовах рольової гри у студентів виникає діловий азарт, підвищується емоціональність сприйняття інформації.

Ігровий настрій допомагає перебороти психологічний бар'єр, який іноді виникає у студентів на звичайних заняттях при необхідності висловлювати свої думки іноземною мовою, стимулює активність учасників гри. Створення природної, невимушеної атмосфери сприяє виникненню у студентів психологічної розкутості, забезпечує умови для того, щоб студенти мали змогу продемонструвати свої творчі здібності у повній мірі.

На заключному етапі в першу чергу оцінюється ініціативність учасників гри, їх активність в іншомовному спілкуванні, а потім – лексико-граматичні засоби, використані студентами, при цьому вони самі виправляють типові помилки, зроблені в процесі гри.

До числа переваг рольових ігор можна віднести й такі якості, як максимальне наближення до реальних умов виробництва, широка самостійність учасників гри, прийняття рішень в умовах, які моделюють реальну комунікативну ситуацію [3:193], що стосується проблем, з якими науковець чи керівник виробництва може зіткнутися в своїй повсякденній роботі. Для фахівця дуже важливе формування якостей, з яких складається майстерність керівника: вміння спілкуватися на формальній та неформальній основах та ефективно взаємодіяти з колегами, рівними за посадою; вміння демонструвати якості лідера, необхідні при спілкуванні з підлеглими; вміння орієнтуватися у конфліктних ситуаціях та правильно їх вирішувати; вміння одержувати та обробляти потрібну інформацію, оцінювати, порівнювати та засвоювати її; вміння приймати рішення в різних ситуаціях; вміння розпоряджатися своїм часом, розподіляти роботу серед підлеглих, давати їм необхідні вказівки, оперативно приймати організаційні рішення; вміння демонструвати ділові якості керівника: ставити перспективну мету, використовувати сприятливі можливості, своєчасно реагувати на зміну умов; вміння критично оцінювати ймовірні наслідки своїх рішень. Формування цих якостей керівника успішно проходить в умовах рольової гри, яка моделює систему спілкування та систему спільної діяльності [5:17]. З цієї метою нами розроблена рольова гра “Business Contacts”, яка представляє для студентів особливий інтерес з точки зору можливості використання набутих під час цієї гри навичок у професійній сфері. Таким чином, ця гра охоплює ситуації, в яких необхідне вирішення

проблем, що виникають у практичній роботі підприємств та науково-дослідних організацій: одержання позики в банку, укладання договору про постачання обладнання, укладення контракту про створення спільного підприємства, про проведення спільної виставки, про обмін фахівцями та ін. Всі учасники гри поділяються на дві команди: студенти однієї команди виконують ролі фахівців українського підприємства чи науково-дослідного закладу (варіант вибирається в залежності від майбутнього фаху студентів), друга команда «зображує» представників іноземної фірми. Перед викладачем стоїть важливе завдання – створення ігрової команди як згуртованого колективу, спроможного тривалий час боротися за досягнення необхідних результатів. Представники кожної команди повинні колективно розробити план спільних дій, спрямованих на досягнення спільної мети, враховуючи конкретне завдання кожного учасника, яке вказане в його картці. Успіх рольової гри є результатом творчої діяльності усієї групи, при цьому успіх кожного приносить моральне задоволення усім учасникам гри.

Особливий інтерес для студентів представляє рольова гра “Scientific Conference”, тому що зараз, коли постійно розширюються міжнародні зв’язки, у міжнародних конференціях приймають участь не лише визнані фахівці, а також і студенти старших курсів, які ведуть активну наукову роботу. Підготовчий етап передбачає засвоєння лексико-граматичного матеріалу, тобто загальнонаукової лексики та мовних кліше за темами: «Ведення конференції», «Запитання до доповідача», «Відповіді на запитання», «Вираз думок» (згода, незгода, сумнів та ін.), «Висловлювання зауважень», «Формулювання висновків». На ігровому етапі один з студентів одержує роль «голови конференції». До його обов’язків входить: відкрити конференцію, оголосити порядок денний, побажати плідної роботи учасникам конференції, надати слово доповідачам, стежити за регламентом, пропонувати опонентам висловити свої зауваження. «Голова» виконує свою роль, спираючись на матеріал, засвоєний раніш. Учасники конференції готують свої доповіді заздалегідь. Їх мета – не лише донести до слухачів важливу для них інформацію, а також і вміти відповідати на різні запитання опонентів, відстоювати свою точку зору. Метою опонентів є аргументований вираз сумніву та незгоди з деякими положеннями доповіді.

Проведення рольової гри «Наукова конференція» має комунікативну спрямованість, дає можливість закріпити на практиці теоретичні знання, якими оволоділи студенти, та вивести їх на етап спонтанного висловлювання за представленою тематикою, при цьому вступають до полеміки, відстоюють свою точку зору, наводять аргументи на користь або проти тої чи іншої гіпотези, а також обмінюються інформацією за фахом, що стосується останніх досягнень у сфері їх діяльності. Участь у цій грі сприяє формуванню у студентів впевненості в собі, у своїх силах, дає їм можливість самоствердження, її можна також розглядати і як своєрідну «репетицію» перед виступом на реальній міжнародній науковій конференції.

Коли мова йде про рольові ігри, неможливо не відзначити, що ця форма організації навчального процесу активізує механізми мотивації, а таким чином, і на підвищення ефективності навчання мовної комунікативної компетенції. Гра є особливим типом діяльності, у якому мотив закладено у самому процесі, у змісті самої дії [6:200]. Рольові ігри передбачають одночасну опору на свідоме та підсвідоме оволодіння предметом, вплив на емоційну сферу студентів з метою полегшення засвоєння учбового матеріалу, при цьому виконується принцип індивідуального навчання через групове [6:196; 2:73].

Багаторічний досвід використання рольових ігор у навчальному процесі показує, що вони сприяють розвитку навичок спонтанного мовлення, оволодінню іноземною мовою як засобом спілкування, формуванню вміння працювати згуртованою командою над вирішенням спільної задачі, що необхідно для кваліфікованих фахівців, які повинні відповідати високим вимогам сучасності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блума Д.П. Опыт использования деловых игр при подготовке учителей иностранных языков в университете: междувед. школа-семинар по активным методам обучения «Применение АМО в учебном процессе», г. Юрмала, 24-30 апр. 1983 г.: тез. докл. – Рига : ЛГУ, 1983. – С. 205-206.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: МГУ, 1986. – 176 с.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту: Тарт. ГУ, 1974. – 219 с.

4. Пассов И.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение. – М.: Профиздат, 1991. – 192 с.
6. Тер-Саакянц Г.М., Красовская Н.А. Применение ролевой игры // Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – К.: Рад. шк., 1988. – С. 194-208.
7. A. Golebiowska. Getting Students to Talk. – Prentice Hall International (UK) Ltd, 1990. – 161 h.
8. C. Livingstone. Role Play in Language Learning. – London: Longman, 1983. – 127 p.
9. G.P. Ladousse. Role Play. – Oxford University Press, 1992. – 181 p.
10. V. Black, M. McNorton, A. Malderez, S. Parker. Speaking Advanced. – Oxford University Press, 1993. – 102 p.

УДК 378.014

ОЗДОРОВЧІ Й МОРАЛЬНІ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кравцова Л.О., Манойло І.С.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ОЗДОРОВЧІ Й МОРАЛЬНІ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кравцова Л.О., Манойло І.С.

В статті розглядається проблема ролі мовленнєвої культури вчителя в системі оздоровчих і моральних засобів впливу на учнів. Розглядаються функції педагогічного спілкування і впливу слова, мови, мовленнєвої діяльності на формування особистості.

Ключові слова: формування особистості, культура мовлення, мовленнєва діяльність.

ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ И МОРАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кравцова Л.А., Манойло И.С.

В статье рассматривается проблема места и значения речевой и языковой культуры учителя в процессе подготовки и проведения оздоровительных и морально-духовных мероприятий с учащимися. Анализируются функции педагогического общения и влияния слова, речи, языковой деятельности на формирование здоровой и морально воспитанной личности.

Ключевые слова: формирование личности, культура речи, речевая культура.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SUCCESSFUL SPEECH ACTIVITY

Kravzova L.O., Manoylo I.S.

The theoretical and methodological basis of dialogical interaction between teacher and pupils in the school. A system of pedagogical conditions was developed: a social orientation of teaching a training course "Speech culture", use of the art, religions, scientific, epistolary.

Key words: formation of the person, speech culture, speech activity.

Уже вчені всього світу погодились, що слово, мова, спілкування, мовленнєва діяльність є одним із важливих засобів зміцнення і збереження здоров'я. Мова йде про такий феномен здоров'я, який не потребує матеріальних, фінансових чи економічних витрат: він сам є фактором зміцнення здоров'я, сили, міцності моральних і фізичних сил особистості вчителя і учня.

В монографії Л.С. Нечепоренко (1, с.19-27) у відповіді на запитання «Чому людина хворіє?» подається яскравий фактичний матеріал про величезні можливості мовної і моральної культури для збереження доброго самопочуття, здоров'я, активного довголіття простими педагогічними засобами. До них автор відносить три основні умови, якими є:

1. Дотримання немедикаментозних засобів оздоровлення.

До них Л.С. Нечепоренко відносить, перш за все, утримання від самолікування медичними (фармацевтичними) засобами. Саме бездумне вживання ліків породжує найскладніші хвороби алергічного характеру. До цього часу невідомо, як з такими хворобами боротись. В той же час здоровий моральний мікроклімат, добре слово, позитивний настрій активно захищає від виникнення хворобливих явищ учнів і вчителів, а через них – і батьків.

2. Дотримання культури поведінки, моральних правил, готовність до доброчинності.

3. Знання про роль і значення санітарно-гігієнічних правил і норм життєдіяльності. Остання позиція, як і попередні, обслуговується мовленнєвими засобами. Підтвердженням цього є роботи лікаря Г.М. Ситіна (6), письменника В.В. Вересаєва (4), екстрасенсів А.В. Мартинова, Е.О. Гуляєва, мікробіолога І.І. Мечнікова, мовознавця О.Ф. Лосева, хірургів М.М. Амосова, Є.М. Чазова, педагогів І.А. Зязюна (2), Л.С. Нечепоренко (1) та ін.

Особливе місце посідають у списку публікацій про роль і значення мови й мовлення, праці мовознавців. Вони досліджують закони й закономірності розвитку самої мови і окремих слів, фраз, виникнення та зміни правил словотворення, фразеології, стилю та ін. Кожна галузь наукового пошуку має своє коло питань, свою методику вивчення і способи застосування. Педагоги не можуть не скористатись даними цих наук з багатьох причин. Основними з них є такі, що всі вони об'єднуються навколо людини, є гуманітарними та перебувають у тісній інтеграції між собою.

Оздоровча функція мовлення – це перш за все, педагогічне спілкування, стосунки батьків і педагогів. Недарма з'явилась така наука, як валеологія – наука про здоровий спосіб життя, про збереження сили, запобігання хворобам без застосування медикаментозних засобів. І в усіх перерахованих галузях наукових знань провідним елементом впливу є слово. Слово, мова взагалі, є надзвичайно інтегративним засобом впливу через педагогічне мовлення як за своїм походженням, так і за процесом, за результатом.

Розглянемо окремі, найбільш суттєві для педагогічної діяльності функції самого процесу педагогічного мовлення.

1. Інтерактивна функція процесу мовлення вчителя. Розуміння самої індивідуальності вихованця як істоти, що не є абсолютно окремою, незалежною. Окрема індивідуальність безліччю ланцюгів з'єднана зі світом інших людей, живих і не живих предметів, процесів, подій. З одного боку – особистість учня – це абсолютно унікальна, неповторна особистість, що ні на кого не схожа. А з другого – вона (індивідуальність) випромінює біо-, магніто-, електрохвилі, духовні, емоціональні, які вступають на своєму шляху в контакт з безліччю інших, інтегруються з ними, змінюючись і викликаючи зміни в усьому, що зустрічається на їхньому шляху пересування. Так звані тонкі поля, які досліджуються фізиками, є реальним підтвердженням інтеграційних процесів, у яких беруть участь індивіди, тобто кожен з нас, де він не був, з ким би він не співпрацював, він не є абсолютно автономним. Найактивнішим елементом взаємозв'язку в людському середовищі є слово, мовлення.

Щодо інтеграції біологічних і соціальних, емоційно-почуттєвих і фізичних процесів, то вони протікають не тільки паралельно, але й перетинаючись між собою у педагогічному процесі, як і в самому житті. Це означає, що вчителеві просто необхідно розумітись на питаннях, що забезпечують реальний вплив і корекцію таких процесів, які можуть мати негативний резонанс чи спричиняти конфліктні ситуації. Визначення морального клімату в класі та сприяння комфорту для розвитку кожного окремого учня є справою вчителя, яку він виконує за допомогою слова.

Відбір змісту освіти конкретного навчального матеріалу для кожного уроку передбачає готовність учителя скористатись як з його гуманітарних, гуманістичних можливостей, так і своїм ставленням до його окремих положень.

Сам по собі навчальний матеріал завжди містить у собі можливість виходу в реальний світ. Скориставшись його практичною цінністю, учитель може розкрити можливий позитивний вплив на самого учня, його рідних, близьких негайно або в більш віддаленому часі. Нашим студентам ми рекомендуємо цей «людський» елемент шукати й знаходити в кожній навчальній темі з мови та літератури. Але якщо зустрічаються розділи, що прямо не виходять на людську особистість, то є можливість

прогнозувати їх в майбутньому, або пов'язувати з історією, або з постаттю вченого, або сфантазувати можливі практичні життєві ситуації.

2. Добір фактичного матеріалу, прикладів для ілюстрації рекомендується нами здійснювати відповідно до вимог психології сприйняття та забувати пояснювати, навіщо ця інформація потрібна, як і коли можна нею скористатись у своєму сучасному та майбутньому житті. Відповіді завжди знаходяться, якщо є цільова настанова та ведеться професійна орієнтація.

Провідною в цьому процесі є комунікативна функція. Методика викладання будь-якої навчальної проблеми (теми, розділу) забарвлюється постаттю учителя. По-перше, його комунікативними вміннями; по-друге, застосуванням методичних прийомів, умінь, системи формуючих заходів; по-третє, порівнянням з іншими темами, іншими предметами.

Навчальний процес – це інтегративний процес, в якому переплітаються біополя особистості учителя і індивідуальних якостей учнів, організаційних заходів з застосуванням різних методів і прийомів, навчальних засобів, здатних об'єднати групу школярів, їхніх батьків для засвоєння системи наукових знань про світ і місце особи в ньому. Взагалі будь-який педагогічний акт, факт, дія є інтегративним і завжди унікальним та формуючим. Провідним елементом процесу впливу є слово.

4. Формуюча функція, тобто така, яка полягає в тому, щоб за допомогою слова, мови, комунікативної ідеї домогтись покращення, вищої якості в знаннях, вміннях учнів, у поведінці, відношеннях, стосунках, у настроях, у світогляді. Тут є потреба диференціювати формуючі (перетворюючі) функції слова. До них можна віднести такі, як:

- корекція знань;
- виправлення помилок у поведінці;
- формування світогляду;
- розвиток естетичного смаку;
- оздоровлюючий вплив та багато інших.

5. Навчаюча функція (або дидактична, освітня) є настільки важливою, що часто складається враження, що це і є основна функція педагогічного мовлення. І це є істиною.

Проблему мовної підготовки вчителя ми розглядаємо в контексті його особистісної культури, мовної підготовки (5, с.130-132).

Рівень мовленнєвої підготовки фахівця є не тільки показником його професійної майстерності, але й виразником його особистісної культури. Останнє (особистісну культуру вчителя) ми вважаємо обов'язковою передумовою будь-якого руху до професіоналізму. Працюючи з дітьми й дорослими, вчитель завжди будує свої відношення з ними не тільки на основі професійних знань і умінь, але й на таких особистісних якостях, які, як правило, проявляються в діяльності з вихованцями незалежно від волі самого педагога та входять у загальний фон виховуючих стосунків.

Високий рівень мовної діяльності є елементом культури, а культура як феномен соціально-гуманітарного походження є предметом вивчення і аналізу багатьох галузей знань, а її загальні аспекти розглядаються здебільшого культурологами. Культурологія – це наука про множинність і різновиди культур. Вона досліджує унікальність, несхожість, відмінність кожного з можливих його видів і проявів.

П.С. Гуревич кваліфікує будь-яке соціальне зрушення, динаміку як ознаку культури, що призводить до нових ціннісних надбань, орієнтирів і орієнтацій. З позицій педагога думку про особистісну мовну й мовленнєву культуру як основу педагогічної майстерності, запропонувала кафедра педагогіки Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність. Монографія. – Харків: ХНУ. 2009. – 270 с.
2. Зязюн І.А. Педагогіка добра. Ідеали і реалії. – Київ: 2000, – 308 с.
3. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. – 232 с.
4. Вересаев В.В. Собрание сочинений в 5 томах. Т.5. – М.: Б-ка “Огонек”, 1961. – 527 с.
5. Пасинок В.Г. Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема. Харків, 1999, – 154 с.
6. Сытин Г.Н. Животворящая сила. Помогите себе сам. – М.: Энергоатомиздат, 1990. – 413 с.

УДК 373.21

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Лапшина С.В.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

Стаття присвячена аналізу стану екологічного виховання дітей дошкільного віку. В ній показано теоретичні основи екологічного виховання дошкільників, дається обґрунтування екологічного виховання як невід'ємної частини освітньо-виховного процесу в дошкільному закладі, доводиться необхідність координації дій усіх суміжних ланок освіти і виховання підростаючого покоління для вирішення завдань екологічного виховання дітей у дошкільних освітніх закладах.

Ключові слова: екологічне виховання, екологічне мислення, екологічна культура, екологічна свідомість, культура почуттів, екологія особистості, здоров'я дітей, охорона природи, народні природознавчі традиції.

Статья посвящена анализу состояния экологического воспитания детей дошкольного возраста. В ней показано теоретические основы экологического воспитания дошкольников, дано обоснование экологического воспитания как неотъемлемой части образовательно-воспитательного процесса в дошкольном учреждении, обосновывается необходимость координации действий всех совместных звеньев образования и воспитания подрастающего поколения для решения задач экологического воспитания в дошкольных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическое мышление, экологическая культура, экологическое сознание, культура чувств, экология личности, здоровье детей, охрана природы, народные естествознающие традиции.

The article deals with analysis of state of ecological education of pre-school children. Theoretical principles of ecological education of pre-school children are being shown; ecological education as infeasible part of educational process in kindergarten is being proved; necessity to co-ordinate work of all joint links of education and upbringing of rising generation for solving problems of ecological education in kindergartens is being proved.

Key words: ecological education, ecological mentation, ecological culture, ecological conscience, culture of feelings, ecology of personality, children's health, preservation of nature, folk natural-science traditions.

Сучасна система освіти і виховання в Україні перебуває в процесі переходу (а подекуди вже й перейшла) на нову парадигму виховання, в центрі якої стоїть особистість дитини у всіх її взаємозв'язках і опосередкуваннях; в основі виховання лежить орієнтація на загальнолюдські моральні цінності.

Сучасні цінності – актуальна ідеологічна, ідейна проблема, проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і будь-якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, зрештою, всього людства. Це, звичайно, проблема загальнолюдської значущості, бо процес державотворення в Україні висуває на передній план такі спільні для всіх ідеологічні цінності, як патріотизм і громадянськість та їх відображення у свідомості, світогляді, поведінці.

«Чи не найболючішими проблемами на сьогодні є проблема життя, існування індивіда в природному, біологічному, фізіологічному значенні, тобто питання розвитку, співіснування природи, біосфери та індивіда суспільства. В педагогічному сенсі – це цінності здорового способу життя, що базуються на екологічних імперативах і стають частиною внутрішнього світу людини» [12, с. 4].

На початку 21 століття молодь вступає не лише у світ прогресу науки, техніки та інших людських досягнень, а й у світ негативних наслідків цього прогресу: забруднення атмосфери, деградація земель, демографічний вибух тощо. Отже, світ навколо нас уже не може самоочишуватися, йому необхідна допомога. На всій земній кулі вже

немає жодної екологічно чистої держави. З 1992 року вся територія України вважається зоною екологічного лиха. Загибло багато рік, Чорне та Азовське моря нині на межі природної катастрофи. Запаси чорнозему та гумусу значно зменшились. Екологічні проблеми можна перелічувати нескінченно. Однак мало тільки говорити, треба діяти, володіючи певною інформацією. Молодь нашої країни, на жаль, недостатньо опікується розв'язанням екологічних проблем, тому що не озброєна необхідними знаннями.

Майбутнє планети значною мірою залежить від того, що молодь знатиме про навколишнє середовище і чи буде вона з повагою ставитися до природи, відчувати себе її часткою.

Тож варто закладати міцний фундамент дитячої любові до навколишнього середовища, і тоді це почуття неодмінно розвиватиметься.

Завдання дбайливого ставлення до природи означені в Конституції України. Основний закон проголошує: «Кожен зобов'язаний не заподіювати шкоди природі» [6, с. 38].

Велика увага надається цьому питанню в державних законодавчих актах, які стосуються освіти, зокрема дошкільної її ланки.

У Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» (1994) йдеться про те, що необхідно «формувати екологічну культуру людини в гармонії її відносин з природою» [4, с. 16].

Закон України «Про дошкільну освіту» (1998) одним із завдань дошкільної освіти визначає «виховання морально-естетичного ставлення до навколишнього світу, явищ живої і неживої природи» [5, с. 3].

У концепції дошкільного виховання в Україні (1993) зазначено, що «природа рідного краю є основою матеріальної і духовної культури народу... Дитяче чутливе сприймання природи як живого організму, зустріч з її таємницями, прагнення осягнути їх породжує любов до природи, екологічне світобачення» [7, с. 6].

Визначає зміст знань дошкільників з різних сфер людської життєдіяльності Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (1999); зокрема в ньому зазначені загальні підходи до формування особистості через сферу життєдіяльності в природі. «Природа є екологічне спрямування, виховання різнобічної і гармонійної особистості, орієнтованої на відтворення екологічної культури суспільства, комплексний підхід,

що передбачає розвиток чуттєвої сфери, засвоєння певного кола знань та оволодіння практичними вміннями» [2, с. 6].

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (2008) розкриває шляхи реалізації завдань екологічного виховання та освіти дітей дошкільного віку.

Метою статті є узагальнення теоретичних основ екологічного виховання дошкільників та обґрунтування необхідності екологічного виховання як невід'ємної частини освітньо-виховного процесу в дошкільному закладі.

На сучасному етапі взаємозв'язок людини та навколишнього середовища розглядається не лише як природничо-історична та біологічна, але й філософська, політична, соціальна і педагогічна проблема. Для її розв'язання необхідна координація дій усіх суміжних ланок освіти і виховання підростаючого покоління, в тому числі дошкільного закладу і сім'ї, дошкільного і загальноосвітнього навчального закладу. У цьому аспекті найбільш дослідженими є умови, які забезпечують єдність дій усіх суміжних ланок освіти та виховання (сім'я – дитячий садок – школа) (Л.К. Венгер, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, В.К. Котирло, Г.М. Леушина, Г.О. Люблинська, М.М. Подд'яков, О.В. Проскура та ін.) [8, с. 10].

Великого значення у дослідженні особливостей природоохоронного виховання дітей дошкільного віку надавали вчені В.Г. Грецова, Г.В. Земцова, М.Н. Кондратьєва, З.П. Плохій, Н.В. Лисенко, Г.С. Марочко, Н.М. Кот та інші.

Так З.П. Плохій розглядає екологічне виховання дошкільників на матеріалі ознайомлення їх із тваринним світом [11, с. 2], В.Г. Грецова трактує надбання знань про природу як фактор позитивного до неї ставлення [13, с. 5], В.Н. Лисенко розроблені практичні рекомендації щодо екологічного виховання дошкільників [8, с. 1-44], Н.М. Кот доведена необхідність спільної роботи дошкільного закладу і родини з екологічного виховання. [13, с. 6].

У результаті аналізу досліджень з екологічного виховання дітей дошкільного віку ми з'ясували, що в основному вони спрямовані на інтелектуальний розвиток дитини і меншою мірою торкаються її емоційно-моральної сфери, тоді як ефективність екологічного ви-

ховання завдячує тісному зв'язку інтелектуального та емоційного (О.М. Захлебний, І.Д. Зверев). Крім того, суттєвим недоліком організації екологічного виховання є утилітарний підхід до ролі природи в житті людини, недооцінювання її естетичного значення, нечітке формування у дітей уявлень про взаємозв'язок її окремих компонентів (емоційного, інтелектуального, дієвого), а також про позитивний і негативний вплив людини на природу.

На сьогодні в екологічному вихованні дітей, як ніколи раніше, виникла необхідність зміни етичних парадигм. Дитина може добре засвоїти і навіть усвідомити, що так робити недобре, але це ще зовсім не означає, що вона не чинитиме зла. Розуміти завжди легше, ніж діяти. Отже, у мотиваційно-психологічному вихованні необхідно наголосити на любові до світу, до людей, до краси природи, акцентувати увагу на правді й доброті, самоцінності людського та будь-якого іншого життя, а не лише на проблемах руйнування довкілля.

Необхідними передумовами нової системи освіти, крім екологічних, природних, є соціальні, економічні, культурні, психологічні та психофізіологічні передумови.

Соціальні передумови – це виховання людини, здатної жити в соціальних умовах, які постійно змінюються, здатної адекватно сприймати навколишній світ як цілісний комплекс, де стверджуються загальнолюдські цінності. Виникнення нового типу виробничих відносин і нової групи виробництва складають *економічні передумови*. Важливість екологічної системи освіти – це *культурні передумови*. *Психологічні передумови* полягають у формуванні цілісної людської свідомості й багатовимірності мислення. *Психофізіологічними передумовами* нової системи екологічної освіти є необхідність розвитку сприйняття й переробки інформації.

У підґрунтя екологічної освіти необхідно закласти життєву потребу дотримуватися законів природи, розуміти й беззаперечно сприймати вимоги та обмеження, які визначаються ними в усіх сферах життєдіяльності людини, метою якої є здоровий спосіб життя, що потребує вироблення морально-етичних принципів [10, с. 4-5]

До морально-етичних принципів екологічної освіти слід віднести принципи гармонії, любові, золотой середини, оптимізму.

Принцип гармонії має проявлятися на всіх рівнях буття: духу, душі, тіла. Екологічна освіта має відповідати цьому принципові. Мається на увазі, що вихователь і вчитель більше, ніж батьки, є взірцем для наслідування. А наслідування – прямий шлях до підсвідомості, де закладаються вроджені задатки особистості. Вихователеві слід постійно пам'ятати, що впливати на інших можна лише через себе. Розкриваючи дошкільнятам світ природи, знайомлячи їх із потребами довкілля, педагог може відкрити й зміцнити в кожній дитині такі високі моральні якості, як правдивість, доброту, любов, терпіння, милосердя, ініціативу, мужність, турботу, чуйність.

Найважливіше завдання вихователя – навчити дитину любити життя, природу, людей, себе, активно пізнавати світ, у який вона прийшла.

Принцип оптимізму в екологічній освіті виявляється через пріоритет позитивних ідей, фактів і дій у процесі розв'язання проблем довкілля, а також через усвідомлення кожною особистістю необхідності збереження природного середовища й своєї реальної активної участі в ньому.

В екологічній освіті будь-які крайнощі у виборі ідеології, у змісті та стратегії навчання можуть зашкодити. Саме тут має місце принцип золотой середини, який допомагає розвивати дитину духовно, морально й інтелектуально, не принижуючи її індивідуальності.

Сучасна екологічна освіта зазнала істотних якісних змін: вже є розуміння того, що недосить володіти певним обсягом екологічних знань. Усі освітні види діяльності в дошкільному закладі мають бути екологічно-зорієнтовані й спрямовані на розвиток інтелектуальної та духовної сфери особистості. Саме це дає змогу підготувати дітей до системного, наукового сприйняття світу та наявних у ньому екологічних проблем, а також до потреби його пізнання й активних природоохоронних дій.

Виходячи з цього, можна визначити екологічну освіту як систему послідовного безперервного формування екологічної культури дитини. Це здійснюється через соціалізацію особистості у процесі навчання, виховання, самоосвіти, набуття життєвого досвіду. Виховання в дитини поваги та любові до себе самої, до людей, до світу природи

розпочинається з родини та дошкільного закладу. Саме з дошкільного віку слід залучати до спільної з дорослими екологічно доцільної діяльності. У дітей починає пробуджуватись інтерес і любов до природи, до пізнання її через різні об'єкти та явища. Завдяки розвиткові емоційно-чуттєвої сфери конкретні об'єкти з природного оточення мають стати для дитини суб'єктами спілкування. Поступово у неї формується цілісний, емоційно-позитивний ідеальний образ довкілля як основи духовного зв'язку зі світом природи.

Не менш важливим значенням в екологічній освіті дошкільнят є формування мотиваційних основ екологічної свідомості, яка є головним змістом екологічної освіти. Екологічні знання мають стати засобами, які входять у практичну діяльність і відповідно її мотивують.

В екологічному вихованні дітей дошкільного віку важливу роль відіграє формування культури почуттів. Завдяки емоційному відчуттю довкілля дитина може природно сприймати явища та об'єкти, виявляти свої почуття. Дитина повинна прагнути передавати свої почуття від спілкування з природним оточенням засобами мистецтва, художнього слова. У цьому допомагають комплексні заняття щодо ознайомлення з природою (розвиток мовленнєвого спілкування та природа, зображувальна діяльність та природа). Тоді основою знань про морально-етичні норми та правила є становлення формування екологічної культури, що робить їх основним регулятором поведінки дитини. Лише система внутрішніх відносин стає основою особистості і виникає лише у світі культури. Екологічне виховання – це екологія особистості, свідомості, душі, культури.

В екологічній освіті важливо розкрити значення природи як частини культури, як універсальної цінності, оскільки допомагає виявляти ціннісне ставлення до власної домівки, до планети Земля взагалі і до найближчого довкілля, зокрема до явищ духовної культури – казок, пісень, народних ігор, звичаїв, народних природознавчих традицій. З метою вдосконалення екологічного виховання як дошкільнят, так і молодших школярів слід брати до уваги виховний досвід української нації, пов'язаний з природою, звичаї нашого народу, норми поведінки у природі, що склалися історично й передавалися з покоління до

покоління засобами народного календаря, усної народної творчості, через обряди, свята тощо.

Таким чином, основними завданнями екологічної освіти дошкільнят мають стати: розвиток естетичного відчуття світу природи; суб'єктивізація стосунків з ними; засвоєння елементів екологічної культури (історія, державність, народна медицина свого краю); розвиток уявлень про взаємозв'язки у природі; формування постійної потреби у зміцненні й збереженні власного здоров'я та здоров'я інших людей; засвоєння перлин народної мудрості про дбайливе ставлення до природного оточення; виховання справжньої любові до природи, бажання піклуватися про рослини і тварини, різко негативне ставлення до їх знищення; стимулювання допитливості і зацікавлення у пізнанні природи; формування навичок культурної поведінки у довіллі [9, с. 5].

Екологічна освіта та виховання наймолодших громадян України мають започаткувати безперервну екологічну освіту соціально-екологічного змісту, що полягає у навчанні дитини принципів життя в новому столітті в новій цивілізації.

Безперервна екологічна освіта і виховання дітей забезпечить гарантоване збереження генетичного фонду нації та оздоровлення дітей у сучасних екологічних обставинах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К.: Світлич, 2008. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1998. – 47с.
3. Виховання дошкільника в праці / Авт. кол. за ред. З.Н. Борисової – К., 1997. – 112 с.
4. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття. – К., 1994. – 61 с.
5. Закон України «Про дошкільну освіту» // Дошкільне виховання. –1998. – № 9. – С. 3-7.
6. Конституція України. – К.: УВА, 1996. – 115 с.
7. Концепція дошкільного виховання в Україні (проект). –К.: Освіта, 1993. – 6 с.
8. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку: Навчальний посібник. – Львів: Світ, 1994. – 144 с.

9. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / О.Л.Кононко, З.П.Плохій, А.М. Гончаренко [та ін.]. – К.: Світич, 2009. – 208 с.
10. Плохій З.П. «Бережи здоров'я змалечку // Дошкільне виховання. –1998. – 10. – С. 4-5.
11. Плохій З.П. Виховання екологічної культури дошкільників: Навч. посіб. для вихователів дитячих садків. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2002.
12. Сипченко В.І., Набока О.Г. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників // Методичні рекомендації та поради / За заг. ред. Сипченка В.І. – Слов'янськ: СДП, 2000, – 45 с.
13. Яришева Н.Ф. Дошкільникам про природу. (Методичні рекомендації). – К.: Мистецтво, 1988.

УДК 378.147:37

ПЕДАГОГІКА ЗДОРОВОГО ДОВГОЛІТТЯ

Нечепоренко М.В.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

ПЕДАГОГІКА ЗДОРОВОГО ДОВГОЛІТТЯ

Нечепоренко М.В.

В статті розглядається фізичне здоров'я вихованця як проблема педагогіки. Хоч тема фізичного виховання як складника гармонійного розвитку особистості щоразу ставиться авторами відповідних джерел, окремо педагогічні умови зміцнення здоров'я вихованця не досліджуються. Нами встановлено, що є реальні причини розв'язати питання здоров'я і активного довголіття педагогічними засобами. Перше місце в цій системі заходів посідають умови дотримання культури мови й мовлення, морально-духовних і естетичних принципів.

Ключові слова: педагогіка здоров'я, педагогіка активного довголіття, фізичне виховання.

ПЕДАГОГІКА ЗДОРОВОГО ДОЛГОЛЕТТЯ

Нечепоренко М.В.

В статті розглядається фізичне здоров'я вихованця як проблема педагогіки. Хоча тема фізичного виховання як складової гармонічного розвитку особистості постійно піднімається авторами визначених джерел, окремі педагогічні умови зміцнення здоров'я вихованця не досліджуються. Нас встановлено, що є реальні причини вирішити питання здоров'я та активного довголіття за допомогою педагогіки. Перше місце в цій системі заходів займає умова дотримання культури мови та мислі, морально-духовних та естетичних принципів.

Ключові слова: педагогіка здоров'я, педагогіка активного довголіття, фізичне виховання.

PEDAGOGY OF A LONG LIFE

Necheporenko M.V.

The problem of physical development of a student is being analyzed in the article as a pedagogical problem. Even though the problem of physical development as a component of the development of a personality has been analyzed by different authors, the pedagogical conditions of making student's health stronger have never been investigated themselves. We have found that there are reasons for solving the problem of living a healthy and strong life with pedagogical methods. The major place among them occupies the culture of written and spoken language, and following the moral and esthetical principles.

Key words: pedagogical healthy, pedagogical strong life, physical development.

Загальна постановка проблеми. В кінці 2009 року в Тунісі померла «легенда російської еміграції» 97 річна Анастасія Олександрівна Ширінська (Див. газ. «Комсомольська правда» від 23 грудня 2009 р.). Феномен довголіття як цієї емігрантки, так і всіх інших «долгожителів» досі не розв'язаний. І в цьому одна із загадок і таємниць людського життя взагалі: чому безліч доглянутих, добре нагодованих і одягнених

дітей і людей залишають цей світ, а справжніх сиріт, безхатченків проживають довге життя.

Наука не залишається байдужою до цих питань. В багатьох столицях світу (в тому числі в Москві та в Києві) відкриті інститути геронтології, психології людини, які досліджують цю проблему, як і питання, чи є життя вічним (США, Бруді). Але на сьогодні конкретної відповіді ніхто не дав, хоч по окремих фактах, висловлюваннях «довгожителів» і дослідників можна дати певні відповіді. Офіційна медицина такими питаннями не цікавиться, хоч ті лікарі, на долю яких випало завдання доглядати найсильніших керівників, популярних лідерів пошуки відповідей шукали й продовжують шукати. До таких дослідників можна віднести лікаря Є.М. Чазова (Москва) й М.М. Амосова (Київ), численних екстрасенсів і цілителів із числа лікарів нетрадиційної медицини (Е. Гуляєв і Ф. Гуляєва, К. Іванов та ін.).

Ми ставимо за мету знайти педагогічні засоби впливу на людину, щоб зміцнити її здоров'я, забезпечити загальний гармонійний розвиток і професійне формування як здорової успішної особистості.

Основна частина. Людина народжується в певних реальних умовах, які певним чином закладають засади життя. Але на відміну від інших живих істот людина, починаючи десь з трьохлітнього віку, намагається самотужки розв'язувати різні приватні питання та впливати на довкілля. І тут на допомогу приходять дорослі: батьки, вихователі, вчителі. І до того часу, як дитина попадає до навчально-виховного закладу на неї починають діяти певного характеру цілеспрямовані дії: режим харчування і визначення видів діяльності, чергування напружених видів занять і організація дозвілля. На жаль, як засвідчує наше дослідження, засноване на результатах вивчення літературних джерел (Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, В.Ф. Войно-Ясенецький, М.М. Амосов, М. Реріх, С. Соловейчик та ін.) і реального досвіду роботи школи, ВНЗ, дозвіллевих і лікувальних установ, проведення цілеспрямованого спостереження і самоспостереження в літніх оздоровчих установах, спеціально ніхто не виділяє питання здоров'я і довголіття як педагогічної проблеми. В той же час досвід показує, що це питання не тільки торкається усіх і кожного, але й цікавить державні та освітні установи, привертає увагу

вчених і релігійних діячів, лікарів і соціологів, філософів та істориків і особливо журналістів. І тут доцільно згадати, що журналісти (ЗМІ) є не тільки четвертою владою, але й неформальною педагогікою. Саме дякуючи журналістам сьогодні ми маємо можливість об'єктивно цінувати теорію і практику талановитого вчителя із сільської школи В.О. Сухомлинського. У нього в школі питання здоров'я і краси, успішного навчання і діяльності, міжособистісної любови й пошани ставились як життєво необхідні для негайного розв'язання.

Таким чином історія педагогічної і наукової думки питання здоров'я і довголіття завжди пропонували для розв'язання, але ніколи поставлені питання не одержували позитивної чи однозначної відповіді. Але життя і розвиток окремої особи й людства вимагають розв'язання цього питання вже сьогодні. Саме тому ми маємо намір шукати відповіді на ці питання негайно. І знову таки, негайно й переконливо розв'язати сьогодні такі складні питання пропонують журналісти. Про А. Ширінську вони писали й показали по телебачення кілька передач. З одного боку то є питання політичні й соціальні, а з другого – педагогічні. Без належного матеріального й освітнього забезпечення, соціального затишку виростає, вступає в серйозне й жорстоке довілля молода особа й домагається визначення з боку суспільства й здорового особистого довголіття.

Три найважливіші загальнолюдські якості вчителя і будь-якої людини є такі три основні, якими є: готовність до злагоди, гармонізації індивідуально-особистісних і групових (колективних) форм діяльності (навчання і виховання); міцне здоров'я й завжди привабливий зовнішній вигляд (відповідний імідж) та високий рівень загальнопедагогічної і фахової компетенції. І якщо уважно проаналізувати визначені характеристики, то можна помітити, що в їхній основі закладено спільну провідну вимогу, якою є позитивне, гармонізуюче начало, зовнішня і внутрішня краса, яка створює обстановку захищеності та комфорту. Саме в таких умовах створюється оптимальний варіант обставин для організації та здійснення навчально-виховного чи виробничого процесу. З погляду розв'язання такого завдання й аналізується сутність технології з формування позитивних умінь в основі яких є естетична культура.

Пошуки удосконалення змісту, відбору типу організації й технології процесу формування естетичної культури особистості вимагають більш глибокого та всебічного аналізу відповідної літератури, зіставлення різних думок і підходів до такого складного явища, яким є педагогіка здоров'я взагалі, щоб визначити оптимальний варіант умов її формування. Складність така пояснюється мінливістю й перманентними змінами емоційно-почуттєвої сфери особи, залежністю від соціальних змін, нерозуміння того великого значення особистості як найціннішої і вирішальної у створенні морально-духовних і матеріальних благ.

Надзвичайна зміцнюваність палітри настрою і вибору емоційно-естетичного самовираження пояснюється різноманітністю об'єктивних і суб'єктивних виховних процесів і зовнішніх впливів, що їх переживає студент. І тим більш важливим є визначення структурних елементів суті педагогіки здоров'я. Знання їх дає можливість вчасно й плідно впливати на гармонізацію і злагодженість власної діяльності студента з довкіллям взагалі, що і є основним завданням освіти і умовою забезпечення успіху.

Характеризуючи загальну культуру як елемент і показник професійної майстерності спеціаліста, ми відштовхуємось від сутності такого складного й багатоаспектного феномену, яким є навчально-виховна діяльність педагога взагалі.

Професійна діяльність учителя розглядається як така модель функціонування спеціаліста, основними характеристиками якої є:

- визначення завдань і мотивів навчально-освітнього процесу;
- урахування почуттєво-емоційного й естетичного елементу при відборі змісту та методів навчання;
- використання оптимальних узгоджуючи форм організації і управління (самоуправління) в навчальному процесі;
- сприйняття ідеї про необхідність дотримання законів краси в спілкуванні, взаємодії, взаємовпливі, в спільній діяльності та збереження і зміцнення здоров'я;
- відбір засобів корекції і оцінки діяльності членів (учасників) навчальних виховних процесів та інших видів роботи з урахуванням принципу опори на позитивні почуття, на ідеї вічних моральних і духовних добродійників.

Технологію процесу формування умов здорового способу життя можна характеризувати як систему засобів навчального спілкування, пояснення нового матеріалу, повторення і узагальнення пройденого, визначення завдань для самостійного опрацювання у різних формах роботи, що задовольняє різнобічні потреби й інтереси та забезпечує сприймання різного характеру інформацій і повідомлень, обмін думками, узгодження окремих дій і діяльності в цілому, регулювання окремих операцій та контролю за результатами з обов'язковим дотриманням вимог, правил і норм поведінки, позитивного мікроклімату, захисту прав і свобод дитини, колеги, людини взагалі.

Педагогічна діяльність за обраною технологією ґрунтується на таких методологічних засадах, якими керується педагог у своїй роботі:

Естетична діяльність як процес входить у систему найвищих морально-психологічних і духовних функцій особи, що в свою чергу передбачає:

- зв'язок ідеалів краси з мисленням, свідомістю, пам'яттю, почуттєво-емоційними процесами та їх вираженням у зовнішньому вигляді, слові;

- наявності елементів краси (естетики) в процесі мовлення, структурі особистості, що характеризує саму цілісність акту та входить елементом у її структуру, в процес діяльності взагалі;

- сприйняття прекрасного і як окремого компонента життєдіяльності (захоплення мистецтвом, використання мистецтвознавчих матеріалів, умінь, нахилів у педагогічній діяльності).

Усвідомлення краси і відповідно до цього вибір поведінки є, на наш погляд, найбільш доступним і активним у системі заходів зміцнення і збереження здоров'я, довголіття, світу в цілому. Ще 15 квітня 1935 року в США (Вашингтоні) відбулась подія, рівної якій ні до ні після двадцяте століття не знало (про це на початку XXI століття написала «Рабочая газета» від 15 квітня 2010 р. на стор. 2). В Білому домі в присутності президента США Ф.Д. Рузвельта всіма країнами американського континенту (обох Америк) був підписаний Пакт Еріха. Пакт носив ім'я ініціатора й автора. Головною ідеєю було висунуто завдання збереження історичних і культурних цінностей людства, захист їх від розграбування і знищення, навіть під час війни. До цього було дві

міжнародні конференції, на яких піднімалось питання збереження духовних цінностей (Бельгія, 1931 і в 1932 р.). Сам Пакт задумувався як перший крок до збереження Миру в усьому світі. Мир і злагода в світі є загальним і обов'язковим кроком до зміцнення і збереження людства, людини. Світ до цього не знав, щоб думка окремої особистості, її світогляд об'єднала світ. Безумовно, що ідея зберегти людину, людство, світ пропагувалась і раніше. Великими учителями людства, якими були Кришна і Будда, Мойсей і Соломон, Конфуцій і Лао-Цзи, Заратустра, Піфагор, Платон, Ісус Христос, Магомет та багато інших мислителів, які приходили до єдиної мети навчити людину, людство жити й творити в ім'я Миру, щоб бути в ньому здоровими, успішними, щасливими. І, на жаль, люди й народи, як правило, дуже швидко забували про своїх учителів та їх учення та перетворювали все до сліпого наслідування букви, а не духу. Все це перетворювало й саме вчення і їх авторів у догму, від якої швидко починали в кращих випадках, відмовляться, критикувати, покривати плітками, переслідуваннями, а в гірших – тортурами, знущаннями, доводячи аж до самої смерті. На жаль, справедливою є думка Наполеона, що історія вчить тому, що вона нічому не вчить.

Звертаючись до цієї історії вчення про збереження світу, людства, людини як найвищої фізичної і духовної цінності, ми маємо намір звернути увагу на тому, що здоров'я і довголіття, успішність і благо до довкілля, від інших, що можна збудувати щастя на тортурах переслідуванні когось та за його рахунок одержати задоволення. Так не буває. Історія взагалі та окремі світоглядні позиції найвидатніших та найяскравіших Учителів, одним із яких є і М.К. Реріх, переконує: жити в злагоді, морально-духовній гармонії з довкіллям через діяльність і усвідомлення Краси. Не переступити, не дійти до гріха осуду, прокляття, пліток, ненависті, помсти, брехні. Зажерливість і нажива формує дорогу до занепаду духовного й фізичного. всі техногенні та екологічні катастрофи, стихійні лиха й катаклізми – це теж є результатом невігластва, погоні за наживою.

Від незнання всі **нешастя**. Недаремно ж мікробіолог І.І. Мечніков написав свої «Етюди оптимізму» на основі визнання знань, наукової інформації про світ і людську особистість як основу здорового довголіття. Альтернативи положення про красу, що спасає світ, про

дотримання 10 оптимістичних заповітів Христа та утримання від смертних гріхів, що зміцнюють фізично й загартовують морально, про дотримання трьох вічних добродійників, якими є Віра, Надія, Любов та які й забезпечують міцність здоров'я, радість спілкування, успіх у роботі, житті.

Таким чином, наш перший екскурс у розвиток теорії фізичного й морального довголіття особистості можна завершити такими трьома висновками, якими є:

Опанування знаннями, інформацією про навколишній світ і місце в ньому людської особистості та збереження її себе й довкілля.

Вибір адекватної поведінки в кожний даний момент свого життя, але такої, яка б не шкодила іншим.

Міра відповідальності й міра у визначеності своїх можливостей брати й давати.

В системі організації і здійснення заходів по збереженню і зміцненню здоров'я можна додати такі як виховання почуттів (емоційно-вольової сфери), яка визначається нами як процес засвоєння естетичної культур; постійне очікування позитивних результатів від своєї діяльності та довіра й сподівання на краще; постійна готовність до позитивної дії: словом, співчуттям, оцінюванням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Ком книга, 2005. – 176 с.
2. В.Ф.Войно-Ясенецкий. Дух, душа и тело. – Издательство ЗАО «Тираж-51», 2000. – 136 с.
3. Гура О.І. Вступ до спеціальності “Педагогіка вищої школи”: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури 2005. – 196 с.
4. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність. Монографія. – Харків: Видавничий центр ХНУ, 2009. – 270 с.
5. Менегетти А. Система и личность / Пер. с итальянского ННБФ «Онтопсихология». Изд. 2-е, исправленное и дополненное. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2003. – 328 с.
6. Рерих Н.К. Пути Благословення. – Мн.: Университетское, 1991. – 103 с.
7. Соловейчик С.Л. Педагогіка для всех: Книга для будущих родителей. – М.: Дет. лит., 1987. – 367 с.

8. Тарабукин Ю. Советы цилителей. Сборник рекомендаций народной медицины. – Донецк: изд-во «Донеччина», 2008 г. – 640 с.
9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 318-322.

УДК 378.147.89

**РОЗВИТОК НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК УМОВА
АКТИВІЗАЦІЇ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ**

Петриченко Л.О.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

У статті розглядаються окремі аспекти формування й розвитку системи науково-дослідної роботи студентів у вищому навчальному закладі. Автор розглядає питання взаємозв'язку навчання й наукової діяльності студентів.

Ключові слова: науково-дослідна робота, напрями, форми, методи, етапи.

В статье рассматриваются отдельные аспекты формирования и развития системы научно-исследовательской работы студентов в высшем учебном заведении. Автор рассматривает вопрос взаимосвязи обучения и научной деятельности студентов.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, направления, формы, методы, этапы.

The article considers some aspects of the formation and development of students research scientific work system in an institution of higher education. The author examines the problem of education and students research scientific work interrelation.

Key words: research scientific work, concept, forms, methods, steps.

Науково-дослідна робота студентів (НДРС) у вищих навчальних закладах України є одним із основних чинників якісної підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю, який, у свою чергу, значною мірою визначає формування та розвиток активності й самостійності студентів.

На підставі аналізу наукових джерел свідчимо, що до проблем організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах звертались А. Алексюк, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, О. Мартиненко, В. Майборода, О. Микитюк та інші.

Узагальнення досвіду науковців і викладачів ВНЗ стосовно організації студентської науково-дослідної діяльності, опитування студентів і викладачів дало можливість з'ясувати як провідні тенденції її практичної реалізації, так і найбільш типові помилки.

З'ясовано, що проведення студентами науково-дослідної роботи впливає на якість навчально-виховного процесу і визначаються нові форми й методи проведення практичних і семінарських занять, поглиблюється зміст та урізноманітнюються методи навчально-пізнавальної діяльності студентів. Водночас маємо констатувати той факт, що студенти надто пізно залучаються до проведення наукових досліджень, переважно на 3-4 курсах. На жаль, сама науково-дослідна робота студентів недостатньо мотивується (Н. Дем'яненко), не завжди пов'язана з майбутньою професійною діяльністю (О. Микитюк), а також характеризується низьким рівнем ініціативи студентів щодо наукової дослідної роботи.

Мета статті – аналіз теорії та практики розвитку науково-дослідної роботи студентів у ВНЗ як умови їх активізації в навчанні та професійному становленні.

Завдяки узагальненням наукових досліджень і досвіду роботи професорсько-викладацького складу Харківського гуманітарно-педагогічного інституту переконалися в тому, що суттєвих змін можна досягти, якщо цілеспрямовано перебудовувати зміст і методику викладання, особливо фахових дисциплін на основі особистісно-діяльнісного підходу до навчання. Важливими факторами позитивних змін у зазначеному напрямі слід уважати проблемне навчання, активізацію співпраці викладача і студента завдяки діалогізації

навчального процесу, оптимального співвідношення різних форм роботи.

Із нашого погляду, особливо гострою є проблема підготовки студентів до виконання науково-дослідної роботи, яку слід розпочинати вже на першому курсі, здійснюючи диференційований підхід і реалізуючи чітко визначену орієнтовну стратегію, яку представляємо в рисунку 1.

№ п/п	Курс		1 курс (форми та методи роботи)	2 курс (форми та методи роботи)	3 курс (форми та методи роботи)	4 курс (форми та методи роботи)	5 курс (форми та методи роботи)
	Напрямок роботи						
1.	Пошукова та творча робота		Виступи з інформацією на семінарських заняттях; оволодіння змістом окремих розділів (тем) дисциплін професійно-орієнтованого циклу, присвячених методиці наукового дослідження; бібліографічний пошук літературних джерел з конкретної теми (проблеми); участь у красназнавчих, на-родознавчих експедиціях, проблемних групах, дискусійних клубах тощо	Участь у виставках (фольклорній, літературно-красназнавчій, етнографічній, технічній тощо); підготовка рефератів; участь у роботі наукових конференцій, що проводяться на кафедрах; складання робочих планів дослідження (творчого пошуку); участь у роботі наукового гуртка; вивчення спеціальних курсів ("Основи наукового дослідження", "Методологія і методика наукового дослідження" тощо)	Цілеспрямоване оволодіння методикою й технікою наукового дослідження (огляд наукових джерел, написання рецензій, постановки експерименту тощо); участь у курсах студентських наукових робіт, олімпіадах, наукових виставках; написання курсових робіт; участь у роботі наукових конференцій усеукраїнського та міжнародного рівнів	Проведення експериментального дослідження; написання курсових і дипломних робіт	Написання магістерських робіт; участь у науково-дослідницьких проектах
2.	Пошуково-дослідна робота						
3.	Науково-дослідна робота						

Рис. 1. Напрями, форми та методи науково-дослідної роботи студентів у ВНЗ.

Ефективність науково-дослідної роботи студентів залежить від скоординованості всіх компонентів системи професійної підготовки, сформованості спонукально-мотиваційної сфери студента, зокрема завдяки популяризації науки у студентському середовищі, заохочення до різних видів наукової роботи.

Зміст готовності до виконання науково-дослідної роботи мають складати такі елементи, як знання, уміння, творчість, бажання. Що ж стосується рівня сформованості такої готовності, то слід наголосити на його діалектичності й відносній невизначеності, адже визначальну роль тут відіграє особистісний фактор (здатки, уподобання, здібності, рівень інтелектуального розвитку тощо).

Науково-дослідна робота в позанавчальний час є продовженням і складовою професійної підготовки кадрів, є ефективним засобом реалізації творчих здібностей обдарованої студентської молоді, її самореалізації. Крім того, посиляючись на досвід, вона є дієвим способом формування й розвитку пізнавальної активності студентів. Отже, ми спостерігаємо цікавий феномен, коли науково-дослідна робота, її ефективність, із одного боку, залежить від сформованості спонукально-мотиваційної сфери студента, а з іншого, – сама впливає на його активність у навчанні.

До основних форм організації позааудиторної науково-дослідної роботи у ВНЗ відносять проблемні та творчі групи, наукові гуртки, дискусійні клуби, наукові лабораторії, конференції, семінари тощо. Ще зі шкільних років для певної частини студентів знайомі предметні гуртки, метою яких традиційно вважається ознайомлення з досягненнями сучасної науки, поглиблене вивчення окремих питань із навчального предмета, який відбиває рівень розвитку певної науки і, безперечно, формування вмінь і навичок пошукової, творчої, дослідницької діяльності. Студенти старших курсів працюють над критичним аналізом наукової літератури, збирають й обробляють емпіричний матеріал, опановують логіку наукового дослідження.

Нині очевидно, що позааудиторна науково-дослідна робота має проводитися на основі диференційованого підходу, тобто з'являється можливість приділяти увагу обдарованим студентам, які прагнуть розвиватись у сфері науки. Водночас, важливим завданням професорсько-

викладацького складу ВНЗ є найповніша реалізація системи заохочень усіх студентів.

Науковці Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Харківського гуманітарно-педагогічного інституту й, без сумніву, багатьох інших вищих навчальних закладів вважають, що існуючий спектр матеріальних і моральних заохочень студентів потрібно суттєво розширити за рахунок введення рейтингового оцінювання, створення системи індивідуальної наукової роботи студентів із передбаченням індивідуальних планів роботи, започаткуванням фонду фінансування науково-дослідної роботи студентів тощо. Слід поміркувати і над можливістю передбачення годин керівництва студентською науковою роботою в навчальне навантаження науково-педагогічних працівників, як це робиться в багатьох країнах Європи та Світу.

Науково-дослідна робота студентів за сучасних умов є органічною складовою навчання. Її виконання в межах обраних спеціальностей справді сприяє поглибленню й закріпленню теоретичних знань, розвитку почуття об'єктивності, забезпечує реальну можливість формування дослідницьких навичок.

На підставі результатів оглядів звітів про науково-дослідну роботу у ВНЗ різних профілів свідчимо, що форми такої роботи включають компоненти:

- 1) самостійна робота в аудиторіях згідно з планом навчального заняття й під суворим керівництвом викладача;
- 2) самостійна робота як індивідуальні та групові консультації з ослабленим регламентом;
- 3) самостійна робота під час підготовки до навчальних занять, самопідготовки, тренувальних вправ, роботи з навчальною літературою, проведення теоретичних й експериментальних мікродосліджень, підготовки рефератів, доповідей тощо.

Посилаючись на накопичений практичний досвід організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах України, з'ясували, що формування й розвиток системи науково-дослідної роботи в них значною мірою обумовлювалися рівнем оволодіння студентами вміннями й навичками її проведення. Це, у свою чергу, дало можливість

визначити етапи діяльності студентів щодо оволодіння вміннями й навичками науково-дослідної роботи в навчально-виховному процесі:

I етап – оволодіння основами науково-дослідної роботи у процесі вивчення окремих навчальних курсів (1-2 курси, перших модулів фахових дисциплін психолого-педагогічного циклу);

II етап – оволодіння методикою й технікою науково-дослідної роботи (3 курс);

III етап – проведення науково-дослідної роботи (3-4 курси);

IV етап – самостійна науково-дослідна робота через участь в освітніх, виробничих чи наукових проектах (5 курс).

Узагальнення наукової теорії та практики діяльності сучасних вищих навчальних закладів в Україні, досвіду організації професійно спрямованої науково-дослідної роботи студентів доводить, що серед особливостей проведення, які визначають її системний характер, можна визначити: єдність цілей, напрямів і змісту навчальної й наукової роботи; взаємозв'язок і наступність усіх форм і методів фахової підготовки студентів; безперервність науково-дослідної роботи; її орієнтованість на індивідуальні можливості й запити студентів із проблематикою окремих структурних підрозділів ВНЗ.

Отже, формування й розвиток системи науково-дослідної роботи студентів у ВНЗ, із одного боку, обумовлює більш активне залучення студентів до участі в професійно спрямованій науковій роботі, а з іншого – визначає підвищення якості їхньої професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вузовская наука сегодня: организация, управление, функционирование / Добрускин М.Е., Мурашко А.Г., Петров Э.Г., Путятин Е.П. и др. / Под. ред. Добрускина М.Е. – Х.: Оригинал, 1995. – 232 с.
2. Єфремов С.В. Професійна спрямованість науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України у другій половині ХХ століття: Автореферат дис. ... кандидата педагогічних наук: (13.00.01) / ХНПУ імені Г.С. Сковороди. – Х., 2010. – 20 с.
3. Микитюк О.М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах України (історико-педагогічний аспект) / ХДПУ імені Г.С. Сковороди. – Харків: ОВС, 2001. – 256 с.
4. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні. Історія, досвід, уроки (1917 – 1985 рр.). – К.: Либідь, 1992. – 145 с.

УДК 372

**СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ
РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Пехарева С.В.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

У статті проаналізовано засадничі основи управління інноваційним розвитком дошкільного навчального закладу. Охарактеризовано основні підходи до управління процесом інноваційного розвитку дошкільного навчального закладу. Виявлено доцільність управління процесом інноваційного розвитку дошкільного навчального закладу на засадах системного підходу.

Ключові слова: управління інноваційним розвитком, дошкільний заклад, інновації, управління, системний підхід.

В статье проанализированы теоретические основы управления инновационным развитием дошкольного учебного заведения. Охарактеризованы основные подходы к управлению процессом инновационного развития дошкольного учебного заведения. Выявлена целесообразность управления процессом инновационного развития дошкольного учебного заведения в контексте системного подхода.

Ключевые слова: управление инновационным развитием, дошкольное учреждение, инновации, управление, системный подход.

The article analyzes the theoretical foundations of innovation development of pre-school educational institution. Describes the main approaches to managing the process of innovation development of pre-school educational institution. Management identified the feasibility of innovative development of pre-school educational institution in the context of a systemic approach.

Key words: innovation development, preschool, innovation, management, systematic approach.

Актуальність проблеми. Перетворення, що відбуваються сьогодні в системі загальної середньої освіти в Україні відповідно до національних і цивілізаційних аксіологічних пріоритетів, обумовили виникнення нового соціального замовлення на керівника дошкільного навчального закладу (ДНЗ), спроможного до ефективного управління його інноваційним розвитком.

Проте питання підготовки управлінських кадрів ДНЗ до інноваційної освітньої діяльності поки ще залишаються поза увагою науковців. Тому *метою нашої статті* є виявлення теоретичних засад феномену, що обговорюється.

При визначенні засадних основ управління інноваційним розвитком ДНЗ ми ґрунтувалися на здобутках таких суспільних наук, як менеджмент організацій (В. Бичин, Ю. Крабс, Ю. Лисенко, І. Сивицька, М. Хадгар та ін.), інноваційний менеджмент (М. Подолянський, С. Томпсон та ін.), педагогічний менеджмент (В. Далін, Ю. Коноржевський, В. Руст, М. Петрі та ін.), теорія управління навчальним закладом (В. Лазарєв, В. Лізинський, А. Лоренсов, В. Мармаза, А. Постельник, М. Поташник, О. Хомерики та ін.).

У менеджменті організацій питання про те, як діяти організаціям у світі, який динамічно розвивається, щоб вижити та бути ефективними, почали досліджуватись у середині шістдесятих років ХХ ст. Це було пов'язано, перш за все, із початком постіндустріальної епохи. Пошуки принципів поведінки організації в швидкоплинних, нестабільних умовах привели до розвитку методів стратегічного планування та створення перших концепцій «організаційного розвитку».

Загальноприйнятого визначення поняття «організаційний розвиток» не існує. Як правило, під ним розуміють систему заходів, що здійснюється адміністрацією установ з метою підвищення ефективності діяльності останніх завдяки проведенню цілеспрямованих, науково обґрунтованих змін [2, с. 18].

Спочатку методи розвитку установ використовувалися лише в управлінні установами, які задіяні у виробничій сфері. Але згодом вони стали широко застосовуватись і в інших галузях суспільного життя. Так, наприкінці 80-х – початку 90-х років ХХ ст. за кордоном з'явилися праці, присвячені проблемам організаційного розвитку освітніх установ.

Управління процесом інноваційного розвитку ДНЗ може здійснюватися на основі різних підходів. Спробу їхньої систематизації знаходимо в працях В. Лазарєва та М. Поташника. Залежно від того, кому належить провідна роль в управлінні процесами організаційного розвитку – адміністрації ДНЗ чи педагогічному колективу, російські науковці розрізняють адміністративний і партисипативний підходи.

За характеристикою «спрямованість процесу впровадження нововведення» В. Лазарєв і М. Поташник виокремлюють процесуальний і цільовий підходи. При управлінні, яке орієнтується на процес, суб'єкти управлінської діяльності впроваджують певне нововведення, сподіваючись, що воно в кінцевому результаті сприятиме підвищенню ефективності роботи навчального закладу. І навпаки, при цільовому управлінні спочатку визначаються бажані показники, а вже потім починаються пошуки нововведення, яке дозволяє їх досягти.

За основою «ступінь інтегрованості процесів впровадження окремих інновацій в практику роботи навчального закладу» В. Лазарєв і М. Поташник розрізняють автономне та системне управління. Сутність першого з них полягає в тому, що нововведення впроваджуються окремими педагогами за їх власною ініціативою, а цілісного проекту розвитку навчального закладу не існує. Системне управління передбачає розробку комплексного проекту інноваційних змін у ДНЗ, де кожне часткове нововведення спрямовується на досягнення визначених педагогічним колективом стратегічних цілей розвитку навчального закладу.

Четверта суттєва ознака розрізнення підходів – за типом реагування на зміни. За цією ознакою російські вчені розрізняють реактивне управління (тип управління, що полягає у реагуванні на фактичний стан справ) і випереджаюче, пропедевтичне управління [5].

На думку О. Мармази, з якою ми повністю погоджуємось, жоден із даних підходів до управління процесом організаційного розвитку «не є найкращим чи найгіршим». Обґрунтовуючи свою позицію, вчена відзначає: «Залежно від умов ефективними можуть бути різні управлінські технології. Так, партисипативне (колегіальне, демократичне) управління далеко не завжди призводить до кращих результатів, порівняно з адміністративним. Крім того, коли існує ліміт часу на пла-

нування, то адміністративний підхід – більш ефективний. Системний підхід вимагає високої кваліфікації керівників. Якщо ситуація відносно стабільна, то реактивне управління може давати ті ж результати, що і випереджальне. Вибір того чи іншого підходу повинен базуватись на врахуванні реальних умов» [3, с. 30].

Проте в ідеалі управління процесом інноваційного розвитку ДНЗ має бути цільовим та орієнтуватися на системні зміни.

Як відзначалося вище, на відміну від управління зорієнтованого на процес, коли головна увага концентрується на функціях і технологіях, за умов *цільового управління* його суб'єкти оцінюють успішність діяльності навчального закладу в певний проміжок часу з точки зору кінцевих результатів.

Тому цільовий підхід містить такі процедури: формулювання цілей діяльності та їхнє упорядкування; визначення ієрархії цілей у логіці їх поступового досягнення; декомпозицію кожної мети на ряд підцілей (завдань), визначення конкретного змісту, засобів та форм діяльності, спрямованої на їх досягнення.

При цьому ієрархічна система цілей будується в напрямі від комплексної метамети до конкретних одиничних цілей, а реалізується в зворотному порядку.

У цільовому управлінні виділяють проблемно-цільовий, програмно-цільовий і системний види управління.

Сутність проблемно-цільового підходу полягає в здійсненні проблемно-орієнтованого аналізу стану діяльності навчального закладу, визначенні на основі отриманих результатів узгодженої системи цілей, розробці та реалізації комплексу заходів, спрямованих на їхнє досягнення.

Під програмно-цільовим підходом до управління розвитком навчального закладу розуміють розробку комплексної системи дій колективу з вирішення його стратегічних і тактичних завдань [4, с. 54].

Являючи собою поєднання двох підходів до управління навчальним закладом – цільового та програмного, він забезпечує пріоритетне досягнення стратегічної мети розвитку навчального закладу завдяки створенню та реалізації відповідних цільових програм.

Програмно-цільовий підхід в управлінні застосовується у тих випадках, коли:

- реалізація кінцевої мети залежить від значної кількості проміжних результатів;
- процес досягнення мети містить декілька складних етапів;
- дії, що необхідно здійснити для досягнення мети, є новими або складними для виконавців.

Системний підхід у педагогічному менеджменті почав активно застосовуватись у шістдесяті роки ХХ ст., і в сучасний період, розглядаючись як найефективніша стратегія управління процесом розвитку навчального закладу, отримав визнання провідних українських і зарубіжних науковців (П. Далін, В. Лазарєв, В. Пікельна, В. Руст та ін.).

Спробу розробити програму розвитку освітніх установ (IDP) на засадах системного підходу здійснено П. Даліним і В. Рустом. При цьому вчені ґрунтувалися на розумінні навчального закладу як організації, що за природою є системною.

IDP реалізується в 10 етапів.

Перший етап. Первинний контакт між зовнішніми консультантами – носіями інновації та представниками навчального закладу.

Другий етап. Укладання контракту між консультантами і навчальним закладом.

Третій етап. Збір первинних даних (завдяки спеціальним опитувальникам здійснюється збір інформації за п'ятьма напрямками: *оточення* – індивіди та установи, зовнішні по відношенню до навчального закладу, але з якими він має життєво необхідні зв'язки; *цінності* – фундаментальні основи світогляду педагогічного колективу, уявлення про цілі навчального закладу, норми, традиції; *організаційні структури* – структури прийняття рішень, постановки завдань, комунікативні структури, матеріальні джерела, рольові структури; *ставлення* – міжособистісний контекст організації; *стратегії розвитку* – система управління навчальним закладом).

Четвертий етап. Аналіз даних (зібрана на попередньому етапі інформація обробляється та презентується у вигляді профілів).

П'ятий етап. Зворотний зв'язок і діалог: а) у чому сила навчального закладу, що він робить ефективно; б) у чому слабкість навчального за-

кладу – які аспекти його життєдіяльності вимагають змін (консультант презентує всі точки зору на навчальний заклад, його сильні та слабкі сторони, що виявилися у дослідженні; розходження точок зору вимагає необхідність діалогу).

Шостий етап. Визначення довготривалих і короткотривалих цілей (на цій фазі увага приділяється тим проблемам, що вимагають невідкладних заходів, і більш фундаментальним проблемам, які вимагають планування на віддалену перспективу, коли всі цілі розглядаються скоріше як гіпотези, а не як остаточний вибір).

Сьомий етап. Планування дій – як досягти цілей.

Восьмий етап. Впровадження новацій (на цій фазі здійснюються перетворення, спрямовані на формування в педагогічного колективу відповідної мотивації, здійснення необхідних науково-методичних і організаційних заходів тощо).

Дев'ятий етап. Організація мережі – навчальні заклади, що беруть участь у перебудові, об'єднуються (організуються контакти навчальних закладів, вони утворюють своєрідний ринок «інновацій»).

Десятий етап. Оцінка [1]. Інша програма управління розвитком навчального закладу на засадах системного підходу була запропонована в 2002 р. російським ученим В. Лазарєвим.

Як зазначалося вище, у програмі розвитку освітніх установ, розробленою П. Даліним і В. Рустом, носіями технології розвитку школи визнаються зовнішні консультанти. При цьому керівництво навчального закладу та педагогічний колектив беруть участь в інноваційному процесі тільки як виконавці.

В. Лазарєв, категорично заперечуючи проти такого підходу до розподілу функцій серед учасників інноваційного процесу, наголошує на тому, що лідерами інноваційних процесів у навчальному закладі повинні бути його керівники. Ми погоджуємося з точкою зору російського науковця.

За В. Лазарєвим, застосування системного підходу до управління процесом інноваційного розвитку навчального закладу передбачає здійснення низки взаємопов'язаних кроків: аналізу стану функціонування навчального закладу; виявлення проблеми та оцінку її актуальності; визначення можливості розв'язання проблеми та вияв-

лення обмежень; винайдення варіантів розв'язання проблеми та вибір найоптимальнішого з них; реалізацію обраного варіанту; визначення критеріїв для оцінки ступеня розв'язання проблеми та власне оцінку [2, с. 52].

Узагальнюючи сказане, відзначимо, що в педагогічному менеджменті системний підхід визнається найефективнішим засобом управління інноваційним розвитком навчального розвитку. Це уможливило висновок про доцільність здійснення управління означеним процесом саме на засадах системного підходу.

До подальших напрямів досліджень зазначеної проблематики маємо віднести питання технологізації процесу управління інноваційним розвитком дошкільних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Далин П. Могут ли школы учиться? / П. Далин, В.Руст // Социология образования. – Т.П. – Вып. III. – 1994. – С. 152-174.
2. Лазарев В.С. Системное развитие школы. / В.С. Лазарев– М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.
3. Мармаза О.І. Проектний підхід до управління навчальним закладом. / О.І. Мармаза – Харків: Основа, 2003. – 80 с.
4. Пікельна В.С. Управління школою. / В.С. Пікельна У 2 ч. – Харків: Основа, 2004 – Ч.1. – 112 с.
5. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М.Поташника и В.С.Лазарева. – М: Новая школа, 1995. – 464 с.
6. Гончаренко С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С.У. Гончаренко //Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – с. 81-107.
7. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник. / І.А. Зязюн– К.: МАУП, 2000. – 312 с.

УДК 371.84 (378.147)

**НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У ВНЗ
ЯК СКЛАДОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Пономарьова Г.Ф.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

У статті розглядаються сутність, система, завдання, напрями, зміст та форми організації науково-дослідної роботи студентів у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: науково-дослідна робота, професійна спрямованість, студентське науково-творче товариство, елементи, напрями, форми науково-дослідної роботи.

В статье рассматриваются сущность, система, задачи, направления, содержание и формы организации научно-исследовательской работы студентов в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, профессиональная направленность, студенческое научно творческое общество; элементы, направления, формы научно-исследовательской работы.

This article covers the essence, system, task, directions, content and forms of arranging the research work of students in higher initial educational establishment.

Keywords: research work, professional aim, students' scientific and artistic society, elements, directions, forms of research work.

За сучасних умов розвитку системи освіти та країни в цілому виникає необхідність пошуку, розробки та реалізації нових форм і методів підготовки фахівців для освітніх закладів.

Випускник будь-якого вищого навчального закладу зокрема педагогічного, має бути здатним творчо застосовувати в професійній діяльності новітні досягнення науково-технічного й культурного

процесів. Це, у свою чергу, вимагає інтенсифікації науково-дослідної роботи студентів, її орієнтації на майбутню професійну діяльність.

Актуальність проблеми зумовлена тим фактом, що сучасні підходи вищих навчальних закладів України до формування системи й удосконалення змісту, форм і методів науково-дослідної діяльності студентів як одного з важливих чинників підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю характеризуються певними особливостями, що потребують вивчення й узагальнення.

Досвід переконує, що студенти першого курсу ще не вміють вирішувати науково-дослідних завдань, а старших – ефективно реалізовувати в своїй професійній діяльності принципи єдності освіти й науки.

Метою статті є аналіз структури, змісту та форм організації науково-дослідної роботи студентів вищих навчальних закладів у контексті їх професійної підготовки.

Вивчення наукової літератури з теми дослідження та інших матеріалів доводить, що проблема організації науково-дослідної роботи студентів у ВНЗ України перебуває у колі актуальних досліджень широкого загалу вчених-філософів, соціологів, психологів, економістів тощо. Питання історії підготовки наукових педагогічних кадрів, організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах, участі студентів в експериментальних дослідженнях висвітлювались у працях А. Алексюка, Н. Дем'яненка, К. Галкіна, С. Золотухіної, І. Зазюна, Г. Кловак, В. Майбороди, О. Микитюка та інших.

Питання створення наукових центрів у різних регіонах України, організації студентських наукових об'єднань вивчали В. Даниленко, В. Гриньова, Г. Кловак, О. Мартиненко, Т. Щербань та інші.

Загальні основи, зміст, форми та методи організації науково-дослідної роботи у ВНЗ розглядали В. Воробйов, І. Іваненко, М. Донченко, О. Лушников, В. Попов, Т. Сидорчук та інші.

Однак все ще відсутнє цілісне визначення проблеми організації професійноспрямованої науково-дослідної роботи студентів у ВНЗ недостатньо систематизовано відповідно до напрямів, форм і методів організації науково-дослідної роботи студентів.

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури, нормативних документів нами з'ясовано сутність науково-дослідної роботи студентів, яка характеризується своєю професійною спрямованістю і розкладається як складова професійної підготовки студентів у ВНЗ.

Таким чином, науково-дослідна робота студентів – це пошукова діяльність наукового характеру, у результаті якої суб'єктивне пізнання дійсності набуває певної об'єктивної теоретичної і практичної значущості і новизни.

Система НДРС у вищому навчальному закладі, як засвідчує досвід та наукові узагальнення, має здійснюватися за органічно поєднаними напрямками: науково-дослідна робота в навчальному процесі та пізнавальній діяльності. У свою чергу поняття «науково-дослідна робота студентів» включає три взаємопов'язаних елементи:

1. Навчання студентів елементам дослідницької діяльності; організації та методики наукової творчості.
2. Наукове дослідження, що здійснюються студенти під керівництвом професорів і викладачів.
3. Науково-дослідна робота студентів як елемент просвітницької пропаганди досягнень науки і техніки.

Для НДРС вищих навчальних закладів характерним є єдність цілей і напрямів навчальної, наукової і виховної роботи, тісна взаємодія всіх форм і методів наукової роботи студентів, що реалізуються в навчальному процесі та позанавчальний час. Це забезпечує їхню участь у науковій діяльності протягом усього періоду навчання, тісно пов'язану як із науково-дослідницькою діяльністю, що проводиться підрозділами ВНЗ, так і з громадською діяльністю.

Зміст і структура НДРС забезпечує послідовність її засобів і форм відповідно до логіки і послідовності навчального процесу, що зумовлює спадкоємність її методів і форм від курсу до курсу, від кафедри до кафедри, від однієї дисципліни до іншої, від одних видів занять до інших, поступове зростання обсягу і складності набутих студентами знань, умінь, навичок у процесі виконання ними наукової роботи. Реалізована в комплексі науково-дослідницька діяльність студентів забезпечує вирішення таких основних завдань:

- формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження;
- надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму;
- розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;
- прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності;
- розвиток ініціативи, здатності застосовувати теоретичні знання у своїй практичній роботі, залучення найздібніших студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики;
- необхідність постійного оновлення і вдосконалення своїх знань;
- розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця;
- створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у стінах вищого навчального закладу резерву вчених, дослідників, викладачів.

Науково-дослідницька діяльність студентів – це системне утворення, яке має свою структуру, зміст і форми.

У вищих навчальних закладах склалася певна структура НДРС: проректор з наукової роботи – рада НДРС інституту – рада студентського науково-творчого товариства (СНТТ) факультету (факультетів), СНТТ кафедри (кафедр).

Наукове керівництво здійснюється головою СНТТ, який обирається вченою радою вищого навчального закладу. Голова (з числа молодих учених чи студентів) і члени ради СНТТ призначаються і затверджуються наказом ректора по інституту. Рада СНТТ вищого навчального закладу:

- створює факультетські ради СНТТ і керує ними. Організовує разом з факультетськими СНТТ гуртки, творчі секції, бюро та ін.;
- інформує громадськість інституту про роботу СНТТ;
- щорічно організовує підсумкові студентські наукові конференції;

- організовує і проводить внутрівузівський конкурс студентських наукових робіт, контролює діяльність гуртків, студій на кафедрах;
- організовує виставки і презентації кращих наукових праць студентів;
- забезпечує участь студентів у регіональних та всеукраїнських конкурсах, оглядах, конференціях, олімпіадах;
- сприяє широкому впровадженню результатів студентських робіт у практику, публікуванню статей, тез доповідей у наукових збірниках;
- організовує взаємодію СНТТ інституту з іншими ВНЗ, закладами освіти, культури та ін.
- морально та матеріально заохочує студентів, які ефективно здійснюють науково-дослідницьку діяльність.

Науково-дослідницька діяльність студентів ВНЗ здійснюється за трьома основними напрямками:

- науково-дослідницька робота, що є невід'ємним елементом навчального процесу і входить до календарно-тематичних та навчальних планів, навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів;
- науково-дослідницька робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах СНТТ – у гуртках, проблемних групах (лабораторіях), перекладацьких та інформаційних студіях, фольклорних експедиціях під час навчальної практики з природознавства чи краєзнавства тощо;
- науково-організаційні заходи; конференції, конкурси та ін.

Науково-дослідницька робота студентів у межах навчального процесу є обов'язковою для кожного студента і охоплює майже всі форми навчальної роботи:

- написання рефератів з конкретної теми в процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, професійно-орієнтованих і спеціальних дисциплін, курсів та за вибором;
- виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, контрольних робіт, що містять елементи проблемного пошуку;
- виконання нетипових завдань дослідницького характеру в період практики;

- розробка методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів (глосаріїв, програм і методик соціологічних і психолого-педагогічних досліджень тощо);

- підготовка і захист курсових та дипломних робіт, пов'язаних з проблематикою наукових досліджень кафедр.

Методика постановки і проведення НДРС у навчальному процесі визначається специфікою ВНЗ, його науковою і матеріально-технічною базою, набутими традиціями.

У деяких вищих навчальних закладах навчально-дослідницькій роботі передуює спеціальний курс з основ організації та методики проведення наукових досліджень, з організації бібліографічної та патентно-ліцензійної діяльності.

Чітка організація НДРС у навчальному процесі сприяє поглибленому засвоєнню студентами спеціальних навчальних дисциплін, дозволяє найповніше виявити свою індивідуальність, сформулювати власну думку щодо кожної дисципліни. При цьому особлива увага приділяється залученню студентів до збору, аналізу та узагальнення кращого практичного досвіду, проведення соціологічних та експериментальних досліджень, підготовки доповідей тощо.

Слід зазначити, хоча відповідна робота у ВНЗ проводиться активно (студенти є учасниками Всеукраїнських наукових конкурсів та предметних олімпіад, виступають на Міжнародних конференціях), все ж частка студентського набутку в цілому залишається недостатньою. Частина студентів, зокрема Харківського гуманітарно-педагогічного інституту, наприклад, указує на серйозне бажання займатися науковою роботою і в той же час нарікає на відсутність вільного поза аудиторного часу для задоволення своїх наукових інтересів, що гальмує розвиток особистості майбутнього спеціаліста, його професійних якостей.

Відповідно до сучасних вимог, виникла також нагальна потреба в забезпеченні наступності творчої наукової роботи з обдарованими учнями, особливо представниками шкіл з поглибленим вивченням предметів, які невдовзі отримають статус студента. Залучення школярів до науково-дослідницької діяльності є одним із головних завдань освітньо-виховного процесу інноваційних і багатьох звичайних загальноосвітніх шкіл. Це дозволяє якомога швидше, результативніше

виявляти учнів, котрі мають здібності до самостійного наукового пошуку. У м. Харкові значну роботу в цьому напрямку проводять учителі НВК (академічна гімназія) № 45, гімназії № 47, 116, 6, фізико-математичний ліцей № 27 та ін.

Досить часто викладання у ВНЗ (так звана стандартизованість змісту і методів аудиторних занять) розраховане на середній рівень студентів, обмежений доступ до науково-методичної інформації, зовнішня мотивація науково-пізнавальної діяльності «сприяє» зниженню наукового потенціалу студентської молоді. Крім того, статус викладача, котрий займається науковою роботою зі студентами, є «генератором нових ідей, вихователем нових поколінь учених», і викладача, який не працює в цьому напрямку, здебільшого однаковий. Наукова робота у вищому навчальному закладі продовжує залишатися своєрідним додатком, а не основним інтегративним компонентом навчального процесу, а, отже, майбутній учитель-дослідник не спрямований на творчість, на новаторство. Наприклад, у деяких країнах на виконання курсової роботи відводиться сімдесят годин самостійної роботи і дванадцять – тридцять годин консультацій з науковим керівником.

До речі, слід згадати В. Вернадського, котрий, характеризуючи роботу викладача вищої школи в «Листах про вищу освіту» (1913 р.), наголошував: «У вузі наукова робота така ж важлива, як і навчальна, і з цією останньою взаємопов'язана і переплетена... Лише поступово усвідомлення нерозривності наукової роботи з правильно поставленим викладанням у вищій школі стає пануючим в академічному середовищі». На жаль, період «поступового усвідомлення нерозривності» достатньо затягнувся.

ЛІТЕРАТУРА

1. Микитюк О.М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах освіти України в XIX ст.: Автореф. дис. доктора пед. наук / Інститут педагогіки АПН України, К., 2004. – 42 с.
2. Семенов О.М. Організація науково-дослідної роботи студентів філологічних факультетів педагогічних університетів. К. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2002. – 96 с.
3. Спіцин Є.С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти. – К., 2003.

УДК 373(091)

**СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ
ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

Попельнюх О.І.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

У статті розглянуті питання актуальності гуманізації освіти на сучасному етапі розбудови вітчизняної школи. Проведений педагогічний аналіз проблеми гуманізації та одного з її визначальних чинників – соціалізації особистості у творчості як вітчизняних, так і зарубіжних учених.

Ключові слова: гуманізація освіти, суб'єкт-суб'єктні відносини, соціалізація особистості, громадянське виховання.

**СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ
ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Попельнюх А.И.

В статье рассматриваются вопросы актуальности гуманизации образования на современном этапе развития отечественной школы. Проведён педагогический анализ проблемы гуманизации и одной из её главных составляющих – социализации личности в творчестве как отечественных, так и зарубежных учёных.

Ключевые слова: гуманизация образования, субъект-субъектные отношения, социализация личности, гражданское воспитание.

**CONTEMPORARY VIEW ON THE PROBLEM
OF UMANIZATION OF EDUCATION**

Popelnyukh O.I.

Issues of topicality of humanization of education at the modern state of national school development are examined in the article. Pedagogical analysis of the humanization problem and one of its main components – personal socialization in the works of national and foreign scholars – is carried out.

Key words: humanization of education, subject-subjective relations, personal socialization, civil education.

Глобальні перетворення на межі XX – XXI століть спричиняють ускладнення мети, засобів та умов діяльності, що викликає необхідність збільшення зусиль людей по формуванню динамічного ціннісного підґрунтя для вирішення широких проблем сучасності. Соціально-рольовий спосіб організації життєдіяльності людини витісняється соціально-культурним способом, а це передбачає формування особистості, яка свідомо пізнає складність світу і себе в ньому, зберігає й творить цінності, притаманні як вселюдській, так і національній культурі.

Об'єктивною закономірністю цих процесів є зміна пріоритетів суспільного розвитку, що неминує призводить до змін у соціальних структурах, у тому числі й освіти, яка є гуманістичною по суті і здатна підтримувати творчі тенденції через залучення людини до культурних традицій. З огляду на це, як переконує акад. В.Г. Кремень, сучасна доба ставить перед суспільством, а надто перед освітою, важливі завдання сформувати нову людину – компетентну, освічену, виховану – патріота, фахівця своєї справи [4, с. 158]. Тому актуалізується необхідність пошуку дієвих механізмів реалізації ідей гуманізації освіти та їх упровадження в практичну роботу навчальних закладів. Оцінка педагогічного досвіду з позицій сучасного педагогічного знання надасть можливість розкрити його основи, що є актуальними для розбудови вітчизняної освіти й виховання.

Фахівці з проблем гуманізації освіти вважають, що вона являє собою систему цінностей, окрему педагогічну філософію, яка є невід'ємною складовою особистісного способу життя людини. Її складають переконання в особистісному достоїнстві кожної людини, значимість для кожного можливості вільного вибору й відповідальності за його наслідки, радість від учіння як творчості. Це визначає роль учителя не як транслятора інформації, а як помічника усвідомленого учіння особистості. Тому, на думку вчених, гуманізація навчання ґрунтується, перш за все, на перебудові *особистісних домінант* учителя, які реалізуються в процесі його міжособистісної взаємодії з учнями.

Питання гуманістичної спрямованості розвитку сучасної педагогічної теорії й практики як основи нового педагогічного мислення, а надто переосмислення самого процесу навчання аналізуються у працях провідних вітчизняних учених (І.Д. Бех, А.М. Бойко, С.У. Гончаренко, Н.М. Дем'яненко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, Л.С. Нечепоренко, Н.С. Побірченко, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська та ін.). У зв'язку з цим вважаємо за доцільне перш за все схарактеризувати поняття „гуманізація освіти”. На наш погляд, найбільш чітко, стисло й змістовно воно пояснюється в „Енциклопедії освіти”(2008). На думку авторів, чільним у тлумаченні сутності гуманізації освіти має бути філософський принцип гуманізму, який визначає „цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей” [1, с. 157]. Основний постулат гуманізму – благо людини є критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – норма стосунків між людьми. Відповідно до цього гуманізація освіти і школи – це їх переорієнтація на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, яка прагне максимально реалізувати свої можливості, здатна до свідомого й відповідального вибору в різноманітних життєвих ситуаціях [1, с. 157].

Гуманізація освіти і школи передбачає орієнтацію навчально-виховного процесу на суб'єкт-суб'єктні відносини, коли головною фігурою у навчанні є не викладач, а учень, студент, який зацікавлений у засвоєнні знань. Тому навчальний матеріал – це: 1 – засіб пробудження й розвитку пізнавальної активності учнів, розвитку мислення; 2 – засіб виховання кращих людських якостей: допитливості, громадянської активності, розуміння цінності праці, почуття власної гідності, чесності, порядності, мужності тощо [1, с.158]. Із цього витікає потреба у створенні нових програм і підручників, які б сприяли реалізації даних постулатів, а також формування відповідних якостей учителя, вихователя.

Зазначимо також, що, як переконує О.Я. Савченко, „сучасне розуміння *гуманістичних цінностей освіти* спирається на антропологічні і соціокультурні координати” [8, с. 6]. Автор також окреслює розуміння сутності гуманістичних цінностей шкільної освіти

як центрованість на наступних ідеях: людина не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до освіти, а освіту до неї; у шкільній освіті різноманітними засобами має стверджуватись позитивне ціннісне ставлення учнів до себе, інших людей, природи й суспільства [8, с. 6].

Теоретичні напрацювання українських учених свідчать про актуальність такого підходу до гуманізації освіти. Так, у численних роботах Л.С. Нечепоренко досліджуються проблеми онто-інвайронментальної педагогіки, предметом якої є розробка питань злагоди людини з собою та довкіллям в широкому розумінні цього поняття. Самоцінність особистості, її духовна й фізична неповторність, позитивне ставлення до оточення – ось ті чинники, які формують педагогіку успіху й ведуть до педагогічної майстерності як вселюдської категорії. Учений переконує, що лише творча, духовно багата й морально досконала особистість може домогтись зміцнення позитивних змін у суспільстві [5, с. 198]. Отже, гуманізація освіти веде до гуманізації кожної особистості, всього суспільства і світу взагалі.

Дослідження сучасних учених доводять, що невід'ємною складовою гуманізації виховання є соціалізація особистості. На думку А.М. Бойко, виховання в широкому розумінні включає поняття „соціалізація”, оскільки соціальний аспект виховання дуже широкий. Він передусім полягає у нерозривному зв'язку виховання з життям, його залежності від рівня цивілізаційного розвитку країни, поєднанні потреб та інтересів особистості й держави [3, с. 347].

За нашими спостереженнями, питання гуманізації вітчизняної школи II пол. XX ст. в історико-педагогічній літературі висвітлене недостатньо. Сучасні дослідники розглядають лише певні аспекти розвитку освіти зазначеного періоду. Проте, слід відмітити, що в дисертаційному дослідженні В.Ф. Землянської „Розвиток ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті України (друга половина XX століття)”(2004) зроблено продуктивний аналіз тенденцій і напрямів гуманізації сучасної початкової освіти [2].

Видається науково виправданим, доцільним і логічним зазначити, що, як свідчить аналіз літератури, питання гуманізації школи й освіти в західноєвропейській педагогіці постало вже давно. Ще на початку 60-х років всесвітньовідомий французький педагог Селестен Френе запо-

чаткував рух по створенню нової початкової школи у Франції. І чи не найголовнішим постулатом концепції нової школи була її гуманізація, первинний елемент якої, в теорії С. Френе, – соціалізація особистості. Так, у роботі „Моральне й громадянське виховання” („L’Education morale et civique”, 1960 р.) [10] він чітко визначає її завдання як створення в школі такого середовища, де дитина звикає діяти як людина й громадянин [10, с. 147]. Педагог-новатор акцентує увагу на тому, що мета виховання – найвищий розвиток особистості – може бути досягнута лише в такому виховному середовищі, що відповідає вимогам суспільства. Соціальна організація сприяє гармонійному розвитку особистості, узгоджуючи його з вимогами довкілля, тому школа має домагатися не лише інтелектуального розвитку, а й психічної та соціальної врівноваженості учня [10, с. 157].

Відзначається пошуками щодо гуманізації шкільної освіти й педагогічна наука Великої Британії. Так, приміром, відома дослідниця філософії освіти Патрісія Уайт у роботі „Громадянські чесноти і шкільна освіта: виховання громадян демократичного суспільства” („Civic virtues and public schooling: educating citizens for a democratic society”, 1996 р.) [9] велику увагу приділяє саме соціалізації особистості в роботі школи. Адже, як свідчать соціологічні дослідження [7], характерною ознакою життєсприйняття молодих людей став нігілізм, притуплення громадянських почуттів, відсутність ідеалів, аполітичність, несприйняття громадських норм і цінностей, непатріотичність. П. Уайт розглядає завдання сучасної школи по вихованню порядності, патріотизму, вихованню й самовихованню, чесності, дружби, довіри, поваги й самоповаги тощо. Окремо зазначимо, що авторка пропонує нове бачення сутності громадянської освіти в демократичному суспільстві, започаткувавши таким чином перспективний напрям у західних (сподіваємось, що й у вітчизняних) дослідженнях з проблем громадянської освіти.

З огляду на предмет нашого аналізу, на увагу заслуговує робота відомого психолога, проф. О.Б. Орлова „Перспективы гуманизации обучения”(1988) [6], у якій він рецензує монографію всесвітньовідомого американського психолога, одного з засновників людиноцентрованої (гуманістичної) психології К. Роджерса „Свобода навчатись у 80-ті”

(„Freedom to learn for the 80's”, 1983 p.). К. Роджерс присвятив свою працю різним аспектам гуманізації навчання, хоча книга, на його думку, не є панацеєю для вчителя. Учений дає вичерпне уявлення про чільні особливості гуманістичних інновацій в галузі освіти, розкриваючи й характеризуючи їх з різних точок зору. Вважаємо дуже важливим і наступний момент: у своїй роботі К. Роджерс визначає ключові орієнтири для пошуку відповідей на численні питання гуманізації навчання, що є нагальними не лише для американської, а й для інших систем освіти, зокрема й для вітчизняної.

Підсумовуючи розглянуті питання, усвідомлюємо, що проблема гуманізації вітчизняної системи освіти потребує подальшого ґрунтовного наукового дослідження. Українськими й зарубіжними вченими розроблені певні напрями вивчення гуманізації як чинника модернізації й удосконалення не лише школи, а суспільства й довкілля взагалі. Вважаємо перспективними подальші наукові пошуки, спрямовані на розробку й узагальнення факторів, що впливають на перебудову міжособистісної взаємодії суб'єктів навчального процесу, особистісних пріоритетів учителя, дослідження й актуалізацію проблеми сутності громадянської освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [гол. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Землянська В.Ф. Розвиток ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В.Ф. Землянська. – Слов'янськ, 2005. – 20 с.
3. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки: індивідуальні тьюторські завдання для студентів II-V курсів: Навчальний посібник / [автор-укл. А.М. Бойко]. – Полтава : „Техсервіс”, 2007. – 360 с.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
5. Нечепоренко Л.С. Педагогічна майстерність. Монографія / Л.С. Нечепоренко. – Х. : Видав. центр ХНУ, 2009. – 276 с.
6. Орлов А.Б. Перспективы гуманизации обучения / А.Б. Орлов // Вопр. психологии. – 1988. – № 6. – С. 142-146.

7. Пічуркіна-Шумейко Л. Громадянське виховання підлітків як соціально-педагогічна проблема // Рід. шк. – 2000. – № 7. – С 33-37.
8. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посіб. для вчит. і метод. поч. навч. / О.Я. Савченко. – [2-ге вид., доповн. і переробл.]. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
9. Уайт Патрисія. Громадянські чесноти і шкільна освіта: виховання громадян демократичного суспільства: Монографія / Патрисія Уайт; перекл. з англ. та перед. В.О. Коломієць. – К. : Вища шк., 2002. – 118 с.
10. Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе; перев. с франц. Н.О. Хотинской, Т.В. Старостиной / [сост., общ. ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона]. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.

УДК 37.018.262

ПИТАННЯ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ВЗАЄМОДІЇ РОДИНИ І ДИТЯЧИХ САДКІВ

Притуляк Л.М., Ковирзіна У.А.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

У статті розкриваються питання співробітництва родини і дошкільного навчального закладу у процесі соціалізації дитини. Також у статті подається діагностика для оцінки рівня ДНЗ із сім'єю у навчально-виховному процесі.

Ключові слова: родинне виховання, дошкільна освіта, дитячий садок.

В статье раскрывается вопрос сотрудничества семьи и дошкольного учреждения в процессе социализации ребенка. Также подаётся диагностика для оценки уровня дошкольного учреждения с семьёй во время учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: семейное воспитание, дошкольное образование, детский сад.

This article is devoted the problem of collaboration of family and child's gardens which by the main participants of an educate process. In this article we have a method for mark level of cooperation of child's garden and family.

Key words: family up bringing, preschool kindergarten.

У наш час в Україні відзначається підвищена увага до родини з боку всіх соціальних інститутів. Це пояснюється об'єктивними процесами, що розвиваються в суспільстві, гуманізацією й демократизацією соціокультурних відносин, ростом розуміння пріоритетності родини в розвитку, вихованні й соціалізації дітей.

Сучасні умови діяльності дошкільних закладів висувають взаємодію з родиною на одне із провідних місць. Батьки є основними соціальними замовниками дитячих садків, тому взаємодія педагогів і батьків стає насущною проблемою дошкільного виховання та освіти.

Питання сімейного виховання розглядаються педагогами, соціологами, психологами, психотерапевтами, таким як А.К. Васильєва, Л.В. Загик, С.В. Ковальов, Т.А. Кулікова, А.С. Макаренко, Т.А. Маркова, В.О. Сухомлинський і ін.

У цих роботах розкриваються різні сфери дитячо-батьківських відносин: особливості виховання дитини й відношення до неї батьків, характерні риси особистості дитини як результат сімейних впливів, особливості особистості батьків, характер подружніх взаємин і ін.

При цьому необхідно відзначити, що в педагогічній науці здавна ведеться суперечка, що важливіше в становленні особистості: родина або суспільне виховання (дитячий сад, школа, інші освітні установи). Одні педагоги схилялися на користь родини, інші віддавали пальму першості суспільним установам. Так, Я.А. Коменський назвав материнською школою ту послідовність і суму знань, які одержує дитина з рук і вуст матері [7, с. 45].

На противагу йому, соціаліст-утопіст Роберт Оуен вважав родину одним із лих на шляху формування нової людини. Протягом багатьох років, словом і справою підкреслювалася провідна роль суспільного виховання у формуванні особистості дитини. Дана проблема доклад-

но розглядається в працях А.С. Макаренка, який вважав, що «родини бувають гарні й погані. Поручитися за те, що родина може виховувати, як хоче, ми не можемо. Ми повинні організувати сімейне виховання, і організуючим початком повинна бути школа як представниця державного виховання. Школа повинна керувати родиною» [5, с. 21].

Надалі – в 40-60-і роки, проблема «боротьби» дошкільного закладу й родини вже не ставилася так гостро. В 60-70-і роки ХХ ст. велика увага приділялася сполученню суспільного й сімейного виховання. Здійснювалися педагогічні дослідження, метою яких було наукове обґрунтування шляхів і засобів, що забезпечують функціонування системи «школа-сім'я-громадськість» [5, с. 36].

На сьогодні в дошкільній педагогіці почали розроблятися нові підходи до співробітництва з батьками, які базуються на взаємозв'язку двох систем – дитячого саду й родини, співтоваристві родини й дитячого саду. Таким чином, позначилася проблема, розглянута в даній статті, що полягає в обґрунтуванні сучасних проблем взаємодії дитячих дошкільних закладів і родин у питаннях виховання й освіти дошкільників.

Дана проблема визначає мету даної статті – охарактеризувати сучасний стан проблеми сімейного виховання й необхідності взаємодії родин і дитячих садів у питаннях виховання й освіти дошкільників, аналіз можливостей об'єктивної діагностики рівня взаємодії родин і дитячих садів як головних учасників виховного й освітнього процесу.

Родина була, є й, очевидно, завжди буде найважливішим середовищем духовно-морального формування особистості дитини.

Родина – це найважливіший інститут соціалізації, тому що є середовищем існування, розвитку людини від самого народження й до смерті. Стиль сімейної соціалізації пов'язаний з національною культурою, традиціями. Ці обставини впливають на характер виховання дітей [10, с. 18].

Соціалізація – це процес і результат засвоєння активного відтворення індивідом соціального досвіду, знань, норм поведінки, цінностей, відносин, прийнятих у суспільстві [8, с. 57]. Це відбувається в процесі спілкування й діяльності.

До інститутів соціалізації ставляться родина, освітній заклад, мікросередовище, соціальні групи, громадські організації, засоби масової інформації, інститути політики, культури, церкви [8, с. 60].

Родина й дитячий сад дають дитині певний соціальний досвід, але тільки у взаємодії один з одним вони створюють оптимальні умови для входження маленької людини у великий світ. Родина була й залишається життєво необхідним середовищем для збереження й передачі культурних цінностей. Кожний інститут виховання – родина й дитячий сад – має свій особливий зміст, якого немає в іншого [1, с. 31].

Досвід, що здобувається дошкільником у дитячому саду й родині різний: у родині дитина – об'єкт обожнювання, поступливості й прощення (або, навпаки), у дитячому саду – рівноправний член соціальної групи.

У цій несхожості закладений головний зміст співробітництва й взаємодії родини й дошкільного закладу. Найважливішою умовою успішності такого співробітництва є єдність і зрозумілість вимог, які пред'являють до дитини навколишні його дорослі, у тому числі батьки й вихователі. І завдання педагогічного колективу сучасного дитячого садку – уміти бути чуйними до запитів родини й компетентними у рішенні сучасних завдань виховання й освіти.

Проблемі діагностики рівня взаємодії дитячого саду й родини в питаннях виховання й освіти дошкільників присвячений ряд робіт, зокрема посібник А.В. Козлової, Р.П. Дешеуліної «Робота ДНЗ з родиною: діагностика, планування, конспекти лекцій, консультації, моніторинг» [8], а також книга Є.С. Євдокимової «Педагогічна підтримка родини у вихованні дошкільника» [6].

У роботі «Робота ДНЗ з родиною: діагностика, планування, конспекти лекцій, консультації, моніторинг» А.В. Козлової і Р.П. Дешеуліної розкривається необхідність саморозвитку вихователів дитячого саду й батьків. Посібник містить матеріали по діагностиці, тематичні плани, конспекти лекцій, консультації, моніторинг – усе, що може бути корисним.

Книга Є.С. Євдокимової «Педагогічна підтримка родини у вихованні дошкільника» присвячена проблемі педагогічній підтримці родини у вихованні дітей дошкільного віку. У ній розкриваються

сутність, значення педагогічної допомоги й підтримки сучасній родині в новій соціокультурній ситуації; представлені результати досліджень і практичного досвіду взаємодії з родиною педагогів дитячого саду. Уваги заслуговує монографія Н.В. Микляєвої «Створення умов ефективної взаємодії з родиною» [10], у якій представлена комплексна методика діагностики умов і функцій співробітництва батьків і педагогів у процесі розвитку, виховання й навчання дітей дошкільного віку.

У даних роботах рівень взаємодії дитячого дошкільного закладу з родинами вихованців рекомендують вивчати на основі проведення тестових опитувань. Результати опитувань обробляються за допомогою «ключів» і робиться висновок про той або інший рівень взаємодії дитячих садів з родинами.

Безсумнівно, що така методика має право на існування і її результати можуть бути використані, особливо в частині вивчення думки батьків про рівень співробітництва ДНЗ з родиною, але все ж таки вона є недосконалою, оскільки несе в собі елементи суб'єктивізму.

Як вихователі, так і батьки зацікавлені й прямі учасники освітнього процесу. Їхні думки про рівень взаємодії дитячого саду й родини можуть носити прямо протилежний характер, не завжди відповідати істині й у цьому зв'язку методики, не завжди здатні відбити щире положення справ у питаннях співробітництва родин і дитячих садів у питаннях виховання й освіти дошкільників.

У цьому зв'язку, на нашу думку, ефективним засобом діагностики стану даної проблеми може бути метод експертів, оскільки дана методика припускає «погляд з боку» і на її основі можливо представити об'єктивну картину

У цілому, метод експертів припускає одержання загальної думки в ході спільного обговорення розв'язуваної проблеми. Іноді ці методи називають методами прямого одержання колективної думки. Основна перевага цього методу полягає в можливості різнобічного аналізу проблем.

Приведемо приклад, яким чином даний метод може бути використаний. На початковому етапі відбираються експерти із числа вихователів, що не мають відношення до досліджуваного дитячого закладу. Протягом декількох днів вони вивчають роботу дитячого закладу.

Після цього їм пропонується оцінити рівень співробітництва дитячого саду й родини за наступними критеріями :

Кількість відвідувань працівниками дитячого саду родин вихованців.

Розмаїтість форм роботи дитячого саду з родинами.

Кількість заходів, проведених дитячим садом разом з родинами.

Кількість батьків, що безпосередньо беруть участь у роботі дитячого саду.

Кількість проведених батьківських зборів, рівень їхньої відвідуваності.

Кожний фактор оцінюється по трибальній шкалі, де 1 бал характеризує низький показник рівня співробітництва, 2 – середній рівень співробітництва. 3 – високий рівень співробітництва.

Після цього всі бали підсумуються й дана сума відбиває реальний рівень співробітництва дитячого саду й родин.

Приведемо приклад таких розрахунків.

Допустимо в опитуванні брало участь три експерти, усього оцінювалося п'ять факторів: сума балів, отримана підсумовуванням оцінок, виставлених першим експертом склала – 11, сума балів, отримана підсумовуванням оцінок, виставлених другим експертом склала – 12, сума балів, отримана підсумовуванням оцінок, виставлених третім експертом склала – 9.

Максимальна кількість можливих балів у нашому прикладі становить: 3 експерта x 5 питань x 3 бали = 45 балів.

У цьому випадку високому рівню співробітництва дитячого саду й родини буде відповідати сума балів від 36 до 45, середньому рівню співробітництва дитячого саду й родини буде відповідати сума балів від 26 до 35, низькому рівню співробітництва дитячого саду й родини буде відповідати сума балів від 15 до 25.

У нашому випадку сума балів становить 32 (11 + 12 + 9), таким чином у цьому випадку можна говорити, що даний показник відповідає середньому рівню взаємодії дитячого саду з родинами.

Безсумнівно, що з організаційної точки зору дана методика більш складна, ніж методики тестових опитувань, пропонованих зазначеними вище авторами, однак, на нашу думку, такий підхід може забезпечити необхідну об'єктивність в оцінці реального стану рівня

співробітництва дитячих садів і родин у питаннях виховання й освіти дітей дошкільного віку.

Таким чином, не викликає сумніву, що проблема ефективності взаємодії родин і дитячих садів, як головних учасників виховного процесу вимагає подальшої розробки, наукового й методичного обґрунтування.

Необхідно шукати нові форми й методи даної взаємодії, розглядати всі можливості залучення батьків у роботу дитячих садів, з іншої сторони й вихователі дитячих садів повинні підвищувати рівень і якість співробітництва з родинами вихованців.

У даній статті нами була розглянута проблема діагностики рівня взаємодії дитячих садів і родин у питаннях виховання й освіти дітей дошкільного віку.

Нами було відзначено, що наявні в цей час методики, орієнтовані на тестові опитування, що не завжди дає об'єктивний результат.

На нашу думку, даний метод може бути використаний у практичній роботі дитячих садів і закладів освіти в процесі моніторингу стану взаємодії дитячих садів і родин у питаннях виховання й освіти дітей дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнаутова Е.П. В гостях у директора: Беседы с руководителем дошкольного образовательного учреждения о сотрудничестве с семьей. – М., 2004. – 173 с.
2. Арнаутова Е.П. Планируем работу ДОУ с семьей // Управление дошкольным образовательным учреждением – № 4. – 2002. – С. 8-12.
3. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. – М.: Просвещение, 1998.
4. Васильева А. К. Структура семьи. – М.: Аспект, 2005. – 188 с.
5. Воспитателю о работе с семьей: Пособие для воспитателя детского сада / Л.В. Загик, Т.А. Куликова, Т.А. Маркова и др., Под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Просвещение, 2002. – 192 с.
6. Евдокимова Е. С. Педагогическая поддержка семьи в воспитании дошкольника. – М.: Сфера, 2008. – 212 с.
7. Ковалев С.В. Психология семейных отношений. – М., Педагогика, 1996, 160 с.

8. Козлова А.В., Дешеулина Р.П. Работа с семьей: Диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 324 с.
9. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд. – М.: Академия, 2004. – 361 с.
10. Микляева Н.В. Создание условий эффективного взаимодействия с семьей. – М.: Айрис -пресс, 2007. – 223 с.
11. Свирская Л. Работа с семьей: необязательные инструкции: Методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений. – М.: Линка-пресс, 2007. – 195 с.

УДК 378-057. 87

ЕФЕКТИВНІ ФОРМИ ЕКОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Ремзі І.В., Грищенко Л.К.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

В статті розглядаються актуальні питання екологічної освіти та аналізуються деякі напрямки використання ефективних форм навчання при екологічній підготовці студентів-педагогів.

Ключові слова: інноваційні технології, нетрадиційні форми навчання, проблемне навчання, екологічний тренінг.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Ремзи И.В., Грищенко Л.К.

В статье рассматриваются актуальные вопросы экологического образования и анализируются некоторые направления использования эффективных форм обучения при экологической подготовке студентов-педагогов.

Ключевые слова: инновационные технологии, нетрадиционные формы обучения, проблемное обучение, экологический тренинг.

EFFECTIVE FORMS EKOLOGIKAL TEACHING OF STUDENTS

Ramsey I.V., Grishenko L.K.

In article are considered actual questions of the ecological education and are analyzed some directions of the use the effective teaching forms for ecological preparation students-teachers.

Key words: innovative technologies, non-traditional forms of teaching, problem-oriented teaching, ecological training.

Сучасна соціокультурна ситуація, що склалась в Україні, полягає в демократичних перетвореннях і змінах в руслі світових тенденцій. Щодо системи освіти, то маємо оновлення її змісту, розробку нових навчальних планів і програм, диференціацію навчання, створення шкіл нового типу, профільне навчання, перебудову вищої освіти, входження до Болонського процесу тощо [6]. Разом із тим, численні інноваційні процеси в сфері освіти призвели до різкого загострення всіх виховних проблем, зокрема громадянського та морального виховання молоді. Серед останніх екологічна та фізична освіта і виховання відіграють важливу роль.

Загальновідомою є теза про те, що всі ми – частка природи. Але як нам взаємодіяти з нею, як співпрацювати, як поєднати нашу людську сутність зі світом природи та всесвіту? Відповідь на ці запитання можна отримати лише за умов високої екологічної грамотності та компетентності, а в цілому – за умов високої екологічної культури особистості. Слід зазначити, що ми живемо в епоху гострого конфлікту поміж людиною та природою, коли нераціональна господарська діяльність ліберального суспільства порушила рівновагу у біосфері нашої планети, що стало причиною її прогресуючого руйнування. Науково-технічна революція надто ускладнила взаємовідносини суспільства з навколишнім середовищем. Все більш відчутною постає вичерпаність багатьох природних ресурсів, що створює помітні труднощі в забезпеченні життєдіяльності людства. Забруднення навколишнього середовища призводить до порушення нормальних умов існування живих організмів, до зростання економічних збитків та до виникнення інших негативних наслідків, що вимагає нагального перегляду відносин поміж людиною та довкіллям. Про зазначені екологічні труднощі світової спільноти свідчить велика кількість публікацій.

Значущість і планетарний характер проблеми взаємовідносин суспільства і природи повинен розуміти не тільки вузький круг вчених, але й абсолютна більшість людей, що живуть на Землі. Особливо важливо передати молодому поколінню накопичені знання, у тому числі про ресурсні можливості Землі, граничні умови виробництва енергії та її використання, сучасні демографічні та екологічні проблеми. Екологізація відносин людини й природи повинна стати найпріоритетнішою, бо перш за все від неї залежить подальше благополуччя суспільства. Тому не виникає сумніву, що екологічна підготовка студентської молоді повинна посісти значне місце у навчально-виховному процесі (НВП) всіх закладів освіти України. Слід зазначити, що екологічному навчанню останнім часом приділяється все більша увага з боку педагогів і педагогічних менеджерів. Але ефективність екологічного навчання все ще лишається не відповідаючою потребам часу. Тому **метою** даної роботи є аналіз існуючих технологій екологічного навчання студентів у напрямі виявлення та використання поряд з традиційними новаційних форм екологічного навчання з кінцевою метою забезпечення його достатньої ефективності.

Проведений нами аналіз існуючих технологій навчання стосовно екологічної їх складової дозволяє дійти слідуєчих подекуди гіпотетичних, а подекуди безумовних висновків. Перш за все життєздатною має бути визнана педагогіка, яка сповідає навчальний процес, що забезпечує підготовку спеціаліста з почуттям відповідальності за рішення, які він приймає, близького до світу природи і культури. Реалізація ідеї сталого розвитку, яка була проголошена ООН у Ріо-де-Жанейро в 1992 р. і закріплена документом «Порядок денний на XXI століття», у системі освіти передбачає поглиблення індивідуалізації процесу навчання та всебічного розвитку особистості студента поряд з розкриттям його здібностей. Але практичне втілення цілком слушної рекомендації в навчальний процес йде занадто повільно. Тому поряд з удосконаленням змісту навчання, екологічного зокрема, доцільним буде пошук нових організаційних форм, що доповнюють виправдані традиційні. Разом вони мають скласти оновлену технологію екологічного навчання студентів. Отже, нагальними заходами підвищення ефективності екологічного навчання постають удоско-

налення його змісту і запровадження нових, так званих нетрадиційних організаційних форм, що використовують новітні засоби забезпечення навчання, технічні поряд з методичними.

Зауважимо, що для подолання екологічної кризи та успішного практичного вирішення екологічних проблем, необхідним є не лише екологічна просвіта молоді, але й масштабний перехід до нової суспільної та державної ідеології, до екологізації економіки й виробництва, до постіндустріальної екологічно орієнтованої цивілізації. Та залишається надія перш за все на молоде покоління з певним рівнем екологічних знань і світоглядом. Тому особлива увага повинна приділятися формуванню екологічних знань та свідомості при підготовці майбутніх педагогів, яким потім необхідно буде організовувати діяльність як молоді, так і дорослих людей в умовах жорсткого екологічного імперативу.

Питанню використання сучасних навчальних форм з метою підвищення ефективності формування екологічних знань, свідомості та культури особистості студентів приділили увагу чимало педагогів та психологів. У своїх роботах вони подекуди безсистемно, а часом і упереджено розглянули низку питань, що стосуються екологічного навчання студентів. Зауважимо, що їх систематизація не під силу окремому досліднику і потребує зусиль принаймні педагогічних колективів ВНЗ та їх об'єднань. Автори даної роботи не становлять виключення. Вони лише вкотре звертають увагу педагогічного загалу на швидкоплинність часу, що вимагає від усіх педагогічних фахівців постійної роботи над собою, самовдосконалення, самоосвіти у відповідності до вимог сьогодення. І саме такі навички повинні прищеплюватися вищою школою майбутнім педагогам. Зрозуміло, що вирішити проблему підготовки майбутніх педагогічних фахівців, здатних працювати у принципово нових економічних і соціальних умовах, практично неможливо в рамках технологій, методів і форм навчання, діючих за застосування лише старих підходів і минулого досвіду. Тому досить актуальним є подальший пошук нових навчальних форм, використання яких у комплексі з традиційними здатне забезпечити потрібну ефективність екологічного навчання.

Нами підтримується висновок, що має численне авторство та ґрунтовно доводиться у багатьох науково-педагогічних літературних джерелах, а саме: провідне місце серед універсально ефективних технологій посідає проблемне навчання, ознаки якого добре відомі переважній більшості педагогів. Тому нам залишається слідом за, наприклад, В.Приходько лише нагадати головні завдання, що ефективно вирішуються за допомогою проблемного методу: розвиток універсального, творчого евристичного поряд з науковим логічним, мислення; розвиток самостійності шляхом переважно самостійного засвоєння знань, вмінь, навичок і вирішення проблем – спочатку навчальних («винаходу велосипеда»), а згодом і суто наукових; виховання активної творчої особистості, що здатна розпізнавати й ефективно вирішувати складні професійні завдання [2]. Водночас проблемне навчання за складністю й обмеженою доступністю як для викладачів, так і для студентів теж посідає провідне місце. Тому потребує значного попереднього розвитку і «опорних знань», що здобуваються більш доступними традиційними методами масового навчання. Проблемні вправи здебільшого стають доступними лише на заключних етапах навчання та лише для кращих за здібностями студентів з «масового набору» [2]. Недарма на Заході нові методи нібито проблемного навчання отримали назву «тренінгових» замість дидактичних (навчальних). Тренінг як порівняно новий психолого-педагогічний термін іноземного походження означає форму квазіпроблемного навчання, що орієнтована на відпрацювання і закріплення ефективних моделей поведінки, максимально активну участь студентів, взаємообмін досвідом і використання ефективної групової взаємодії [7]. Цей новий конструкт лише останнім часом набуває (отже, ще не набув) поширеності. Але можна погодитись, що екологічний тренінг є цікавою формою навчання студентів і може бути використаним для формування їх суб'єктивної екологічної свідомості. Остання може будуватись на науковому (реальному матеріалістичному) чи суб'єктивному (віртуальному ідеалістичному) підґрунті.

Проаналізуємо окремі міркування, запозичені маститими педагогами у західних психологів. Приклад перший. Виходячи з визначення С. Дерябо та В. Ясвіна, що «тренінг – це комплексна форма екологічної освіти, яка базується на підґрунті соціально-психологічного тренування, спрямованого на корекцію екологічної свідомості особистості» [3],

слід визнати, що психоемоційні (безсвідомі) «екологічні тренінги є засобом корекції, розвитку перцептивних можливостей суб'єкта та розширення його індивідуального екологічного простору», тобто лише у його свідомості та віртуального замість реального. На нашу думку, маємо переклад західної ідеалістичної психосоціології (з її маніпуляцією свідомістю) замість наукового підходу з переконливим викладом лише об'єктивного знання (підґрунтя – матеріалізм). Ця підміна терміну «новим» підручником, що претендує на виклад наукового знання, надає йому лише нового ідеологічного спрямування замість наукового. Приклад другий. Б. Лихачов теж приділив значну увагу питанню психоекологічного тренінгу. На його думку, в подібних тренінгах «доцільно використовувати медитаційні елементи, які дають можливість внутрішнього впливу на підсвідому сферу» [5]. Але педагогічною аксіомою є наявність у навчальному процесі двох суб'єктів: викладача і студентів зі статусами ведучого і ведомих. Виходить, з'являється можливість не лише внутрішнього, але і зовнішнього сугестивного, неконтрольованого свідомістю ведомого і прихованого ведучим впливу. Звідси лише один крок до перетворення викладача, «сіяча розумного, доброго, вічного» (за Нескрасовим) у вторинного маніпулятора – досить поставити його у залежність від первинного ідеологічного. Відомо, що елементи медитації в екологічній підготовці почали широко запроваджуватися в навчальний процес у США, Канаді, Англії, Данії, Швеції, Норвегії та інших розвинутих країнах світу [1]. Як слідство – «зомбувати» ведомих стало значно легше. Підсумовуючи вищесказане, можна відмітити, що нові, створені на психологічній основі нетрадиційні форми екологічної освіти і виховання хоч і покликані до життя необхідністю перебудови свідомості людей для забезпечення виживання планети, але водночас посилюють загрозу психологічного поневолення маси людей.

Заслугує на увагу застосування системного підходу як методологічного інструменту еколого-економічної освіти. Досить ефективною та дійовою формою екологічної підготовки студентів педагогічного профілю є проектна педагогічна технологія, так званий екологічний проект. Через екологічний проект відбувається засвоєння

інформації, формуються екологічні культура, свідомість, позитивна поведінка [8].

Творче використання на заняттях нетрадиційних форм і методів навчання помітно поширює можливості екологічної підготовки студентів. За слушним коментарем В. Заніздри, варіативні нетрадиційні, інакше – новаційні форми надають можливість врахування індивідуальних особливостей особистості студента в навчально-виховному процесі у ВНЗ. Вони сприяють контактності, відкритості суб'єктів взаємодії та творчому їх натхненню, а також створюють педагогу умови реалізації себе не лише як викладача, але й як особистості [4].

Принципова варіативність завдяки авторському забарвленню практично обезцінює будь-яку класифікацію нетрадиційних форм навчання. Нами коментовані лише більш-менш відомі та поширені.

Висновки. 1. Нетрадиційні форми екологічної освіти і виховання майбутніх педагогів покликані до життя необхідністю рішення глобальних еколого-економічних проблем сучасності. Вони варіативні, мають неоднакові ефективність, доступність і соціальну корисність.

2. Впровадження в освітянську практику зазначених досить ефективних форм екологічного навчання студентів за їх численних творчих реалізацій сприяє розвитку активної творчої діяльності обох суб'єктів НВП – студентів і педагогів, а також удосконаленню структури (змісту й арсеналу форм і методів) навчання. Оновлені технології посилюють мотивацію до навчання, оскільки збуджують у студентів пізнавальний інтерес і емоційно-ціннісне ставлення до засвоюваного змісту освіти.

3. Порівняльний аналіз стану екологічної освіти студентів за використання різних новаційних поряд з традиційними організаційних форм навчання дозволяє формувати ефективний їх комплекс згідно з умовами конкретного ВНЗ.

Наш досвід стверджує, що ефективна екологічна підготовка студентів у ВНЗ педагогічного профілю має бути однією з пріоритетних. Тому узагальнення та систематизація накопичуваного практичного досвіду поряд з теоретичною його інтерпретацією становить актуальний напрямок подальших досліджень означеної діалектичної проблеми, що потребує постійної корекції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронюк М., Скребець В., Грубінко В. Психолого-педагогічні основи нетрадиційних методів екологічної освіти і виховання. // Наук. зап. Терноп. держ. пед. ун-ту. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2000, № 1, с. 77-80.
2. Гапон Е.В., Гапон В.І., Ремзі І.В. Проблема навчання студентів творчому мисленню. // Наук. зап. каф. педагогіки ХНУ. Вип. XXIII. – Х.: Вид. центр ХНУ, 2010.
3. Дерябо В.А., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – 480 с.
4. Заніздра В. Нетрадиційні форми навчання у вищому навчальному закладі / Імідж сучасного педагога, 2002, № 10, с. 44-48.
5. Лихачев Б.Т. Экопсихотерапевтические аспекты воспитания.// Педагогика, 1995, № 1, с. 40-44.
6. Пономарьова Г.Ф. Формування екологічної культури майбутнього вчителя. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних педагогічних закладів. – Х.: 2005. – 35 с.
7. Приходько В.М. Впровадження новітніх технологій у вищій школі. // Постметодика, 2002, № 2-3 (40-41), с. 115-118.
8. Хрутьба В.О., Малько Г.О., Гнатюк М.М. Впровадження концепції сталого розвитку через екологічний проект у системі шкільної освіти. // Пост методика, 2002, № 2-3 (40-41), с. 16-18.

УДК 37.013

**ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ
У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ**

Рисенко Я.О.

викладач англійської мови,

ТОВ «Англійська школа завтрашнього дня»

У статті визначені етапи розвитку дистанційної освіти у Великій Британії. Наведено характеристики кожного етапу становлення дистанційної освіти. Розглянуто причини заснування та загальні аспекти діяльності Відкритого Університету, який посідає місце світового лідера у дистанційному навчанні та відіграє провідну роль у поширенні вищої освіти у багатьох країнах світу.

Ключові слова: дистанційна освіта, Велика Британія, етапи розвитку ДО, відкритий університет, засоби дистанційної освіти.

**ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ.**

Рысенко Я.А.

В статье определены этапы развития дистанционного образования в Великобритании. Дана характеристика каждого этапа развития дистанционного образования. Рассмотрены причины организации и общие аспекты деятельности Открытого Университета, который занимает место мирового лидера в дистанционном обучении и играет ведущую роль в распространении высшего образования во многих странах мира.

Ключевые слова: дистанционное образование, Великобритания, этапы развития ДО, Открытый университет, средства дистанционного образования.

HISTORICAL DEVELOPMENT OF DISTANCE EDUCATION IN GREAT BRITAIN.

Rysenko Y.A.

The stages of distance education development in the UK are identified in the paper. Essential features of every stage of distance education development are given. The reasons for setting up and general aspects of the Open University activity, which is the world leader in distance learning and plays an outstanding role in promoting higher education in many countries are analysed.

Key words: distance education, Great Britain, stages of distance education development, Open University, means of distance education.

У другій половині XX ст. прагнення до затвердження загально-цивілізаційних цінностей, зміни в соціальних стосунках, особливо у розрізі групової і індивідуальної рівності, ліквідація колоніалізму, розв'язання проблем неграмотності та нестача кваліфікованих працівників привели до зростання попиту на середню та вищу освіту втричі. Зусилля щодо розширення сфери вищої освіти, забезпечення можливості для більшої кількості молоді здобути вищу освіту, прагнення використання новітніх технологій в освіті привели до формування сфери дистанційної вищої освіти, яка активно розвивається, що й зумовлює актуальність її ретельного вивчення і модернізації.

Мета статті – виявити та охарактеризувати етапи розвитку дистанційної освіти у Великій Британії.

Питаннями розвитку, становлення та організацією дистанційної освіти займаються вчені і педагоги різних країн, зокрема Ю.Ю. Чернявська досліджує розвиток дистанційної та медіа освіти у Великій Британії. Дж. Андерсен та Ст. Віллер розглядають питання використання інформаційних технологій у педагогічній практиці європейських країн. Питання організації дистанційного навчання розглянуті у статтях В. Олійника, В. Гравіта. Дослідження С. Авдошина, В. Домрачова, В. Зінченко, М. Карпенко присвячені змісту, розвитку та організації дистанційного навчання. У більшості наукових праць досліджувалися окремі аспекти організаційно-педагогічних

засад дистанційного навчання. Проте недостатньо уваги приділено теоретико-методологічним засадам розвитку дистанційного навчання, філософському, історико-педагогічному аспектам зарубіжного досвіду, вивчення яких сприятиме розвиткові та організації дистанційної освіти в Україні.

У другій половині XX століття у Великій Британії так само, як і в інших європейських країнах, відчувався гострий дефіцит кваліфікованих кадрів. У 1961 році 87 % працівників вищого управлінського складу не мали вищої освіти. Університетський сектор, де була сконцентрована підготовка фахівців, внаслідок традиційного академізму, виявився не в змозі відреагувати на ситуацію, що склалася. У цей період у Великій Британії діяли 23 університети, загальна кількість студентів у яких складала 102 тисячі осіб [2, с. 54]. Призначена у 1963 році парламентська комісія Робіна виявила прямий зв'язок між відставанням в економічному розвитку і нездатністю системи вищої освіти країни забезпечити належну кількість кваліфікованих спеціалістів. На початку 60-х років XX ст. тільки 6 % молоді до досягнення 21-річного віку вступали до університету [2, с. 54]. Перед міністерством освіти (Department of Education and Skills) було поставлено завдання розширення сектора університетської освіти, тобто фактично суттєвої перебудови традиційно-елітарної вищої освіти. Важливим підсумком і проявом здійснених змін стало створення у 1969 році першого університету дистанційної освіти – Відкритого Університету (Open University) як інструменту для здійснення політики вирівнювання освітніх можливостей [5, с. 214].

Розгляд історичного розвитку та функціонування дистанційної освіти у Великій Британії, як мета дослідження, свідчить про те, що в основі виникнення Відкритого Університету було прагнення забезпечити потреби суспільства, пов'язані з освітою, з наявністю висококваліфікованих спеціалістів і освіченої молоді. Дослідження історико-педагогічних джерел дозволяє визначити три етапи розвитку дистанційної освіти у Великій Британії.

Перший етап (друга половина XIX ст. – 1960 р.) дистанційного навчання пов'язаний із впровадженням нової форми навчання з використанням листування і розробкою спеціальних навчальних

матеріалів. Історія його зародження не сягає глибини віків. Вважається, що першим, хто вирішив навчати інших за допомогою листування, був британець Ісаак Пітман (Isaak Pitman 1813-1897 р.) [4]. Прагнучи збільшити кількість своїх студентів, він замислився про те, як залучити до навчання молодь, що мешкала у місцях віддалених від місць розташування навчальних закладів. У 1840 році Ісаак Пітман почав розсилати матеріали розробленого ним курсу з стенографії (Pitman shorthand) [1, с. 811] за допомогою звичайної пошти. Таким чином йому вдалося значно розширити коло тих, хто отримав можливість здобувати освіту. Вивчення історико-педагогічних джерел свідчить, що можливість здобувати вищу освіту на відстані на інституційному рівні уперше з'явилася в 1836 році, коли у Великій Британії був заснований Лондонський університет. Студентам, які навчалися в акредитованих навчальних закладах, було дозволено складати іспити, що проводилися Лондонським університетом. З 1858 року, ці іспити стали відкритими для кандидатів з усього світу, незалежно від того, де і яким чином вони здобували освіту. Це зумовило заснування ряду коледжів, що пропонували курси поштою відповідно до університетської програми навчання.

Другий етап (1960-1990 р.) у розвитку дистанційного навчання пов'язаний з появою навчальних радіо- і телекурсів. При цьому, друкарська продукція продовжувала переважати. Початок другого етапу дослідники асоціюють із організацією Відкритого Університету. Саме там була розроблена перша комплексна програма, що поєднала доступні на той час засоби передачі навчальної інформації.

Відкритий Університет був заснований лейбористським урядом Гарольда Уілсона (Harold Wilson, 1916-1995 р.), на основі «альтернативних» (Alternative Vision of Education) педагогічних поглядів Міхаеля Янга (Lord Young Dartington 1915-2002) [3, с. 53-54]. У 1962 р. лорд Міхаель Янг в журналі «Де» (Where) висунув ідею Відкритого Університету – навчального закладу для дорослих працюючих людей. Виступаючи в Глазго в 1963 р., Гарольд Уілсон запропонував ідею „Ефірного університету” – об'єднання існуючих навчальних закладів, використовуючи теле- і радіомовлення для дистанційного навчання і «доставки викладачів додому» до дорослих студентів.

Обійнявши посаду прем'єр-міністра, він доручив це питання міністрові освіти Джені Лі (Jennie Lee Secretary of State for Education and Skills) [5]. Під її керівництвом консультативний комітет, що складався з університетських віце-канцлерів, педагогів і дикторів, у 1965 розпочав планування та розробку методично-педагогічної та технологічної бази для заснування університету дистанційного навчання. На той час, помічник директора БІ-БІ-СІ у галузі теле-, радіо- комунікацій, Джеймс Редмонд (James Redmond), який отримав більшість кваліфікацій у вечірній школі, завдяки своєму природному ентузіазму, доклав багато зусиль, щоб подолати технічні труднощі у залученні телебачення та радіомовлення для трансляції навчальних програми. Вальтер Перрі (Walter Perry, відомий як Lord Perry) був призначений першим віце-канцлером Відкритого Університету у січні 1969 році [2, с. 56; 5]. Вибори нового консервативного уряду Едварда Хіта (Edward Heath) у 1970 році спричинили ускладнення з фінансуванням проекту. Так, канцлер Казначейства Іан Маклеод (Iain Macleod) вважав ідею Відкритого Університету «нісенітницею» і виступив категорично проти реалізації цього проекту. Утім у 1971 році Відкритий Університет прийняв своїх перших студентів – 25,000 осіб, запровадивши радикально нову відкриту політику вступу студентів до навчального закладу. У той час, загальна кількість студентів традиційних університетів складала близько 130,000 осіб. У 1970-1971 навчальному році Відкритий Університет прийняв менш ніж 50,000 студентів, утім ця цифра швидко зросла у 1974-1975, а на 1987-1988 роки кількість щорічно зареєстрованих студентів подвоїлась до 100,000 осіб.

Активне використання новітніх інформаційних і комунікаційних технологій в самих різних формах (текст, графіка, звук, анімація) як в синхронному – у вигляді відео- або аудіографічних конференцій, так і в асинхронному режимі з використанням електронної пошти, Інтернету або телеконференцій, стали характерною рисою переходу до третього етапу розвитку дистанційної освіти (80-ті роки ХХ ст.) З цього часу Відкритий Університет проводить послідовну політику використання у навчальному процесі домашніх комп'ютерів учнів. За перші два роки проведення такої політики (1988-1989 р.) у навчання з використанням комп'ютерів було залучено 13,500 студентів, що склало близько 11 %

студентів університету. Протягом історії існування, університет забезпечив підготовку більш ніж двох мільйонів студентів, хоча лише 675,000 з них отримали дипломи з вищої освіти. За 2006-2007 навчальний рік, зареєстровано 224276 студентів і 6184 клієнтів (ті, хто тільки купують матеріали курсу, але не реєструються, щоб отримати академічні кредити). Найбільша кількість студентів – мешканці Англії (148,395), а інші – мешканці Шотландії, Ірландії та інших країн Євросоюзу.

У Великій Британії, як і раніше, провідним закладом дистанційної освіти залишається Відкритий Університет, у якому було розроблено значну кількість високоякісних навчальних посібників, призначених саме для дистанційної освіти. Навчальний процес здійснюється з використанням друкованих навчальних матеріалів, які передаються за допомогою листування, та доповнюються використанням електронної пошти, телеконференцій, очних консультацій і тимчасових навчальних занять за місцем проживання.

Наразі існує декілька провідних засобів дистанційного навчання, які відрізняються за формою подання навчальних матеріалів; наявністю посередника в системі навчання або за централізованою формою навчання; за ступенем використання телекомунікацій та персональних комп'ютерів; за технологією організації контролю учбового процесу; за ступенем впровадження в технології навчання звичайних методів ведення освітнього процесу; за методами ідентифікації студентів при складанні іспитів.

Нині Велика Британія, за існуючими даними, випереджає інші країни Європейського Союзу як у загальному рівні інформатизації, так і за ступенем розповсюдження дистанційної освіти [6, с. 11]. Відкритий Університет майже за 40 років свого існування посів місце світового лідера у дистанційному навчанні: він прагне відігравати провідну роль у поширенні вищої та післядипломної освіти не тільки у Великій Британії, але і в інших країнах світу. Наразі, у 400 навчальних центрах, які пропонують навчання за програмами Університету, здобувають освіту більше 200 тисяч чоловік.

Висновки. Проведене вивчення розвитку дистанційної освіти у Великій Британії дозволяє:

- 1) визначити етапи розвитку цієї форми організації навчання:
 - друга половина XX ст. - 1960 р. – етап запровадження листування в освіті;
 - 1960-1980 рр. – етап заснування і становлення освітньої діяльності Відкритого Університету ;
 - 1980 р. по теперішній час – розширення технологічних засобів, методів і форм реалізації дистанційної освіти;
- 2) констатувати послідовне розширення сфери дистанційної освіти;
- 3) встановити, що дистанційна освіта у Великій Британії зумовлює розробку значного обсягу навчальних матеріалів із залученням усіх сучасних електронних засобів передачі інформації;
- 4) виявити, що британська модель дистанційної освіти використовується як орієнтир при розробці програм дистанційного навчання у провідних країнах світу;
- 5) стверджувати, що розвиток дистанційної освіти не варто розцінювати виключно як додатковий сервіс для студента. У цьому зацікавлені і самі навчальні заклади, і держава, вишукуючи шляхи збільшення числа студентів при одночасному прагненні до загального зниження витрат.

Для України у сфері освіти розвиток дистанційних програм - питання принципове, обумовлене не лише прагненням ефективного осучаснення освітньої справи та її оптимізації, а й складною економічною ситуацією в країні. Оскільки державні вищі навчальні заклади, та і більшість приватних позбавлені достатніх коштів для подальшого розвитку своїх закладів, їм дедалі частіше доводиться замислюватися про використання найсучасніших технологій, методів та форм і відповідно засобів навчання, зокрема таких як комп'ютери та Інтернет у наданні освітніх послуг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Education ministries. Administration of education policy in the United Kingdom. – Wikipedia/ [Електронний ресурс]. The Free Encyclopedia. www.wikipedia.org.

2. Encyclopædia Britannica 15th edition: Education in the 20th century. Social and Historical background. — London: published by Britannica, 1985. — 53-54 p.
3. Peter T. The World's Writing Systems (“Shorthand”)/ T.Peter.- New York: Oxford University Press, - 1996.- 811 p.
4. Pitman, Sir Isaac / [Електронний ресурс]. — Encyclopædia Britannica online.
5. The Open University. - British educational administration. — London, 2001.
6. Карпенко О.М. Показатели уровня образования населения в странах мира». — / Бершадская Н.Д., Вознесенская Ю.А. - Социология образования, 2008. — № 6. — С. 4-20.

УДК № 37.013.42

**СІМ'Я ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'Я
ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ**

Тарасенко Н.В.

викладач кафедри соціальної педагогіки

Харківського гуманітарно-педагогічного інституту

**СІМ'Я ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'Я
ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ**

Тарасенко Н.В.

В статті проаналізовано сутність поняття «здоров'я». Розкрита проблема збереження та відновлення стану здоров'я дітей в Україні, обґрунтовано вплив батьків на формування здоров'я підростаючого покоління.

Ключові слова: здоров'я, рівень здоров'я дитячого населення, здоровий спосіб життя, вплив батьків.

**СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЯ
ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

Тарасенко Н.В

В статье проанализирована сущность понятия «здоровье». Раскрыта проблема сохранения и восстановления состояния здоровья детей в Украине, обосновано влияние родителей на формирование здоровья подрастающего поколения.

Ключевые слова: здоровье, уровень здоровья детского населения, здоровый способ жизни, влияние родителей.

**THE FAMILY AS THE MAIN FACTOR WICH HELP US
TO FORM NEW HEALTHY OF YOUTH GENERATION**

Tarasenko N.V

Essence of concept of «health» is analysed in the article. The problem of saving and proceeding in the state of health of children is exposed in Ukraine, influence of parents on the way of life of young man.

Keywords: health, health of child's population level, healthy way of life, influencing of parents.

На сучасному етапі розвитку України, внаслідок політичних, економічних та соціальних зворушень, спостерігається не лише низький рівень життя, але й погіршення стану здоров'я населення. Одним з шляхом вирішення цієї проблеми є зміцнення фізичного, духовного та соціального здоров'я підростаючого покоління.

Гострі проблеми здоров'я дитячого населення відтворюють такі суспільні явища як захворюваність на інвалідність. Протягом останніх 10-15 років на фоні зниження дитячої смертності спостерігається суттєве зростання захворюваності, поширеності хвороб та інвалідності серед дитячого населення [5].

За десять останніх років показник поширеності хвороб серед підлітків збільшився у 2005 р. Перше місце належить хворобам органів дихання (30,7 %), друге – хворобам ендокринної системи (11,1 %), третє – хворобам кістково – м'язової системи (8,6 %). Слід також звернути увагу на досить високий показник хвороб органів травлення (8,3 %) та зору (7,0 %) [4].

За висновками Міністерства охорони здоров'я України, у 2002 р. поширеність захворювань у дітей віком 0-14 років становила 1699,1 на 1000 дітей; захворюваність відповідно – 1243,7. Відзначається зростання рівня хронізації дитячих захворювань, що призводить до інвалідізації значної частини населення. Так, 143 055 осіб – діти-інваліди віком до 16 років, що становить 163,6 на 10 тис. дітей відповідного віку [3]. У цілому, наведені дані є досить стабільними, їх зміна відбувається повільно та поступово протягом років.

В зв'язку з актуальністю теми постає питання необхідності формування знань з питань здорового способу життя дітей. На основі аналізу педагогічної та психологічної літератури ми робимо висновок, що проблема захворюваності дітей перестає бути прерогативою лише медицини та переходить в галузь психолого-педагогічних та соціально-педагогічних наук.

На сьогодні нараховують близько 300 визначень понять «здоров'я». За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, «здоров'я» – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад. Великий тлумачний словник сучасної української мови здоров'я пояснює здоров'я як стан організму, при якому гармонійно функціонують усі його органи.

Часто здоров'я людини розглядається з точки зору виявлення та аналізу чинників, які впливають на його стан: екологічні, соціально-економічні, медико-генетичні.

Є.В. Белік здоров'я розглядає за трьома рівнями:

- біологічний – первісне здоров'я передбачає досконалість, саморегуляції організму, гармонію фізіологічних процесів і, як наслідок, максимум адаптації;
- соціальний – здоров'я є мірою соціальної активності, діяльнісного ставлення людського індивіда до світу;
- психологічний – здоров'я не відсутність хвороби, а скоріше заперечення її у розумінні подолання (здоров'я не лише стан організму, а й стратегія життя людини) [2].

Аналіз психолого-педагогічних праць дає підстави свідчити, що рівень вихованості та обізнаності людини з питання збереження та зміцнення здоров'я залежить від впливу на неї найближчого оточення.

Сім'я – головний інститут виховання, а також головний чинник формування здоров'я людини, що формує ціннісні орієнтації особистості, світогляд, впливає на спосіб її життя.

Національне опитування «Спосіб життя молоді», яке було проведено в жовтні 1999 р. виявило, що батьки для різних груп підлітків та молоді є одним з основних джерел інформації щодо здорового способу життя, їх приклад сприяє формуванню власної думки та певної самосвідомості, відповідальності, позитивного становлення до власного здоров'я, визначає напрям психічного та фізичного розвитку дитини. За даними дослідження 15 % підлітків випивають алкогольні напої з дозволу батьків, 39 % засвідчують, що їх батьки палять у помешканні тому вони теж мають звичку палити. Серед тих хто ще не спробував палити на час опитування відзначили такий «стримуючий» чинник, як «мої батьки не палять» [1].

Очевидно, що батьки мають двосторонній вплив на здоров'я дитини. З одного боку виховання в атмосфері душевного тепла, увазі до проблем здоров'я, проведення бесід та безпосередня участь батьків в усіх аспектах життя молодого покоління перешкоджає появі та розвитку у дитини різноманітних захворювань. В супереч цьому необізнаність батьків, низький виховний потенціал, дезорганізованість, прояв насильства, конфлікти призводять до проблем неповноцінного виховання дитини, стимулює розвиток у неї шкідливих звичок, пригнічення самостійності, зниження самооцінки. Батьки є одним з головних джерел отримання інформації щодо здорового способу життя дитини. Спосіб життя батьків в основному зумовлює і спосіб життя дітей.

Психолого-педагогічний аналіз впливу батьків та стану здоров'я дитини, здійснений такими вченими як Антонов А.І., Різніченко Г.І., Резніченко Ю.Г. Поряд з ними проблема здорового способу життя висвітлена в працях Белік Є.В., Омельченко С.О., С. Сазонов. Аналіз зазначених літературних джерел дає підстави свідчити, що сім'ї які виховують хвору дитину, потребують пильної уваги держави, підтримки та допомоги соціальних служб, медико-реабілітаційних закладів, громадських організацій, адже саме неспроможність батьків самотужки подолати психологічні, соціальні та виховні проблеми призводить до втрати можливості відновлення здоров'я та розвитку дитини.

Державою передбачені певні програми з метою забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей, однак питання формування здоров'я дітей в сім'ї залишається поза увагою. Перспективними є проблема організації способу та стилю життя батьків, участі батьків у вихованні, характеру взаємовідносин між подружжям, формування готовності батьків до оздоровлення дітей, організації вільного часу, ставлення батьків до вживання алкоголю, паління, застосування наркотичних речовин, наявність шкідливих звичок серед членів родини, невимогливість та непослідовність санкцій стосовно проявів шкідливих для здоров'я звичок, низький рівень батьківської компетентності, набуття знань батьків, щодо шляхів формування здорового способу життя підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. М.: Издательство МГУ, 1996. – С. 34-35.
2. Белик Э.В. Валеология: Справочник школьника. – Донецк, ООО ПКФ “БАО” 2004 – С. 9.
3. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2002 року. — К: Академпрес, 2003 – С. 23-28.
4. Державний інститут розвитку сім'ї та молоді. Про становище молоді в Україні і щодо підтримки молоді сім'ї, посилення соціального захисту дітей та молоді у 2001-2006 рр. – Київ 2006 – С. 167-168.
5. Різніченко Г.І., Різніченко Ю.Г. Основи охорони здоров'я жінок та дітей в Україні. – Запоріжжя Просвіта, 2008 – С. 11.

УДК 371.3

**ДО ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМИ КУРСУ
МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Телехова О.П., Тесленко О.В.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

У статті йдеться про психолого-педагогічне і методичне забезпечення курсу «Методика викладання у вищій школі», призначеного для магістрів. Зокрема розглядаються складові педагогічної майстерності, педагогічної адаптації та умови формування педагогічних здібностей як запоруки успішної фахової підготовки викладача-філолога ВНЗ. Наголошується на основних аспектах педагогічної діяльності, які формуються в процесі лекційних і семінарських занять, здатних забезпечити гармонійне поєднання філологічної ерудиції й методичної вправності.

Ключові слова: методика викладання, педагогічна майстерність, педагогічна адаптація, педагогічні здібності.

**К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ КУРСА
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Телехова А.П., Тесленко О.В.

В статье речь идет о психолого-педагогическом и методическом обеспечении курса «Методика преподавания в высшей школе», предназначенного для магистров. В частности рассматриваются составные педагогического мастерства, педагогической адаптации и условия формирования педагогических способностей как залог успешной профессиональной подготовки преподавателя-филолога ВУЗ. Выделены основные аспекты педагогической деятельности, которые формируются в процессе лекционных и семинарских занятий, способных обеспечить гармоничное слияние филологической эрудиции и методического мастерства.

Ключевые слова: методика преподавания, педагогическое мастерство, педагогическая адаптация, педагогические способности.

THE PROBLEM OF THE PROGRAMME OF THE COURSE METHODS OF TEACHING IN HIGH SCHOOL

Telehova A.P.; Teslenko O.V.

The article focuses on the psycho-pedagogical and methodological provision of the course “Teaching Methods in Higher Education”, intended for the Masters. In particular, we consider components of pedagogical skills and pedagogical adaptations and conditions of teaching skills as the key to successful training of teacher-linguist school. The basic aspects of teaching activities, which are formed in the course of lectures and seminars that can provide a harmonious fusion of philological erudition and methodological expertise.

Keywords: Teaching methods, pedagogical skills, pedagogical adaptation, pedagogical skills.

Реформування системи освіти в Україні, пов'язане з глобальною інтеграцією у світовий освітній простір, орієнтацією на гуманістичні цінності, суттєвою модернізацією всіх її складових, підвищує вимоги до педагога, який відіграє провідну роль у реалізації стратегічних завдань освітньої сфери. Про це йдеться в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Законі України «Про вищу освіту», Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в Україні та інших державних законодавчих документах.

Ідеал сучасного педагога бере свій початок в уявленнях сучасної філософії про вчителя життя як яскраву, самобутню, творчу особистість, здатну відчувати і пропустити через себе проблеми і суперечності, зберегти і передати нащадкам життєві цінності і духовні скарби. А це вимагає якісно нового рівня особистісного та професійного розвитку педагога-фахівця, його прагнення до самоосвіти, постійного самовдосконалення, потягу до пізнання й педагогічної творчості. І хоча сучасний ідеал учителя складався історично, в ньому є ознаки незмінні для всіх епох: закоханість у свій предмет і любов до дітей, глибока людяність і висока інтелігентність, моральна чистота і внутрішня культура, естетичне чуття й національна та людська гідність. Метою статті є визначення можливостей курсу методики викладання у вищій школі щодо забез-

печення якісної підготовки викладачів-філологів для вищих навчальних закладів.

Проблема педагогічної майстерності в останнє десятиліття досліджувалась багатьма вченими (Ш.О. Амонашвілі, І.Б. Волков, Є.М. Ільїн, В.Ф. Шаталов), які довели, що педагогічна майстерність – це професійне вміння оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, спрямувати їх на всебічний розвиток та удосконалення особистості, що забезпечує високу організацію педагогічного процесу і засвідчує високий рівень розвитку спеціальних узагальнених умінь.

Першим увів поняття «майстерність вихователя» і «педагогічна техніка» А.С.Макаренко у статті «Деякі висновки з мого педагогічного досвіду»: «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом... це спеціальність, якій треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта». В.О. Сухомлинський у працях «Сто порад вчителю», «Як виховати справжню людину», «Серце віддаю дітям» та ін. продовжив розвиток теорії про педагогічну майстерність: «Ми маємо справу з найскладнішим, неоцінним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її громадське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя».

Отже, шляхи формування педагогічної майстерності передбачають передусім оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками; громадянську активність; самовиховання і самовдосконалення загальної і педагогічної культури; вивчення передового педагогічного досвіду; збагачення власної педагогічної практики; самоаналіз, саморозвиток, самовдосконалення особистості. Ці настанови стали визначальними у процесі впорядкування навчальної програми курсу «Методика викладання у вищій школі», призначеного для магістрів.

Методологічними засадами курсу, окрім державних документів про школу та освіту, стали праці відомих психологів та педагогів. У психологічній літературі є спроби моделювання діяльності вчителя. В дослідженнях І.О. Синиці, В.І. Зав'язинського, С.Б. Єлканова особистості педагога, його професіоналізму приділено особливу увагу. С.Л. Рубінштейн писав: «Вивчення психологічних рис особистості педагога включає в себе три питання. Перше питання, на яке ми праг-

немо отримати відповідь, – «Чого хоче педагог, що його приваблює, до чого він прагне?». Це питання про спрямованість педагога, про його установки й тенденції, потреби, інтереси, ідеали. Наступним питанням, яке постає, є: «А що він може?». Це питання про здібності, нахили педагога, про його обдарованість. Проте здібності – це спершу лише можливості. Для того, щоб знати, як реалізовує й використовує їх людина, нам треба ще знати, «що вона собою являє, що закріпилось в якості стрижневих особливостей її особистості» [5:99].

Реалізуючи основні завдання курсу методики викладання у вищій школі, намагаємось розглядати особистість педагога в соціально-психологічному і професійно-педагогічному аспектах. Соціально-педагогічні характеристики – це цілеспрямованість, науковий світогляд, громадянська позиція, патріотизм, любов і повага до дітей, а також педагогічний такт, товарииськість, адекватна самооцінка, самовладання [3: 12].

Статус словесника, порівняно з іншими педагогами-предметниками, має свою специфіку. Він повинен бути ерудованим у сфері гуманітарних наук та основних мистецтв, національній культурі, народознавстві. Адже словесник – не просто викладач двох наук – лінгвістики і літературознавства; за суттю свого фаху він ще й психолог, соціолог, народознавець, красзнавець й до певної міри актор. У «Думі про вчителя» І. Драч писав:

Нема жажливішої роботи, ніж учительська,
Нема виснажливішої роботи від учительської,
Де нерви паляться, мов хмиз сухий,
Де серце рветься в шепоті і чаді.
Але нема щасливішої долі,
Коли людина з Твоїх рук, Учителю,
Іде у світ – на краплю світ людніє.

Оглянувши статус педагога в цілому, і словесника зокрема, на вступному занятті, намагаємось далі розкрити постать вчителя літератури й рідної мови в трьох параметрах: як предметника, як вихователя і як людину; осягнувши основні аспекти його діяльності: комунікативний, організаторський, дослідницький, конструкторський.

Наріжною проблемою навчального курсу методики вищої школи є професійна адаптація викладача, рушійна сила якої – виникнення суперечностей між професійно-педагогічною підготовкою, соціальними і професійними очікуваннями особистості та реальними потребами суспільства, конкретними умовами діяльності у вищій школі, що постійно змінюються. Професійна підготовка майбутнього викладача ВНЗ передбачає його успішну професійну адаптацію на всіх рівнях: психофізіологічному, власне професійному, соціально-психологічному та особистісному. Основними показниками успішної професійної адаптації є: позитивний психоемоційний стан; готовність до професійної діяльності; позитивне ставлення до професійного оточення; позитивна професійна Я-концепція [4, 6].

Важливе значення в оволодінні педагогічною майстерністю надається педагогічній техніці, що виявляється в умінні перетворювати на апарат педагогічного впливу свої емоції, голос, психічний стан, жести, міміку. Педагогічна техніка передбачає також: оволодіння увагою аудиторії; культуру спілкування; саморегуляцію технічної діяльності (витримку, самоконтроль); самовираження в почуттях і емоціях; культуру мовлення.

Розмову про педагогічну майстерність доповнює методичний аспект проблеми, оскільки фахова (філологічна) ерудиція посилюється методичною вправністю, під якою розуміємо не лише узвичаєні педагогічні вміння, а й постійний пошук, природний і лабораторний експерименти, традиційні й нетрадиційні форми роботи. Б.І. Степанишин слушно зазначає: «Творчість словесника треба розуміти не як ланцюг суцільних методичних винаходів, а як постійне прагнення уникнути стандарту, трафарету, одноманітності, що вбиває іскринки пізнавального дитячого зацікавлення» [8: 15].

В результаті лекційних і семінарських занять постає портрет сучасного професійного викладача вищої школи, який включає:

- риси вдачі, що виражають ставлення до молоді і спрямованість на справедливість, принциповість, об'єктивність, сумлінність, наполегливість, цілеспрямованість, самостійність;
- спрямованість і мотивацію діяльності, захопленість улюбленою справою;

- якості, пов'язані з темпераментом: розважливість, сенситивність, відповідність реакції зовнішньому збуднику;
- здібності, вміння, знання, навички: високу інтелектуальність, професійні знання, вміння гарно викласти матеріал;
- організаторські здібності;
- вміння здійснювати індивідуальний підхід до студента;
- комунікативні якості: почуття міри, комунікабельність, педагогічний такт, соціальна чутливість (емпатія), товариськість;
- інші психічні властивості: висока моральність, зрілість, екстравертність, домінантність, емоційна стабільність, здатність до самооцінки й самореалізації [3, 4, 5].

Серед особистісних якостей найважливішими для викладача є : принциповість, чесність, справедливість, стриманість, вимогливість, уважність, чуйність, життєрадісність тощо.

Педагогічна майстерність не буде сформованою без формування педагогічних здібностей, під якими розуміють певне поєднання психологічних та особистісних рис викладача, що забезпечують високі результати в роботі. Дидактичні здібності – це вміння передавати студентам навчальний матеріал доступно, зрозуміло, викликати в них активність і самостійність думки, організувати їхню самостійну діяльність, керувати пізнавальною активністю. Ці здібності конкретно виявляються в процесі використання методів навчання, організація засвоєння знань, умінь і навичок, перевірки, контролю й оцінюванні результатів учіння, забезпеченні всебічного розвитку особистості. Академічні здібності – здібності в галузі обраної науки, досконале, глибоке володіння матеріалом, постійне ознайомлення з новими досягненнями, великий пізнавальний інтерес і дослідницькі нахили. Організаторські здібності – це вміння організувати аудиторію, згуртувати її, правильно організувати власну діяльність. Перцептивні здібності виявляються в умінні проникати у внутрішній світ вихованця, психологічній спостережливості. Мовно-експресивні здібності – це вміння чітко висловлювати свої думки й почуття за допомогою мови і невербальних засобів (міміки, жестів), емоційній насиченості, умінні транслювати себе. Сугестивні здібності виражають здатність вчителя

до безпосереднього емоційно-вольового впливу на молодь і вміння на цій основі домагатися в них авторитету.

Викладач вищої школи вирішує різноманітні педагогічні завдання, що засвідчує специфіку його професійної діяльності. Тому його професійна культура складається з окремих самостійних видів діяльності. Характерними для викладача вищої школи є такі: навчально-методична, науково-дослідна, виховна і суспільно-педагогічна види діяльності [1, 7]. Обсяг і зміст курсу методики викладання у вищій школі спрямований на підготовку до них майбутніх магістрів. Десятигодинна лекційна програма передбачає засвоєння тем: система вищої освіти в Україні; класифікація і дидактична характеристика методів навчання у вищій школі; практичні, лабораторні і семінарські заняття; самостійна робота студентів; контроль і оцінювання результатів навчальної діяльності студентів; інноваційні технології навчання тощо.

Як і вчитель, викладач має справу з найдорожчим, найскладнішим, неоціненним скарбом, що є в житті, – з людиною. Від його вміння, майстерності, фахового мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, місце, характер і роль у житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми підготовки педагогічних кадрів до творчої професійної діяльності: Зб. наук. праць. – К., 1993. – 240 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.). – К., 1994. – 61 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн та ін. – К.: Вища шк., 1997.
4. Балл Г.О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти. – К., 1994.
5. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. – М., 1990. – с. 63-100.
6. Облес І.І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу // Автореф. дисертації на здобуття наук. ступ. кандидата педагог. наук. – Запоріжжя, 2008. – 29 с.
7. Симонов В. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М., 1995.
8. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі. – К., 1995.

УДК 378.371.13

МУЗИЧНА ОСВІТА В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Ткаченко Т.В.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

В статті розглядаються етапи розвитку вокально-звукової культури, висвітлюються думки відомих філософів, педагогів, музикознавців різних історичних епох щодо значущості вокального мистецтва в становленні особистості людини.

Ключові слова. Вокально-звукова культура, вокально-педагогічна освіта, спів.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Ткаченко Т.В.

Статья рассматривает этапы развития вокально-звуковой культуры, освещаются высказывания известных философов, педагогов, музыковедов различных исторических эпох относительно значения вокального искусства в становлении личности человека.

Ключевые слова. Вокально-звуковая культура, вокально-педагогическое образование, пение.

MUSIC EDUCATION OF HISTORY PEDAGOGICAL PRACTICE

Tkachenko Tatyana

The article examines the stages of development of vocal and sound culture, highlights the famous sayings of philosophers, educators, musicologists various historical eras to the meaning of vocal art in the development of human personality.

Key words. Vocal-sound culture, vocal teacher education, singing.

Постановка проблеми. Сучасні перспективи подальшого розвитку цивілізації пов'язані перш за все з культурним різноманіттям, з духовним «капіталом», історико-педагогічним досвідом минулих століть. Використання досвіду творчих та моральних здобутків минулого, необхідність відродження національних та світових духовних скарбів, пошук шляхів оновлення сучасної системи музичного виховання.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю опанування історично-педагогічного досвіду розвитку вокально-музичного мистецтва, що походить з глибокої давнини.

Глибоке вивчення будь-якого педагогічного феномена потребує цілісності з урахуванням історичного фактора. Необхідність вивчення розвитку формування професійної культури вчителя музики, складовою якої є вокально-звукова культура, в історичній ретроспективі зумовлюється низкою причин.

По-перше, об'єктивно підійти до розв'язання будь-якого освітнього питання можна лише за умови історичного погляду на весь розвиток проблеми в цілому.

По-друге, історія розвитку ідей формування професійної культури вчителя музики має й самостійне значення: важливо критично осмислити помилки і недоліки в цій галузі педагогіки.

По-третє, аналіз розвитку досліджуваної проблеми створює передумови для вдосконалення її розв'язання на сучасному етапі.

Традиції музичної освіти, у тому числі вокально-педагогічної підготовки педагогів-музикантів, її гуманістична спрямованість походять з глибокої давнини. У становленні вокально-педагогічної освіти у вищих навчальних закладах науковці виділяють кілька етапів:

I етап – з античних часів до XVIII століття;

II етап – початок XIX століття – 20-ті роки XX століття;

III етап – 20-ті -80-ті роки XX століття;

IV етап – з 90-х років XX століття до сучасності.

Схарактеризуємо зазначені етапи.

В античному світі музиці приділяли значну увагу. Так, видатний філософ Піфагор започаткував традицію порівнювати суспільне життя з музичним ладом і оркестром, у якому кожній людині, подібно до інструмента в оркестрі, відведено свою роль. Філософ розробив

учення про евритмію – здатність людини знаходити правильний ритм у всіх життєвих проявах – не тільки в співі, танці та грі на музичних інструментах, але й у думках, вчинках, речах. Через знаходження правильного ритму, який згодом почали називати «тактом», людина могла увійти не тільки в ритм життя свого міста, але й підключитися до ритму світового цілого – життя Космосу, що ґрунтується на законах Вселенської гармонії. Піфагор встановив мелодії та ритми, за допомогою яких впливав на душі учнів. Це мелодії супротив гніву, роздратування, нудьги та інших душевних мук [1].

Платон вважав, що могутність і сила держави залежать від того, яка музика в ній звучить, у яких ладах і ритмах, тому що останні мають здатність робити душі людей відповідними їм самим. А тому в державі повинна бути лише така музика, яка допомагає особистості піднятися до рівня суспільних вимог і усвідомити свій власний світ як єдність з полісною общиною. У трактаті «Держава» Платон, говорячи про ідеали та програму різнобічного виховання особистості, пропонував забезпечити «для тіла – гімнастику, для душі – музику» [1].

Арістотель також вважав музику засобом гармонізації людини з суспільним життям. Він розробив учення про мімесис, до складу якого увійшла концепція катарсису, згідно з якою в душах глядачів і слухачів відбувається вивільнення від болісних афектів. Учений детально описав музичні лади, котрі призводять до зміни психіки в різних напрямках. Музика, котра звучить в одних ладах, робить людину жалісливою, а в інших – роздратованою: так урівноважувальний вплив на психіку має дорійський лад (мужній, серйозний), фригійський лад – неуврівноважений, збуджувальний, лідійський – жалібний. З метою виховання добропорядних громадян виконували музику, написану в дорійському ладі, котра виконувалась струнними інструментами (ліра, кіфара).

Давні греки називали неосвічену людину ахореутосом, тобто такою, що не уміє співати, танцювати, грати на музичному інструменті й, отже, не може брати участь в хореї – музично-хореографічному дійстві, котре об'єднувало всіх жителів давньогрецького полісу в єдине ціле.

У Давньому Римі в I ст. основними вважались дев'ять шкільних дисциплін, з-поміж яких виділялась і музика (Цицерон, Сенека,

Плутарх та інші). Програма виховання і освіти у Візантії передбачала варіант семи вільних мистецтв, до яких було введено і музику, а в програму шкіл грамоти входив церковний спів (Костянтин Багрянородний, Максим Ісповідник та інші).

Софісти розширили програму освіти за рахунок вивчення граматики, діалектики, навчання мистецтву дискусії. До цих предметів з часом додалися ще чотири: арифметика, геометрія, астрономія та музика, що в сукупності склало семичасну «ен-кікрос-пайдейю» (енциклопедію), яка була передумовою програми «семи вільних мистецтв», які згодом стали символом освіченості аж до нового часу. Так, музичні школи давали в основному літературну та музичну освіту з елементами наукових знань. При цьому «Іліада» та «Одісея» Гомера були дидактичним матеріалом при навчанні грамоти та музики, їх виголошували співучим голосом у супроводі струнних інструментів.

Візантія справила великий культурний вплив на держави Сходу, Західної та Східної Європи. Так, піклуванням Володимира та інших князів Київської Русі після прийняття православного християнства створювались «школи учення книжно», до програм яких включали сім вільних мистецтв, зокрема музику.

У Давньому Китаї в програму навчання та виховання дітей входили шість мистецтв: мораль, письмо, рахунок, музика, стрільба з лука, верхова їзда. Про співвідношення музики та людини, про управління цим процесом писав давньокитайський філософ Сюнь-Цзи [2]. Музика розглядалась як символ порядку та цивілізації.

У дослідженнях В. Авдєєва, М. Ашрафі, М. Володина, Б. Лунія, Л. Сінявера та інших [3] висвітлено підходи до розуміння музики у Стародавній Індії. Науковці підкреслюють, що філософи визначали, насамперед, емоційну й естетичну за своєю сутністю природу музичного мистецтва. У ці часи класифікація видів співу (виразний, повний, ясний, зрозумілий, різкий, прикрашений, мелодійний, розмірений і вишуканий), тонів, інтервалів, ритмів та критерії переваг і недоліків музичного виконання базувалися, головним чином, на емоційних ураженнях. Музична освіта вважалася близькою до мудрості (зокрема, в трактатах Агобала «Сангіта-паріджата», Ірайянара «Музична граматика», Шарнгадеви «Сангіта-ратнахара», Бахарате «Натья-шастру») [4].

Висновки. Вплив античності на розвиток музичного виховання важко переоцінити: вперше було визначено основні поняття музичної теорії; накреслено критерії художньої змістовності музичних творів; піфагорійцями Платоном і Арістотелем було створено учення про взаємозв'язок музичних творів і космічних пропорцій, досліджено музичний етос [5]. Антична концепція про величезну соціальну і виховну значущість музики, учення про обов'язкову музичну освіту зберегли своє значення в процесі еволюції європейської музичної культури і педагогіки. Основою для подальшого розвитку педагогічної науки в цілому стали такі положення: виховання та навчання повинно співвідноситись з природою душі дитини, причому найбільш цінним є саме особистісне самовизначення, і тому важливим є осмислення чинників і рушійних сил цього процесу, а також принципових методичних питань (наочність, послідовність у процесі навчання, концентричне розміщення матеріалу тощо) [6].

ЛІТЕРАТУРА

1. Античная музыкальная эстетика / А.Ф. Лосев. – М. : Музыка, 1960. – 397 с.
2. Ткаченко Т.В. Формування професійно-педагогічної культури вчителя музики і співу (монографія). – Х., 2008. с. 7-12.
3. Авдеев В.И. История Древнего Востока / В.И. Авдеев. – М. : Просвещение, 1953. – 208 с.
4. Синявер Л. Музыка Индии / Л. Синявер. – М. : Просвещение, 1958. – 124 с.
5. Герцман Е.В. Музыка Древней Греции и Рима / Е. В. Герцман. – СПб. : Алетейя, 1995. – 334 с.
6. Танько Т.П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 / Танько Тетяна Петрівна. – Х., 2004. – 504 с.

УДК 378

**ПРОФЕСІЙНІ ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО
ПЕДАГОГА З СІМ'ЄЮ**

Трубавіна І.М.

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

ПРОФЕСІЙНОЇ ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З СІМ'ЄЮ

Трубавіна І.М.

Стаття присвячена розкриттю філософських основ соціально-педагогічної діяльності з сім'єю, сутності поняття соціально-педагогічна діяльність з сім'єю, функціям соціального педагога в роботі з сім'єю.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, сім'я.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ СОЦИАЛЬНОГО
ПЕДАГОГА С СЕМЬЕЙ**

Трубавина И.Н.

Статья посвящена раскрытию философских основ социально-педагогической деятельности с семьей, сущности понятия «социально-педагогическая деятельность» с семьей, функциям социального педагога в работе с семьей.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, семья.

**PROFESSIONAL FUNCTIONS THE SOCIAL
PEDAGOG WITH FAMILY**

Trubavina I.M.

The article is devoted opening of philosophical bases of social and pedagogical activity with a family, essences of concept social and pedagogical activity with a family, to the functions of social worker in process with a family.

Keywords: social and pedagogical activity, a family.

Постановка проблеми. Актуальність визначення змісту і функцій соціального педагога в роботі з сім'єю викликана необхідністю подолання кризи сім'ї, насильства і жорстокості, гендерної нерівності несиловими шляхами. Це означає викоренення причин та умов, які цьому сприяють, та показ позитивної моделі життя. Якою є ця діяльність – питання змісту поняття «професійна соціально-педагогічна діяльність з сім'єю».

Аналіз публікацій. Соціально-педагогічну діяльність у сучасних наукових дослідженнях визначають як: напрямок педагогічної діяльності (А. Арламов, Ю. Василькова, С. Белічева); професійну діяльність на основі поєднання теорій соціальної педагогіки і соціальної роботи (О. Беспалько, І. Зверева); професійну діяльність на основі поєднання теорій педагогіки і соціальної роботи (А. Капська, В. Бочарова, В. Гуров); один із напрямків соціальної роботи, що реалізується шляхом надання соціальних, у тому числі соціально-педагогічних, послуг (С.В. Толстоухова, М. Гур'янова, Г. Новокшонова); напрям реалізації соціальної політики держави (А. Капська, Е. Холостова, Л. Мардахаєв); професійну діяльність, яка є тотожною соціальній роботі (К. Акстманн); професійну діяльність на засадах поєднання педагогіки і соціології (М. Галагузова, С. Гіль,); професійну педагогічну діяльність, спрямовану на соціальне виховання дітей і молоді в контексті їх соціалізації (С. Харченко, С. Савченко, Ю. Поліщук). Ці визначення мають спільним: розуміння соціально-педагогічної діяльності як професійної, соціальної та педагогічної; відмінним є розуміння її наукових засад, предмету, що відбивається на її меті, завданнях, змісті й вимагає окремого обґрунтування точки зору методології. Тому доцільно проаналізувати та уточнити сутність понять „діяльність” та „соціально-педагогічна діяльність”, „професійна діяльність”, зокрема, щодо сім'ї, через застосування діалектичного методу наукового пізнання. Тому **метою** статті є визначення цих понять, а **завданнями** – уточнення сутності і змісту професійної діяльності соціального педагога з сім'єю та його функцій в роботі з нею.

Виклад основного матеріалу. Діяльність у наукових дослідженнях визначається як специфічна людська форма активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої становлять його доцільні зміни;

прояв активності (здатність і прагнення людини до оптимального самостійного розв'язання поставлених завдань); активність суб'єкта, що спрямована на об'єкти або на інші суб'єкти. Ці визначення характеризують діяльність через її елементи: суб'єкт, об'єкт, активність суб'єкта, що виявляється в різних формах [6]: практично-перетворювальній, теоретико-пізнавальній, ціннісно-орієнтованій. Наслідком же активності є розвиток об'єкта та його оточення, середовища через доцільні зміни і перетворення. Значення діяльності полягає в тому, що саме в ній людина соціалізується. У діяльності людина є суб'єктом, активним носієм своєї соціальної сутності. Діяльність як філософська категорія пояснює зміст перетворень. Вона включає до себе мету, засіб, результат і процес самих перетворень в інтересах об'єкта чи самого суб'єкта. Перетворення враховують сферу, в якій відбуваються, у т. ч. професійну, і вирізняються різноманіттям форм діяльності (соціальна, педагогічна, політична, творча тощо). Оскільки людина у своїй діяльності не є ізольованою і взаємодіє з іншими особами, середовищем із метою перетворення, її діяльність є соціальною. Оскільки соціальний педагог здійснює свою роботу як виконання покладених на нього функціональних обов'язків і реалізацію повноважень, то його діяльність є професійною, яка характеризується основними елементами: об'єктом діяльності (зокрема сім'єю), визначенням функцій діяльності (що має робити соціальний педагог із сім'єю), створенням технологій, методик, системи роботи. Отже, розглядати сутність і зміст професійної соціально-педагогічної роботи із сім'єю слід із точки зору методології перш за все в напрямку функцій соціального педагога. Функції визначають як: 1) діяльність, обов'язок, робота, призначення, передбачені кваліфікаційною характеристикою обов'язки фахівця, що конкретизуються у спеціалізації (робота з сім'єю) [5; 10], та 2) основні напрямки роботи, в яких конкретизується її зміст [7]. Ми дотримуємось визначення, за яким функції є відображенням переліку груп професійних завдань практичної діяльності соціального педагога; вони визначають зміст професійної діяльності соціального педагога разом із метою його діяльності, відбивають специфіку його професійної діяльності, яка відрізняє її від педагогічної та соціальної діяльності. Тому треба виявити функції соціального педагога в його

практичній діяльності з сім'єю, що вимагає аналізу його діяльності в історичному, політичному, практичному аспектах із урахуванням функцій категорії „соціально-педагогічного”. Сучасні дослідження виділяють такі професійні функції соціального педагога: комунікативну, охоронно-захисну, соціально-терапевтичну, попереджувально-профілактичну, організаційну, корекційно-реабілітаційну, діагностичну, прогностичну, мотиваційну [13], які виділені на основі професійних завдань соціального педагога. Сутнісними властивостями діяльності є: цілепокладання, предметність (матеріальна основа діяльності, зв'язок із предметним світом-функції); усвідомлений характер (прогнози, перспективні прагнення людини).

Для з'ясування сутності соціально-педагогічної діяльності звернемося до категорії „соціально-педагогічне”. Це поняття є таким, що нещодавно виникло, асимілює в собі в знятому вигляді розмаїття уявлень про внутрішні механізми процесів соціально-історичного формування людини. Його генеза сходить до давніх міфологічних форм пояснення походження людських якостей, властивостей, умінь, здатностей, способів діяльності та взаємин [11, с. 10]. Поняття „соціально-педагогічного” виконує різноманітні функції в пізнавально-осмислюваних процесах: онтологічну, гносеологічну, логіко-методологічну, інтегративно-методологічну, інформаційно-культурну, світоглядну, комунікативну, методологічно-регулятивну, методологічно-нормативну, евристичну та прогностичну функції [11, с. 12-13], які стосуються всіх аспектів соціально-педагогічного: діяльності, відносин, цінностей тощо. У контексті нашого дослідження нас цікавлять функції соціального педагога, що дасть змогу їх уточнити і конкретизувати щодо роботи з сім'єю.

Сама соціально-педагогічна діяльність може об'єднувати різні сфери на основі спільної складової – інтересів сім'ї. Це свідчить про організаційну функцію практичної соціально-педагогічної діяльності, яка за змістом відбиває інтегративно-методологічну функцію соціально-педагогічного. Поняття „соціально-педагогічне” має тенденцію до переростання в самостійну, активно функціонуючу категорію соціально-філософського та філософсько-історичного пізнання, маючи всі ознаки філософської категорії: предметність, загальність,

внутрішню багаторівневість, полісемантичність, логіко-методологічну плідність, історичну стійкість, віднесеність до конкретної теоретичної парадигми та теоретико-пізнавальної традиції [11, с. 13]. Такий підхід дозволив дослідникові визначити соціально-педагогічну діяльність як системну форму людської активності, в процесі якої відбуваються зміна та перетворення людини та людських мас (у тому числі сім'ї) у напрямку до олюднення, окультурення та соціалізації, наближення до певної конкретно-історичної соціально необхідної моделі [11, с. 13] (в нашому випадку – до позитивної моделі сімейного життя, стосунків, виховання тощо). Тобто соціально-педагогічна діяльність з сім'єю спрямована на її розвиток через її соціалізацію, засвоєння моральних і культурних норм суспільства.

Тому соціально-педагогічна робота передбачає: 1) інформування людини, сім'ї про можливі життєві, сімейні, особистісні кризи, їх наслідки; 2) співпрацю з ними щодо створення умов для попередження цих подій та пом'якшення обставин, які їх викликають, їхніх наслідків. При цьому право вибору свого шляху і відповідальності за нього залишається у сім'ї, людини. У цьому випадку людина здобуває владу над власними почуттями, способом життя, що дає їй можливість „здолати чи піднятися вище страждань або незручностей” [8, с. 8]; вона користується наданими можливостями „брати участь у процесі навчання чи співробітництва, створювати інституції ..., в яких може брати участь” [2]; має можливість максимально використати свій людський потенціал [9] в інтересах сім'ї, її членів. Виникає питання про межі взаємодії соціального педагога і людини, сім'ї як суб'єктів, про основу цієї взаємодії. І. Жадан зазначає, що „на сучасному етапі становлення громадянського суспільства в Україні дуже важливо визначити спільні з цивілізованим світом основоположні ціннісні структури, які б стали основою для вільного вибору правил життя суспільства і збереження особистих свобод. Таку основу можуть становити права людини” [4, с. 60]. Тут реалізується охоронно-захисна функція соціального педагога, яка відбиває ідею інтегративно-методологічної функції соціально-педагогічного, за яким потрібен концепт роботи. Сім'я перетворюється із об'єкта соціально-педагогічної роботи в суб'єкта за умови її бажання здійснювати спільну діяльність щодо розв'язання

власних проблем, стійкого наміру їх позбутися, усвідомлення того, що власними силами цього зробити не можна, що потрібна стороння допомога (це потребує мотиваційної та комунікативної функції соціального педагога, які відбивають гносеологічну та комунікативну функції соціально-педагогічного в роботі з сім'єю).

Розкриємо, які є філософські основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю. Неопозитивізм (Р. Хєар) для соціально-педагогічної роботи виявляє роль моралі як світоглядної функції соціально-педагогічного. Це означає, що соціально-педагогічна робота з сім'єю ґрунтується на певному світогляді: загальнолюдських цінностях (у т.ч. правах людини), загальнолюдських принципах і принципах професійної соціально-педагогічної діяльності. Цю ідею продовжують Ф. Аквінський та неотомісти (Марте, Е. Жильсон), які говорять про підпорядкування діяльності законам (Бога, Суспільства). Це вимагає охоронно-захисної функції соціального педагога в роботі з сім'єю, яка наголошує на законності роботи, її підпорядкування загальноприйнятим ідеалам.

Етика ненасильства (М. Ганді [3]) означає, що соціальна справедливість щодо сім'ї (задоволення її потреб, прав) може бути досягнутою тільки ненасильницькими методами, через конкретні програми суспільних рухів, які долають протиріччя між реальним рівнем функціонування сім'ї, що може бути досягнутим на основі реалізації програм, і наявним відставанням. Це визначає потребу в діагностичній та прогностичній функціях в роботі соціального педагога, які й реалізують на практиці онтологічну та прогностичну функцію соціально-педагогічного. Цей підхід також передбачає, що соціальний педагог разом із сім'єю, оточенням дитини має відстоювати її права, права дітей ненасильницькими методами, надихати сім'ю, дитину, членів родини на розв'язання своїх проблем, що вимагає діагностичної, мотиваційної та охоронно-захисної функції соціального педагога, які реалізують на практиці онтологічну, гносеологічну та інтегративно-методологічну функції соціально-педагогічного. Це вимагає врахування особливостей сім'ї як закритої системи (таємниця особистого життя, недоторканність житла, таємниця всиновлення та ін.) при виборі методів роботи з нею; дає можливість втручання в сім'ю за умов порушення нею прав членів родини незалежно від того, знає

вона, що їх порушує, чи ні, інформування про таке порушення законів силових структур.

Діяльність є відбиттям способу життя людини як її активності [14]. Виділяють поняття спосіб життя, визначають його види (здоровий, сімейний, богемний тощо). Спосіб життя – це система видів життєдіяльності суспільства, соціальних груп (у тому числі – сім'ї), особистості, яка визначається соціально-економічними умовами їх життя [1]. Отже, життєдіяльність сім'ї залежить від розвитку суспільства, умов для виконання сім'єю її функцій. З іншого боку, вона залежить від активності сім'ї, її членів щодо її поліпшення. Тому категоріями, що характеризують спосіб життя, є: рівень життя (економічна категорія, що виражає ступінь задоволення матеріальних та культурних потреб людей, забезпеченості споживчими благами); якість життя (соціологічна категорія, що виражає якість задоволення матеріальних та культурних потреб людей); стиль життя (причини поведінки людей, певний тип поведінки людей) [1]. Т. Шеляг відзначає, що сімейний спосіб життя є універсальним способом життя людства; перш ніж стати *homo sapiens*, людина сформувалася як *homo families*. У той же час у працях, які присвячені аналізу способу життя, сім'я, сімейні стосунки, як правило, не зустрічаються [15, с. 41]. Вивчення сімейного способу життя означає дослідження всіх форм життя суспільства в цілому через призму сім'ї у поєднанні й сплетінні тих взаємозв'язків, які стосуються сім'ї [15, с. 47]. Це знову вимагає діагностичної функції соціального педагога.

Соціально-педагогічна діяльність є системою з точки зору організації внутрішньої структури та в аспекті її соціального функціонування, перебігає за умов активно залученого в процес людиноформування соціокультурного природного середовища, розгортається як в локально-індивідуальному, так і в загальноісторичному часі та просторі людського існування [11]. Таке розуміння соціально-педагогічної діяльності змушує особливо наголосити на організаційну, мотиваційну та комунікативну функції соціального педагога, що відбиває гносеологічну, логіко-методологічну, комунікативну функції соціально-педагогічного в роботі з сім'єю.

Ідеї неопротестантизму (Барт, Е. Бруннер, П. Тілліх) наголошують на необхідності відмови від критики сім'ї за її кризу, нездатність розв'язати свої проблеми, причинами яких є суспільство. Тому соціально-педагогічна робота має бути спрямованою на зміни в суспільстві через просвітництво, реформи в економіці, політиці, що вимагає організаційної, попереджувально-профілактичної, комунікативної та прогностичної функцій соціального педагога, які відбивають логіко-методологічну, комунікативну, прогностичну, методологічно-регулятивну функції соціально-педагогічного. Окремі положення біоетики (В. Поттер, М. Гриньова) є доцільними для соціального педагога: 1) автономія сім'ї; 2) не нашкодити своїм втручанням у сім'ю, не погіршити в ній стосунків і її стану; 3) увага до „духовного світу” членів родини, самої сім'ї. Цей підхід вимагає знов-таки охоронно-захисної та діагностичної функцій соціального педагога, які реалізують на практиці онтологічну та інтегративно-методологічну функції соціально-педагогічного. Ідеї прагматизму є доцільними з огляду на те, що соціально-педагогічна діяльність щодо розв'язання найгостріших проблем сім'ї має здійснюватися за допомогою її власного досвіду в розв'язанні проблем, включення сім'ї не в абстрактні проблеми, а в розв'язання власних проблем, що стимулює її до вирішення теперішніх проблем через взаємодію з соціальним педагогом. Це вимагає мотиваційної та соціально-терапевтичної функції соціального педагога, яка відбиває на практиці гносеологічну та методологічно-нормативну функцію соціально-педагогічного. У таблиці узагальнено співвідношення функцій категорії соціально-педагогічного і функцій соціального педагога в роботі з сім'єю.

Таблиця

Функції категорії „соціально-педагогічного”
і функції соціального педагога

Функції, категорії „соціально-педагогічного”	Функції соціального педагога в роботі з сім’єю
1. Онтологічна 2. Гносеологічна 3. Логіко-методологічна 4. Інтегративно-методологічна 5. Інформаційно-культурна 6. Методологічно-регулятивна 7. Прогностична 8. Методологічно-нормативна 9. Комунікативна 10. Світоглядна 11. Евристична	1. Діагностична 2. Мотиваційна 3. Організаційна 4. Охоронно-захисна 5. Попереджувально-профілактична 6. Корекційно-реабілітаційна 7. Прогностична 8. Соціально-терапевтична 9. Комунікативна

На основі викладеного можна зробити **висновки**: соціально-педагогічна діяльність з сім’єю є професійною діяльністю соціального педагога, оскільки передбачає виконання певних професійних функцій по олюдненню, окультуренню суспільства, соціальному вихованні через показ позитивних моделей сім’ї, створення умов для реалізації прав як основи вибору рішень, заходів щодо сім’ї. Функціями соціального педагога є: діагностична, мотиваційна, організаційна, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична, корекційно-реабілітаційна, прогностична, соціально-терапевтична, комунікативна з пріоритетом на охоронно-захисній; ці функції відбивають функції філософської категорії соціально-педагогічного і мають особливості в роботі з сім’єю через спрямованість на цілісність сім’ї, сімейний спосіб життя. **Перспективами** подальших досліджень є: розкриття особливостей функцій соціального педагога в роботі з різними типами сімей, в різних життєвих обставинах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Соціальна робота: короткий енциклопедичний словник / Андрущенко В.П., Бех В.П., Мигович І.І. / [ред. Андрущенко В.П., Бех В.П., Мигович І.І., Пінчук І.М.]. – К.: Інститут вищої освіти АПН. – К.: ДЦССМ, 2002. – 536 с.
2. Анохина Т.В. Индивидуальная поддержка школьников / Т.В. Анохина // Директор школы. – 1997. – № 6. – С. 43.
3. Вступ до Прав людини. – Vienna: USIA Regiona. Programm Office, 1999. – 39 с.
4. Жадан І.В. Проблеми громадянської освіти в Україні / І.В. Жадан. – К.: ІСПП, 1998. – С. 57-61. – (Матеріали методичного семінару АПН „Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія”).
5. Зверева І.Д. Соціальна педагогіка: Мала енциклопедія / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, І.В. Братусь та ін.; [ред. проф. І.Д. Зверєвої]. – К.: Центр учб. л-ри, 2006. – 336 с.
6. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми і молоддю в Україні: теорія і практика: [монографія] / Ірина Дмитрівна Зверева. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.
7. Капська А.Й. Соціальна педагогіка: Підручник / А.Й. Капська, І.М. Пінчук, О.В. Безпалько та ін.; [ред. А.Й. Капської]. – К.: УДЦССМ, 2000. – 264 с.
8. Пейн М. Сучасна теорія соціальної роботи / [пер. с англ. Петро Майнзюк] / Малколм Пейн. – К.: Наука, 2000. – 456 с.
9. Поліщук Ю.Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні: [монографія] / Юрій Йосипович Поліщук / [ред. Н.Г. Ничкало]. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – 432 с.
10. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи / [за заг. ред. І.В. Козубовської, І.І. Миговича]. – Ужгород: УжНУ – Мистецька лінія, 2001. – 152 с.
11. Скларов О.П. Поняття „соціально-педагогічне” в категоріальному апараті соціального пізнання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 „Соціальна філософія та історія філософії” / О.П. Скларов. – К.: Ін-т філософії, 2000. – 23 с.
12. Словарь по этике / [ред. А.А. Гусейнов и И.С. Кон]. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
13. Трубавіна І.М. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / [Р.Х. Вайнола, З.Г. Зайцева, І.М. Трубавіна та ін.]; за ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. – К.: ДЦССМ, 2000. – 260 с.

14. Философский энциклопедический словарь [ред.-сост. Е.Ф. Губский]. – М.: ИНФРА – М, 1983. – 575 с.
15. Шеляг Т.В. Современная семья и социальная работа [учебно-методическое пособие для студентов] / Татьяна Владимировна Шеляг – М.: СТИ МГУС, 1999. – 162 с.

УДК 378.937

НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ДОСЛІДНИКА

Упатова І.П.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

У статті розкривається вплив педагогічної дослідницької діяльності та творчого науково-дослідницького середовища на розвиток учителя як особистості і фахівця.

Ключові слова: компоненти досвіду наукової творчості, творче науково-дослідницьке середовище, учитель-дослідник, проектно-дослідницька технологія.

В статье раскрывается влияние педагогической исследовательской деятельности и творческой научно-исследовательской среды на развитие учителя как личности и профессионала.

Ключевые слова: компоненты опыта научного творчества, творческая научно-исследовательская среда, учитель-исследователь, проектно-исследовательская технология.

The article reveals the impact of educational research and creative research environment for the development of a teacher as a person and professional.

Keywords: components of the experience of scientific creativity, a creative research environment, the teacher-researcher, project research technology.

Постановка проблеми. Один із найважливіших ресурсів суспільства – його інтелектуальний потенціал, здатність до збереження та примноження якого потенціалу є визначальним чинником розвитку суспільства, що існує за умов глобалізації та інформатизації ХХІ століття. Інформаційні процеси визначають контури нової глобальної культури, яка має спиратися на принципово нові засади. Обсяги нових знань збільшуються, реальністю стає навіть те, що донедавна вважалося фантастикою, а це вимагає докорінних змін в організації інтелектуальної праці, спрямованої на придбання знань, набуття вмінь та навичок методами дослідницької діяльності. Її суб'єктами є науковці, наукові установи й організації, науково-педагогічні працівники. Знання методології, теорії, технології, методів та організації науково-дослідницької діяльності є базою для докторантів, аспірантів, бакалаврів, магістрів, але враховуючи, що наука – це сфера людської діяльності, основи якої формуються в шкільному віці, сучасний середній заклад освіти має формувати в учнів прагнення до пізнання нового, здатність до творчого пошуку, збагачення своїх знань, через цілеспрямовану науково-дослідницьку діяльність.

У зв'язку з цим актуалізуються проблеми, пов'язані з підготовкою вчителя, оскільки саме йому відводиться провідна роль у реалізації зазначених перетворень. Провідним напрямом державної освітньої політики визнається підготовка педагогічних працівників, створення умов для формування освіченої, творчої особистості вчителя, реалізації та самореалізації його природних задатків і можливостей в освітньому процесі.

Сучасні тенденції розвитку суспільства вимагають від майбутнього фахівця володіння й упровадження педагогічних інновацій, компетентності, якими він має оволодіти під час навчання у вищому навчальному закладі.

Актуальність розробленої проблеми пов'язана з науковою діяльністю вчителя як творця педагогічних інновацій і реалізується через педагогічні технології, що гарантують високу результативність навчання. Це, насамперед, пов'язано з необхідністю вступу України до Європейської та світової спільноти. Беручи участь в міжнародних освітніх проектах, наповнених методиками, які б забезпечили високий рівень освіти в інших державах, слід творчо підходити до синтезу най-

кращих досягнень вітчизняної педагогіки з всесвітнім педагогічним досвідом. Така діяльність, безперечно, має забезпечуватися певною системою науково-методичної роботи.

Однак у процесі підготовки майбутнього вчителя виникає низка суперечностей, найбільш суттєвими з яких можна назвати такі:

- невідповідність між соціальною потребою в інтелектуальній еліті та реальним станом професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів, у яких підготовка ще не забезпечує формування високої загальної та професійної культури вчителя, його готовності до педагогічної творчості та співробітництва зі своїми вихованцями та їх батьками. У її основу поки що не поставлена особистість майбутнього спеціаліста, не виявляються й не формуються її індивідуальні особливості, не зникла її відчуженість від національної культури, школи, учня.

Аналіз останніх досліджень. Існуюча система підготовки педагогічних кадрів – закономірний продукт не тільки консервативної системи вітчизняної освіти, а й суспільства з усіма його конфліктами та колізіями. Вона опинилася в різкій дисгармонії з потребами соціуму. Неминучим наслідком цього є значне зниження соціального престижу вчительської професії, поглиблення й загострення шкільних проблем, тому дослідження проблеми підготовки педагогічних кадрів в Україні є однією із центральних у педагогічній та психологічній науках. Усебічному вивченню цього питання присвячені наукові праці, науково-теоретичні та науково-практичні конференції, що є теоретичною базою для розв'язання проблеми становлення майбутнього вчителя в педагогічних закладах освіти.

Такі вчені, як В.М. Галузинський, М.Б. Євтух, Є.С. Спіцин, З.М. Шалік, зазначають, що у вищій педагогічній школі переважає інформаційне навчання, яке формує репродуктивне мислення [6]. Унаслідок цього виникла парадоксальна ситуація: сучасна школа вимагає творчого вчителя, а підготовка його в значній частині педагогічних ВНЗ нерідко обмежується розв'язанням типових завдань за попередньо відомими правилами. Процес навчання в них орієнтований в основному на заучування певної суми знань, понять, фактів. Тим самим у студентів формується відтворювальне мислення, не здатне охоплюва-

ти суть явищ і процесів. Тож, із погляду дослідників, необхідно всю систему навчання змінити: формування репродуктивного мислення на продуктивне й креативне, засноване на знаннях способів здатності мислити й уміннях користуватися ними реально [6]. Завдання формування творчої особистості майбутнього вчителя обумовлюють певну специфіку залучення студентів вищої педагогічної школи до наукової творчості. На підставі аналізу стану організації науково-дослідної роботи студентів (НДРС) у деяких педінститутах та університетах України свідчимо, що на сьогодні чіткої системи в організації творчої підготовки майбутніх учителів у більшості вищих навчальних закладів немає. Основні причини цього такі: не вистачає часу через перевантаження навчальними заняттями, брак навичок дослідницької діяльності, не вистачає необхідної наукової літератури. У цілому більше ніж у половини випускників педагогічних закладів на сьогодні не сформована установка на самостійну дослідницьку діяльність, не в повному обсязі сформовані педагогічні дослідницькі вміння, які до того ж використовуються безсистемно й нерегулярно. Для розв'язання цих проблем вчені В.М. Галузинський, М.Б. Євтух [8] та ін. пропонують сформулювати теоретичну основу концепції організації НДРС, що передбачає: залучення студентів до пошукової діяльності з першого до останнього курсу навчання у ВНЗ. Ураховуючи специфіку майбутньої діяльності випускників вищої педагогічної школи, дослідникам уявляється перспективним, щоб в основу концепції організації НДРС у педагогічному ВНЗ була покладена професійно-педагогічна спрямованість НДРС; тісний зв'язок НДРС із практикою майбутньої роботи, адже саме в процесі практики створюються сприятливі умови для проведення реальних науково-педагогічних досліджень і впровадження отриманих результатів безпосередньо в навчально-виховний процес.

Аналізуючи досвід наукової творчості, що формується під час навчання, Д.Б. Богоявленська [1], Я.А. Пономарев [7], Х.Є. Трік [12] та ін. зазначають компоненти досвіду наукової творчості: мотивація творчості; здатність творчо мислити; порушувати проблеми; досвід використання наукових знань під час вирішення проблеми; вирішення навчального творчого завдання (проблеми); готовність до творчої співпраці, творча продуктивність. Зазначені науковцями компоненти

сприяють формуванню досвіду наукової творчості як у майбутніх учителів, так і в учнів сучасної школи.

Мета статті полягає у висвітленні зазначеної проблеми, в аналізі вимог до сучасного вчителя, у розкритті особливостей науково-практичної підготовки майбутніх учителів, пропонуються деякі шляхи, методи та прийоми, спрямовані на розв'язання проблеми, пов'язаної з необхідністю виховання нової генерації педагогічних працівників – учителів-дослідників.

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта починає усвідомлюватися як уміння володіти різною технікою роботи з інформацією, удосконалення навиків самоосвіти, цілепокладання й мотивації власної діяльності. Виникає протиріччя між стандартними методиками, орієнтованими на репродуктивні методи навчання й потребами формування наукового мислення в майбутніх фахівців, бо саме вони будуть упроваджувати в широку педагогічну практику нові методики навчання.

Отже, виникла нова для освіти, а значить і для нас як фахівців, проблема: підготувати людину, яка уміє віднаходити й послуговуватися необхідною їй інформацією за умов її великої кількості, засвоювати її як нові знання. Розв'язання цієї проблеми викликає необхідність здійснення дослідницьких підходів у будь-якому закладі освіти. При реалізації дослідницького підходу в главу кута ставиться професійна майстерність вихователя, учителя, викладача, що визначається, по-перше, умінням самого педагога навчити своїх підопічних здобувати нові знання самостійно, реалізовувати на практиці методи наукових досліджень, дати можливість самореалізуватися через вирішення завдань наукового характеру.

Залучаючи майбутніх учителів до науково-пошукової діяльності, удосконалюючи її зміст, організацію, ми тим самим формуємо творчого вчителя сучасної школи, який зможе розв'язувати різні проблеми сьогодення.

Аналіз досвіду роботи методичної служби НВК № 45 “Академічна гімназія” м. Харкова свідчить, що в даному закладі освіти внесено зміни в систему науково-методичної роботи. Ці зміни спрямовані на постійне, систематичне професійне навчання вчителів, що сприяє розробці та

реалізації сучасних авторських технологій навчання та створенню умов для формування творчого інноваційного колективу вчителів-дослідників, які здатні виховати учня-дослідника. Дослідницька та проектна співпраця учитель – учень дає можливість змінити рівень діяльності й тип мислення як викладачів, так і учнів, вийти на новий рівень взаємин усіх учасників навчально-виховного процесу.

Для реалізації дослідницької та проектної співпраці учителів та учнів у навчальному закладі створено науково-методичну дослідну лабораторію “Мотивація”, яка є інноваційною підсистемою управління гімназією. Проблеми, над якими працює лабораторія, носять організаційно-методичного, навчально-дослідницького характеру, так проведене діагностування вчителів щодо їх готовності до впровадження дослідницьких методик дало можливість виявити, що вчителі мають різний ступінь мотивації до дослідницької діяльності й різний творчий потенціал, 98 % опитаних повністю згодні з основними положеннями дослідницької діяльності, відзначили міру важливості опанування навичками дослідницької діяльності учнями. Проте ступінь своєї теоретичної готовності до впровадження конкретної технології відзначило 50 % опитаних, а до практичної реалізації проектно-дослідницької діяльності відзначили 8 вчителів із 36 опитаних.

Створення інфраструктури додаткової освіти забезпечило підвищення рівня педагогічної інформаційно-дослідницької культури вчителів, їхнє вміння прогнозувати, аналізувати та оцінювати основні тенденції розвитку навчально-виховного процесу; упроваджувати нові технології в управлінську діяльність усіх ланок навчального закладу та систему науково-методичної роботи в закладі освіти.

Щоб змінити отримані дані, і підвищити готовність педагогічного колективу до інноваційної діяльності творчою групою науково-дослідницької лабораторії “Мотивація”, було внесено певні зміни в систему науково-методичної роботи.

Результатом діяльності зазначеної інфраструктури було створення творчого науково-дослідницького середовища, яке сприяє особистісному вдосконаленню професійного рівня вчителів, формуванню колективу вчителів-дослідників, який буде здатний виховати учня-дослідника.

Досвідом роботи НВК № 45 “Академічна гімназія” доведено забезпечення розвитку педагогів і учнів як суб’єктів науково-дослідницької діяльності, що була б не тільки однією з основних видів освітньої діяльності закладу освіти, а й пріоритетом наряду з розвитком й залученням до співпраці інших закладів освіти. За умов модернізації освіти науково-дослідницька лабораторія „Мотивація” продовжує пошук шляхів, засобів і способів, завдяки яким можна вивести систему навчання дітей і дорослих на новий якісний рівень, надати їй розвитку необхідний динамізм, зробити незворотними позитивні зміни.

Однак такі лабораторії або творчі групи створюються не в кожному середньому навчальному закладі, і молоді спеціалісти можуть зазнати певних труднощів під час самостійної професійної діяльності, тому одне з головних завдань вищого навчального закладу полягає в організації системи дослідницького навчання й виховання студента, здатного навчатись упродовж усього життя. Створення системи науково-методичної роботи в закладі освіти, із нашого погляду, забезпечить належний рівень формування педагога-дослідника.

Уважаємо, що під час підготовки студентів доцільним є створення у ВНЗ творчого науково-дослідницького середовища, яке сприятиме особистісному підвищенню професійного рівня майбутніх учителів, що приведе до оновлення змісту їхньої педагогічної діяльності.

Результатом створення творчого науково-дослідницького середовища будуть інноваційні зміни, що дадуть можливість:

- 1) розробити власні й реалізувати сучасні авторські технології навчання, що спрямовані на якісні зміни в інформаційному, когнітивному навчанні;
- 2) створити умови для збільшення інформаційної насиченості навчального середовища як підґрунтя для формування нової дослідницької культури особистості в процесі навчання;
- 3) одержати зміни в рівні та способах професійної діяльності, орієнтованої на розвиток наукового мислення учнів;
- 4) сформувати колектив педагогів-дослідників, які будуть здатні виховати учня-дослідника.

Посилення дослідницького компонента в практиці роботи ВНЗ ставить перед науково-методичною службою певні завдання:

- формування дослідницькі навички в майбутнього вчителя, який повинен оволодіти методологією й методикою проведення педагогічних досліджень, усвідомити технологію наукового пізнання;
- виховання вчителя нового покоління, який би зміг змінити стереотипність та шаблонність власного мислення.

Виходячи з вимог до сучасного вчителя, слід зазначити, що професійна діяльність вчителя охоплює інформаційну, дослідницьку, інтелектуальну, креативну, діагностичну, прогностичну, комунікативну, аксіологічну, проєктивну, рефлексивну діяльність.

Система науково-дослідної роботи як складової професійної підготовки має бути спрямована на формування особистості вчителя, який, реалізуючи вироблені у вищій школі вміння, допоможе формувати особистість вихованця, школяра. Зазначимо, що основною умовою ефективності дослідної роботи зі студентами є насамперед високий рівень професійної та особистісної компетентності викладачів, які здатні до постійного духовного та творчого вдосконалення, зміни самого себе, усталених стереотипів у поглядах на світ. Не останнє місце належить і бажанню працювати за проєктно-дослідницькою технологією.

Сучасна система навчально-наукової діяльності вищого педагогічного закладу вимагає створення умов для саморозвитку майбутнього вчителя, тому в педагогічному навчальному закладі має бути створене науково-методичне середовище, яке б сприяло формуванню й розвитку у студентів науково-дослідницьких умінь, залучення їх до активної самостійної наукової діяльності.

Із метою створення такого середовища в Харківському гуманітарно-педагогічному інституті працює навчально-науковий центр (ННЦ), діяльність якого здійснюється за такими напрямками: організація та проведення наукових конференцій різних рівнів, видання інформаційних, наукових і науково-методичних матеріалів, співпраця з кафедрами, робота по вивченню, узагальненню, упровадженню перспективного педагогічного досвіду, робота школи викладача-початківця, робота зі студентами.

Плідна співпраця гуманітарно-педагогічного інституту з вищими навчальними закладами м. Харкова та України дає можливість ознайомитися з актуальними педагогічними проблемами, та шляхами їх розв'язання. Діяльність центру спрямована на запровадження ефективного педагогічного досвіду та інноваційних освітніх технологій, налагодження зв'язків із кафедрами та лабораторіями ВНЗ, у тому числі й закордонними. Наприклад, була проведена творча зустріч викладачів і студентів інституту з іноземним членом Академії педагогічних наук України, академіком Російської академії освіти, лауреатом державної премії РФ, керівником Міжнародного центру гуманної педагогіки, доктором психологічних наук, професором Ш.О. Амонашвілі за темою: „Основи гуманно-особистісного підходу до дітей в освітньому процесі”. Із метою ознайомлення й опанування сучасними технологіями організована співпраця з Лабораторією громадянської освіти „Пошук” Товариства Лева (м. Львів), тренери якої систематично проводять семінар-тренінги з питань „Інтерактивні технології навчання та виховання” як для викладачів, так і для студентів.

Значне місце у роботі навчально-наукового центру посідає спільна діяльність з сорока загальноосвітніми та дошкільними навчальними закладами, що дає можливість здійснювати педагогічну практику студентів уже з другого курсу та організовувати позааудиторну діяльність студентів. Уважаємо, що вона є вагомим чинником зростання професійної компетентності, дає можливість спрямувати майбутніх фахівців на творчий пошук, розв'язання педагогічних проблем, здійснювати самоосвіту й саморозвиток, розробляти власні моделі педагогічного процесу. Із цією метою студенти залучаються до участі в конференціях, круглих столах, тренінгах, майстер-класах, творчих зустрічах із фахівцями закладів освіти. Особливо заслуговує на увагу ознайомлення з досвідом роботи навчальних закладів Харківський педагогічний ліцей № 4, Харківська гімназія № 6, НВК № 179, ХЗОШ № 100 ім. А.С. Макаренка, ХЗОШ № 106, 129, ДНЗ № 50, 219, 323, 418, спеціалізована ЗОШ інтернат для дітей із вадами розумового розвитку № 2, Курязька виховна колонія для неповнолітніх ім. А.С. Макаренка тощо. Навчальні заклади, на базі яких студенти проходять практику

створюють умови для педагогічних досліджень, за отриманими результатами виконуються наукові роботи.

Педагоги закладів освіти, із якими співпрацює інститут, перебувають у творчому пошуку, постійно проводять відкриті заняття, на яких демонструються інноваційні технології навчання й розвитку дітей, що згодом апробуються майбутніми фахівцями на практиці.

Основна ідея на якій ґрунтується діяльність ННЦ – це реалізація свого власного потенціалу в процесі навчання, ознайомлення з ефективним педагогічним досвідом, формування умінь вести спостереження за діяльністю вчителів та учнів, уміти визначати головне, узагальнювати, віднаходити цікаві методичні досягнення найкращих фахівців, аналізувати їхній педагогічний досвід на основі якого формувати й розвивати власний. Оволодіння методами та прийомами аналізу передового досвіду є доцільним для кожного майбутнього педагога.

Практикою доведено, що педагогові дуже часто доводиться узагальнювати як свій досвід (коли треба розповісти чи написати про нього), так і досвід своїх колег або навіть цілого вчительського колективу. Творчий учитель завжди прагне впровадити щось нове, перевірити його на практиці, щоб отримати вірогідні дані про результати свого впровадження. У цьому випадку він безпосередньо здійснює власну дослідницьку діяльність.

Російський учений В.І. Загвязінський відзначає, що бути педагогом-дослідником – означає вміти віднаходити нове в педагогічних явищах, виявляти в них невідомі зв'язки й закономірності. А це потребує передусім загальної культури та високої фахової підготовки, певного досвіду навчально-виховної роботи та спеціальних знань і вмінь, притаманних саме дослідній роботі. Зокрема, треба вміти спостерігати й аналізувати явища; узагальнювати результати спостережень, виокремлювати найголовніше; за певними ознаками передбачати розвиток явищ у перспективі; поєднувати точний розрахунок із уявою й інтуїцією та багато іншого [2].

Із метою розширення науково-методичного середовища у ВНЗ створено цілісну систему, яка охоплює заклади освіти різних рівнів: дитячий навчальний заклад № 219 м. Харкова, педагогічний ліцей № 4 м. Харкова, педагогічний коледж, гуманітарно-педагогічний інститут, комунальний вищий навчальний заклад “Харківської академії неперервної освіти”, де організована цілеспрямована профорієнтаційна робота, створені відповідні

умови щодо самоосвіти й саморозвитку, підвищення рівня професійної компетентності.

Вищезазначена система навчально-наукової діяльності інституту, є показником ефективності науково-дослідницької діяльності, від такого підходу щодо організації дослідної роботи зі студентами залежить сформованість мотиваційної сфери студентів, діяльність ННЦ, до якої залучаються студенти, дасть можливість їм у майбутньому формувати свою педагогічну майстерність, сприятиме розширенню уявлення студентів про педагогічний простір, шкільне життя, а головне – професію педагога.

Посилення дослідницького компонента в системі науково-практичної підготовки майбутнього вчителя-дослідника, його готовність до проектно-дослідницької діяльності спрямовано на вдосконалення методології викладання, що відповідає завданням інтелектуально-творчого розвитку студента, формування майбутнього вчителя-дослідника, здатного сформувати наукове середовище, у якому відбувається реальне рішення реальних дослідницьких проблем. Під час організації такого навчання саме учням передається ініціатива у створенні власної траєкторії навчально-пізнавальної діяльності.

Ми вважаємо, що методика практичної підготовки студентів у вищій школі до впровадження проектно-дослідних технологій у школах є актуальною й ефективною й може стати основою для розробки моделі педагогічного управління та чинником посилення професійної компетентності майбутніх учителів, а виконання зазначених рекомендацій і прийомів для організації науково-дослідної роботи студентів суттєво підвищить рівень їхньої освіти, реалізує диференціацію навчання, сприятиме розвитку самостійності і самоосвіти.

Висновок. Отже, уміння майбутнього вчителя організувати педагогічне дослідження, а відтак узагальнити й показати результати своєї діяльності, є важливою складовою розвитку творчого потенціалу вчителя-дослідника. Учитель-дослідник – це вимога сьогодення, оскільки сучасному суспільству для його розвитку необхідні педагоги з їх інтелектуальними, творчими здібностями, бо саме вони будуть готувати молоде покоління, спроможне до діяльності в інформаційному

просторі. Наукова робота студента є ефективним засобом підвищення творчого потенціалу нового покоління викладачів, спроможних на науковій основі здійснювати педагогічний процес у закладах освіти, що сприятиме значному підвищенню навчально-виховний процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. М., 1987. – С. 96.
2. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
3. Крушельницька О. В. Методологія і організація наукових досліджень студентів: Навч. посібник. – К.: Кондор, 2003 р.
4. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / За ред. Мороза О.Г. – К., 2000.
5. Науково-методичні проблеми викладання психолого-педагогічних дисциплін: Матеріали Другої Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Мелітополь, 1997.
6. Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред. кол.: Б.І. Холод (гол.ред.) та ін. – К.: НМЦВО, 2000. – Вип.. 27. – 256 с.
7. Пономарёв А.Я. Фазы творческого процесса. – Исследование проблем психологии творчества. М., 1983. – С. 3-26.
8. Психологія. Збірник наукових праць. Випуск 2 (5). – К.: НПУ, 1999. – 280 с.
9. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції НПУ ім. М.П. Драгоманова 18-19 жовтня 2000 р. / Укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К.: НПУ ім.. М.П. Драгоманова, 2000. – Ч. 3. – 244 с.
10. П'ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі. – К.: Центр навч. літ-ри, 2003 р.
11. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць / Ред. кол.: Н.В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К.: УДПУ, 1997. – 319 с.
12. Трик Х.Е. Основные направления экспериментального изучения творчества. – Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1981. – С. 216.
13. Шейко В. М. Кушнарченко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник. – 3-тє вид., стер. – К.: Знання-Прес, 2003 р.
14. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень. – К.: Слово, 2003 р.

УДК 371.111:007

**РОЛЬ КОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ
ЕФЕКТИВНОГО УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ**

Черновол-Ткаченко Р.І.

***Харківський національний педагогічний університет
ім. Г.С. Сковороди***

У змісті статті схарактеризовано роль комунікаційних процесів у забезпеченні ефективної управлінської діяльності керівника.

Ключові слова: комунікації, комунікаційний процес, комунікаційна мережа, інформаційне забезпечення, організаційні комунікації, дигітальні й аналогові комунікації, комунікаційні канали, площина змісту й площина зв'язків, внутрішні й зовнішні комунікації, трансакція.

**РОЛЬ КОММУНИКАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБЕСПЕЧЕНИИ
ЭФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ**

Р.И. Черновол-Ткаченко

В статье раскрыто роль коммуникационных процессов в обеспечении эффективной управленческой деятельности руководителя.

Ключевые слова: коммуникации, коммуникационный процесс, коммуникационная сеть, информационное обеспечение, организационные коммуникации, дегитальные и аналоговые коммуникации, коммуникационные каналы, плоскость содержания и плоскость связей, внутренние и внешние коммуникации, трансакция.

**THE ROLE OF COMMUNICATIVE PROCESSES IN PROVIDING
THE EFFECTIVE MANAGE OF EDUCATIONAL INSTITUTION**

Chernovol-Tkachenko R. I.

The role of communicative processes in providing the effective administrative activity of the leader is characterized in the content of the article.

Key words: communication, communication process, communicative network, information, organizational communication, digital and analogue communication, communicational canals, plane of content and plane of connections, inner and outer communication, transaction.

Постановка проблеми. Управління соціальними процесами реалізується за допомогою управлінської інформації, яка відображає зміст управлінських дій. Обмін управлінською інформацією здійснюється за допомогою комунікацій. Саме тому ефективність праці керівника залежить від уміння забезпечувати комунікації не лише у власній діяльності, а й у діяльності своїх підлеглих. Це одна із найскладніших проблем в організації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Численні можливості комунікаційних процесів досліджувались М.М. Мартиненко, Ф.І. Хмілем, Є.М. Хриковим, О.Є. Баєвою, Н.І. Новосельською, В.О. Згалаж-Лозинською, І.І. Зарецькою, Л.М. Карамушкою, Л. Забродською, Л.І. Даниленко та іншими.

Науковці Є.С. Палаж, М.В. Моїсеєва, А.Є. Петров вивчали особливості і можливості комп'ютерних телекомунікацій. О.Г. Андріянова З.А. Пожидаєва, Н.Н. Сомилкіна схарактеризували програмні комплекси щодо автоматизації документообігу, організації педагогічного моніторингу.

Організацією банку даних локальної мережі, створенням медіатеки, застосуванням ПЕОМ в управлінській діяльності займалися Л. Жиліна, Л. Даниленко, Л. Забродська.

У контексті проблеми дослідження названі вище науковці свідчать, що при досить високому рівні зростання якості організації комунікаційних процесів в освітній сфері, забезпечення ефективних комунікаційних мереж у навчальному закладі має низку проблем і протиріч через те, що: комунікаційні потоки в закладах освіти здійснюються майже однаковим технічним потенціалом, що неймовірно ускладнює можливості для знаходження нестандартної інформації, прояву творчості в управлінській діяльності; впроваджений електронний процес документообігу з одного боку забезпечує подачу

інформації стисло і виразно, а з іншого – обмежує споживача вийти за межі форми документа і знижує стильову особливість та індивідуальний характер певного повідомлення.

Формування цілей статті (постановка завдання). Нагальність дослідження теоретико-методологічних засад ролі комунікаційних процесів у забезпеченні ефективного управління навчальним закладом зумовлена прагненням окреслити основні напрямки удосконалення цього процесу в умовах стрімкого переходу від індустріального суспільства до інформаційного.

Виклад основного матеріалу. Для проектування інформаційних потоків в організації керівництва навчальним закладом необхідно зосередити увагу на комунікаціях (лат. *communiko* – спілкуюсь), пов'язаних з потребами інформаційної взаємодії у процесі управління. При цьому важливо пам'ятати, що комунікації – це не просто передавання інформації, це обмін інформацією між людьми, спрямований на взаємопорозуміння. Комунікація відбувається за умов, коли одна сторона пропонує інформацію, а інша її сприймає. Обмін інформацією входить в усі види управлінської діяльності, тому комунікацію називають процесом, який об'єднає організацію в єдине ціле, бо якщо ліквідувати комунікації або не усувати перепони на їхньому шляху, то організація перестане бути керованою, а її діяльність буде хаотичною, некоординованою [1, 299].

Базою комунікацій є ефективне інформаційне забезпечення, яке дає змогу організувати своєчасне надходження необхідної кількості інформації відповідної якості на всі рівні й ланки менеджменту.

Дослідники комунікативних процесів в організаціях стверджують, що комунікація між людьми розгортається в площині змісту й площині зв'язків (стосунків). *Площина змісту* – це послання (відомості про стан речей), яке може бути сприйняте чи відхилене в межах площини зв'язків як психологічної складової процесу комунікацій. До площини змісту належить не тільки безпосередня інформація, у явній формі, а й *метакомунікація* – прихований, завуальований зміст, який зачасти уявно прочитується між рядками прямої інформації і, здебільшого, є істинним і корисним.

За формою реалізації комунікації бувають дигітальні й аналогові. Дигітальна (грец. *di* – двічі) – вільні від емоцій і вирізняється закодованістю всіх відомостей за допомогою символів (шифру, цифр). Неправильне кодування може привести до помилок і непорозумінь. Аналогові (грец. *analogos* – подібний) комунікації охоплюють усі невербальні спілкування: жести, міміка, предмети, зображення. Ця форма повідомлення не така точна, як дигітальна, однак вона зрозуміліша і не спричиняє стільки помилок. Нерідко аналогова і дигітальна комунікації поєднуються (розмовна мова, креслення, мережеві графіки). Постає питання: на яких комунікаціях повинен зосередити увагу керівник організації, проектуючи комунікаційну мережу з метою забезпечення ефективного управління навчального закладу?

Оскільки діяльність управлінця так чи інакше пов'язана з прийняттям рішень, то й головним критерієм відбору інформації є її причетність до цього процесу. Цей вид комунікацій дістав назву *ділового спілкування* [4, 452].

Теоретики менеджменту вважають, що *ділове спілкування* – це передавання думок, емоцій або повідомлень одного чи кількох людей іншим людям у процесі прийняття і реалізації управлінських рішень. Ділові спілкування становлять зміст *організаційних комунікацій*. Ряд науковців усю сукупність організаційних комунікацій класифікують за чотирма ознаками: за місцем виконання (із зовнішнім середовищем і всередині організації); каналами (формальні і неформальні); за направленістю (вертикальні й горизонтальні); за формою (керівник-підлеглий, керівник-група, рівноправні).

Л. Карамушка стверджує, що різноманітні види комунікацій, які здійснюються в освітніх організаціях можна поділити на *дві основні групи: зовнішні і внутрішні*.

Зовнішні спрямовані на налагодження ефективних зв'язків освітньої організації з тим соціумом, з яким вона взаємодіє, в якому вона функціонує та розвивається (*відділами та управліннями освіти районних, міських (обласних) держадміністрацій. Міністерством освіти; законодавчими та контролюючими структурами (контрольно ревізійне управління, санепідстанція тощо); благодійними фондами,*

спонсорськими організаціями; вітчизняними та зарубіжними середніми та вищими навчальними закладами; позашкільними навчальними закладами (центрами дитячої творчості, відділеннями МАН); науково-дослідними інститутами та центрами; економічними та комерційними структурами (банками, промисловими підприємствами, фірмами); профспілковими організаціями: батьками учнів та інші).

Конкретними організаційними формами здійснення зовнішніх комунікацій є: ділові зустрічі; переговори (усні або за допомогою факсового, комп'ютерного зв'язків); розмови телефоном; службові записки; звіти; нормативні та законодавчі документи; угоди та ін.

Внутрішні комунікації забезпечують взаємодію працівників освітньої організації між собою (налагодження ефективних зв'язків між членами управлінської команди (визначення стратегічних та тактичних завдань, розподіл функціональних обов'язків, координація дій): організація ефективного навчально-виховного процесу; обмін педагогічним досвідом, підвищення професійного рівня членів організації; оцінка ефективності діяльності працівників організації (при здійсненні різних видів контролю, проведенні атестації); організація спільної діяльності вчителів та учнів; налагодження міжособистісних стосунків між членами освітньої організації; створення умов для фахового і творчого зростання працівників; формування традицій навчального закладу та інші).

Внутрішні комунікації, як і зовнішні, можна розділити на види: *вертикальні комунікації*, що здійснюються між членами організації, які мають різний "управлінський статус" (наприклад, між директором школи та вчителем, завідувачем районного відділу освіти та його заступником тощо); *горизонтальні* – комунікації, що здійснюються між членами організації, які займають однакове місце в системі управлінських стосунків (наприклад між двома вчителями, між двома інспекторами районного відділу освіти).

Специфічним різновидом неформальних комунікацій є *чутки* – передавання неперевіреної, не підкріпленої офіційними джерелами інформації, яка, проте, значною мірою впливає на емоційний стан працівників і може призводити до зниження ефективності їхньої роботи, а то й до тимчасової дестабілізації діяльності установи в

цілому. Щоб запобігти чуткам та пліткам, адміністрації потрібно своєчасно: інформувати про можливі структурні зміни в організації та з'ясувати причини таких змін; широко повідомляти про заходи для захисту працівників організації у кризових ситуаціях; дотримуватись доброзичливого, заспокійливого тону у розмовах з працівниками та ін [3, 170-173].

У контексті розглянутого доречно усвідомити суть такого психологічного феномену як трансакція (лат. transaction – *звернення*). Уявити її можна через моделі станів «Я». Науковці стверджують, що кожному людину формують три різні стани «Я», які впливають на її думки, почуття та дії: «Я-батько» (цей стан зумовлює поведінку, аналогічну батьківській: для нього знайти винного значно важливіше й приємніше, ніж проаналізувати й вирішити проблему); «Я-дорослий» (орієнтований на існуючі реалії, перевіряє дані і приймає кваліфіковані рішення); «Я-дитя» (розрізняють три форми: природне, пристосовницьке, «маленький професор»). Природне «Я-дитя» характеризується найсильнішим первинним станом, який не можна придушити ні вихованням, ні іншими заходами. Пристосовницьке «Я-дитя» супроводжується намаганням людини бути непримітною і робити те, що від неї очікують. «Маленький професор» легко схоплює інтуїцією те, що «Я-дорослий» осягає після аналізу.

Серед різноманітних трансакцій виокремлюють паралельні; такі, що перетинаються та приховані. *Паралельні трансакції* – виникають, якщо «Я» реципієнт (лат. recipientis – той, хто одержує). Трансакція в основному відповідає стану «Я» обраному відправником інформації.

Трансакції, які перетинаються. Їх передумовою є поява іншого стану «Я» – не того, до якого зверталися, тому лінії трансакції перетинаються, зумовлюючи здивування. Такий стан може породжувати різні ризики [5, 363].

Знання природи комунікацій, суті комунікативних процесів, напрямів трансакцій у комунікаціях потрібне керівникові навчального закладу для досягнення взаєморозуміння як у колективі, так і з зовнішніми комунікаторами, що сприяє чіткому виконанню підлеглими своїх завдань і забезпечує результативне ділове спілкування організації із зовнішнім середовищем.

У сучасних організаціях існують різні взаємозв'язки між людьми підрозділами, групами, що вимагає створення необхідної комунікаційної мережі.

Комунікаційна мережа – це поєднання індивідів, що беруть участь у комунікаційному процесі за допомогою інформаційних потоків.

Вибір варіанта комунікаційної мережі залежить від рівня централізації та природи задач. У централізованій мережі вирішення проблеми і прийняття рішень передбачають взаємодію членів команди з одним і тим же співробітником. За таких умов члени команди вільно спілкуються між собою, обробляють інформацію і приймають узгоджені рішення. Практичний досвід засвідчує, що централізовані комунікації більш продуктивні, інформація передається лідеру, який і приймає рішення. Децентралізовані мережі більш повільні у вирішенні простих задач, тому що інформація обходить всіх членів команди, а тільки після цього приймається рішення. Але в складних ситуаціях такі мережі починають прискорювати обробку інформації – кожен член команди бере участь у вирішенні проблеми.

В централізованих мережах менше помилок при вирішенні простих задач, а при їх ускладненні мережі стають неефективними. Тому у вирішенні складних проблем всі члени команди повинні мати доступ до інформації, тобто необхідна децентралізована комунікаційна система.

До нових комунікаційних підходів належать відкриті комунікації і діалог. *Відкриті комунікації* – обмін інформацією всіх типів між всіма членами організації, її підрозділами і рівнями ієрархії. В основі відкритих комунікацій лежать комп'ютерні технології: будь-який робітник, який отримує доступ до необхідної інформації, може брати участь у телеконференціях, на яких обговорюються перспективні можливості і проблеми. Це сприяє зростанню почуття єдиної команди, прагненню до єдиної мети. Для формування командного духу використовують *діалог* – комунікаційний процес, який спрямований на створення корпоративної культури, що ґрунтується на принципах спільної роботи, довіри, гнучкості та схильності до загальних цілей. У процесі діалогу, учасники висловлюють свої думки і пропозиції, синтезують ідеї, що дає змогу більш повно і широко розглянути проблему.

У контексті вище розглянутого відзначимо, що ділове спілкування (комунікація) буде успішним за умов пристосованих ліній комунікації. Це принципово важливо тому, що 80 % проблем будь-якої організації виникає внаслідок неправильного спілкування. А це означає, що керівник навчального закладу повинен знати і вміти організовувати ефективні комунікації.

Дослідники організації комунікаційних процесів в організації стверджують, що ефективна система комунікацій створюється трьома джерелами: *організаційною структурою управління; розподілом і делегуванням повноважень у межах структури апарату управління; культурним середовищем, що домінує в організації.*

Якщо розглядати організаційну структуру управління як систему розподілу штатних задач управління між ієрархічними рівнями і підрозділами, то зв'язки між задачами являють собою формальні комунікації. При цьому варто мати на увазі інтегральну природу інформаційних потоків в організаційній структурі управління, де кожен підрозділ розглядається як деяка сукупність задач, віднесених до певної мети і керованих об'єктами зі своїми компонентами у вигляді вхідних і вихідних даних та алгоритмів їхнього рішення. Кожна задача всередині підрозділу зв'язана входами і виходами з іншими задачами, а кожен підрозділ з'єднаний з іншими входами і виходами задач за допомогою інформації і певних каналів зв'язку. У такому вигляді кожен підрозділ перетворюється на пункт прийняття рішень. Ця частина комунікаційних процесів, назовемо її *організаційними комунікаціями* має проєктуватися разом із розробленням організаційної структури управління.

При розробленні організаційних комунікацій виходитимемо із таких припущень: організаційна структура управління створює тільки формальні канали комунікацій; способи передавання інформації можуть бути тільки письмовими і візуальними. Письмові способи представлені документами, що містять необхідну для вирішення задач управління інформацію. Візуальні способи можливі, якщо організаційні структури управління доповнюються технічними засобами формування, передавання і сприйняття інформації.

При таких припущеннях процес створення організаційних комунікацій зводиться до встановлення способів зв'язку, тобто визна-

чення складу задач і підрозділів, до яких вони приписані, вирішення яких базується на документальній або візуальній інформації.

Значна частина інформації, що використовується у системі управління, підприємством ураховується. Для цього працівники апарату управління вирішують комплекс задач функції обліку. Це обов'язкова функція, оскільки в сучасних умовах одержувати, зберігати і передавати інформацію можна тільки після її обліку (фіксування). У більшості випадків матеріальним носієм облікової інформації є *документ*. Організація комунікацій за допомогою документів забезпечує пошук, передавання, використання і збереження документів і належить до сфери діловодства.

Висновки. Дослідники комунікаційних процесів в організаціях стверджують, що всі зв'язки людей на підприємстві організувати неможливо, та в цьому немає й потреби. А от обмежити їхній склад тільки діловим спілкуванням варто. При створенні такої системи комунікацій необхідно відповісти на такі питання: кому необхідна інформація? Яка необхідна інформація і яке джерело може забезпечити необхідну інформацію?

Знання природи комунікацій, суті комунікативних процесів, напрямів трансакцій потрібне керівникові навчального закладу для досягнення взаємо порозуміння в колективі, забезпечення чіткого спілкування з підлеглими, що сприяє якісному виконанню його функціональних обов'язків.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку будуть спрямовані на модифікацію цього процесу в аспекті зміцнення ділового взаємопорозуміння між суб'єктом і об'єктом управління, що сприятиме забезпеченню ефективного керівництва навчальним закладом, формуванню іміджу освітньої установи в оточуючому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баєва О.В. Основи менеджменту: практикум: Навч. посібник / О.В. Баєва, Н.І. Новосельська, Згалат-Лозинська. – К.: Центр учбової літератури, 2007-527 с.
2. Забродська Л.М. Інформатизація закладу освіти; управлінський аспект / Л.М. Забродська. – Х.: Видав. група «Основа», 2003. – 240 с.

3. Карамушка Л. Психологія управління: Навч. посіб. / Л. Карамушка. – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
4. Мартиненко М.М. Основи менеджменту: Підручник / М.М. Мартиненко. – К.: Каравела, 2005. – 496 с.
5. Хміль Ф.І. Основи менеджменту: Підручник / Ф.І. Хміль. – К.: Академвидав, 2003. – 608 с.
6. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом: Навч. посіб. – К.: Знання, 2006. – 365 с.

УДК 372.32

ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК СКЛАДОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ

Шапаренко Х.А., Рибка Ю.В.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

В статті зазначається, що духовний розвиток дошкільників є основою полікультурного виховання. Розкриваються педагогічні умови забезпечення духовного розвитку дітей старшого дошкільного віку як складової полікультурного виховання засобами психогімнастики та казкотерапії.

Ключові слова: духовний розвиток, полікультурне виховання, психогімнастика, казкотерапія.

В статье отмечается, что духовное развитие дошкольников является основой поликультурного воспитания. Раскрываются педагогические условия обеспечения духовного развития детей старшего дошкольного возраста как составляющей поликультурного воспитания способами психогимнастики и сказкотерапии.

Ключевые слова: духовное развитие, поликультурное воспитание, психогимнастика, сказкотерапия.

In the article marked, that spiritual development of under-fives is basis of multicultural education. Disclosed pedagogical conditions to ensure the spiritual development of children under school age as part of a multicultural upbringing education by facilities psychogymnastics, fairy tale therapy.

Keywords: spiritual development, multicultural education, psychogymnastics, fairy tale therapy.

Постановка проблеми. Особливістю XXI століття є тенденція до формування полікультурного простору в умовах глобалізаційно-інформаційних змін суспільства, що ініціює обговорення питання виховання громадянина, здатного до відродження, збереження та примноження добробуту Батьківщини, цінностей вітчизняної культури. До цього покликане полікультурне виховання як складноорганізована система, в якій не просто сумарно представлена різноманітність культур, а мають місце різні культурні прояви на рівні нації, етносу, конфесій, рас, статевих, соціальних та інших відмінностей. При цьому вони взаємодіють, доповнюючи та збагачуючи один одного, на основі принципів гуманізму.

Загальновідомо, що активне залучення людини до надбань національної культури, прищеплення загальнолюдських цінностей, розвиток моральності, толерантності, гуманізму сприяє не лише пробудженню національної самосвідомості особистості, а й її духовному зростанню.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням проблеми полікультурного виховання займалися такі зарубіжні учені як Д. Бенкс, Ж. Гей, С. Ніето, П. Фрере та ін. Серед вітчизняних дослідників окремі аспекти полікультурної освіти вивчали О. Гукаленко, І. Лощенова, О. Сухомлинська, Н. Терентьєва, Г. Філіпчук та інші.

Філософські та культурологічні аспекти з позицій української державності, ідеалів і норм загальнолюдських цінностей, співіснування різних національностей висвітлювалися Г. Ващенком, В. Винниченком, Б. Грінченком, М. Грушевським, М. Драгомановим, І. Огієнком, К. Ушинським. Так, у роботах Ю. Бромлея, М. Євтуха, В. Заслуженюка, В. Присакаря, О. Римаренка, П. Толочка О. Гаганової, О. Джуринського,

М. Красовицького, А. Ліфєрова, А. Реана, А. Шмельєва привернуто увагу до необхідності розробки теорії етносу й міжнаціональних відносин. Автори досліджують питання співвідношення держави й нації, систему форм і засобів міжнаціонального спілкування, етнічну толерантність у зв'язку з духовним розвитком дітей та молоді, особливості етнонаціональної політики на сучасному етапі розвитку країни тощо.

У результаті вивчення феномену полікультурності українськими науковцями (І. Лощєнова, Н. Терєтьєва та інші) було встановлено, що полікультурне виховання – це одночасне набуття знань та відповідне виховання, «передача більш точної та докладної інформації при повазі до груп меншин, подоланні упереджень та заохоченні терпимості, сприянні досягнень ідеалів демократії та плюралізму» [6].

Проблема формування духовності здавна є важливим предметом філософського дискурсу, однією з найбільш вагомих проблем та найскладнішим феноменом суспільного поступу. Дослідження (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші) показують, що залучення особистості до культури вже в дошкільному віці відбувається через привласнення суспільно-історичного досвіду, втіленого в матеріальних і духовних цінностях, засвоюється в активній творчій діяльності.

Метою нашої статті є розкриття особливостей розвитку духовності як одного з пріоритетних напрямків полікультурного виховання дітей старшого дошкільного віку в умовах європейської інтеграції.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до вимог Базової програми виховання дитини дошкільного віку «Я у світі» перед дошкільними навчальними закладами постає завдання забезпечення виховання майбутнього громадянина здатного до демократичного світогляду та культури, який дотримується прав і свобод особистості, з повагою ставиться до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити, що *полікультурність* дитини дошкільного віку передбачає сформованість здатності сприймати розмаїття культур, здатність дошкільного навчального закладу створити умови для формування толерантності, а це, у

свою чергу, сприяє формуванню національної свідомості, патріотизму, інтеркультурної комунікації особистості [4].

У межах нашого дослідження ми передбачаємо, що духовний розвиток дошкільників є основою полікультурного виховання.

А. Богуш досліджує духовний розвиток особистості як «ієрархію мети, мотивів та потреб, виходячи з яких особистість оцінює себе, інших, довкілля, і найсуттєвішими для духовного розвитку є такі потреби: самоповага, пізнання світу, себе, сенс життя, сприймання та створення краси, здійснення добра та справедливості, досягнення психологічної досконалості» [2].

У свою чергу В. Войноясенецький розуміє духовність як опанування людиною вищими духовними цінностями з погляду розуміння нею та сприйняття своєї єдності з Богом, які виявляються у співпереживанні, співчуттях, моральній готовності співпрацювати в ім'я доброчинності, вищих ідеалів, любові сповідань [4].

Узагальнюючи дані наукових розвідок під *духовністю* ми розуміємо прагнення до найвищих гуманістичних ідеалів (правдивість, справедливість, доброзичливість); пізнання світу, себе, сенсу та призначення свого життя; переважання альтруїстичних мотивів у поведінці, готовність поступитися власними інтересами; бажання безкорисливо робити добро і триматися якомога далі від зла.

Процес формування духовного розвитку необхідно починати з дошкільного дитинства. Успішність цього процесу залежить від єдності духовних цінностей і поведінки. Визначальну роль у цьому процесі відіграє дорослий як «соціальний провідник», зразок для наслідування, організатора соціального досвіду [1].

Для вирішення проблеми духовного розвитку дітей дошкільного віку як складової полікультурного виховання дітей дошкільного віку є важливим розв'язання таких завдань:

1) формування планетарного світогляду, базової культури особистості; орієнтація на національні й загальнолюдські моральні цінності, на важливі досягнення людської цивілізації;

2) глибоке й різнобічне оволодіння молоддю культурою свого народу; формування у підростаючого покоління уявлень про різноманітність культур у світі та Україні, виховання миролюбності, віротерпимості,

позитивного ставлення до культурних відмінностей;

3) культивування шанобливого ставлення до людей як представників різних культур та субкультур; розвиток толерантності, вмінь та навичок продуктивної взаємодії з носіями інших культур.

Дошкільні освітні установи можуть допомогти дитині раніше й глибше зрозуміти, усвідомити й оцінити і її власну культуру, враховуючи той факт, що сукупність духовних цінностей складає культурний код народу (Ю. Чеботарьов).

Дошкільний вік – це початок становлення особистості, це період, коли в дитини починає формуватися мораль та образ власного «Я», виникає потреба досягнути явища суспільного життя. І те, що закладено в цей період, згодом як квітка розквітає і плодоносить. В цьому віці інтенсивно розвивається пізнавальна, почуттєво-емоційна, творча сфера особистості, образне мислення, формуються такі особистісні якості як: доброта, щирість, сердечність, чесність, милосердя, відвертість, відкритість, радісне сприймання життя тощо. Цей важливий аспект зафіксовано в Концепції дошкільного виховання в Україні, в якій сформульована мета дошкільного виховання – «формування основ духовної особистості» та провідні завдання – «пробудити у дитини духовне начало, розвинути його як домінуюче в структурі особистості», прищепити «загальнолюдські морально-етичні цінності, зокрема такі якості, як доброта, чуйність, милосердя, людяність, справедливість, правдивість, сумлінність, чесність, гідність, громадянськість, повага й гуманне ставлення до людей різних національностей». У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні зазначено, що сфера життєдіяльності «Люди» формує соціальну компетентність: навички соціальної поведінки, свідоме ставлення до себе як до рівної з іншими людьми особистості, інтерес до людей та спілкування з ними, готовність сприймати соціальний досвід, співпереживання, співчуття, бажання пізнавати людей, робити добрі вчинки.

Серед головних педагогічних умов, що мають забезпечити духовний розвиток особистості дошкільника ми визначаємо наступні:

1. Основою взаємодії вихователя і дітей, дітей і батьків, дітей у власній субкультурі повинні бути любов, намагання творити добро. Оскільки любов, благодіяння, милосердя – це сфера прояву людського

духу, то й дітей привчають до того, що ці чесноти мають виявлятися в їхньому житті щоденно і не повинні залежати від власних симпатій чи антипатій до інших. Вихователь має лише добирати адекватні засоби впливу на дітей, щоб пробуджувати вищі духовні почуття.

2. Розуміння того, що гуманне ставлення до людей, які нас оточують (в якому ми визначаємо себе «не вище і не нижче всіх інших людей», а рівними їм за спільною нам усім людською гідністю), є саме та сфера, в якій виховується в дитині почуття правди і справедливості. Привчити дитину розуміти душевний стан інших людей, ставити себе на місце скривдженого і відчувати те, що відчуває він, – означає дати дитині можливість бути завжди справедливою. Але для того, щоб ця можливість перетворилася в дійсність, треба, аби дитина не тільки розуміла свою неправоту, а й щоб для неї було нестерпно почуватися неправою, тобто необхідно розвивати в дитині здібність самооцінки і відроджене прагнення до істинної досконалості.

3. Забезпечення дітей відповідними знаннями і уміннями, а саме: збагачувати наочно-чуттєві уявлення дитини про духові цінності; сприяти розумінню того яке велике значення має дотримання моральних правил; учити розрізняти позитивні і негативні вчинки, давати їм оцінку; закріплювати вміння дотримуватися моральних правил у повсякденному житті; узагальнювати та систематизувати уявлення дітей про чуйність, доброзичливість, допомогу тим, хто її потребує, і кому вони під силу її надати.

4. Дотримання відповідних дидактичних принципів, а саме: урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей; додержання цілеспрямованості, систематичності, послідовності у подачі завдань щодо формування моральних якостей; комплексність у процесі ознайомлення з духовними цінностями; співпраця педагогів з батьками, громадськістю; дотримання самим дорослим духовних цінностей.

5. Визначення засобів формування духовного розвитку, а саме: спілкування з однолітками, художні засоби, позитивний приклад дорослого, продуктивна діяльність, розвивальне середовище, проведення етичних бесід.

6. Добір відповідних форм роботи з дітьми дошкільного віку, а саме: розвивальні ігри; вправи; етюди; заняття; розгляд малюнків, картин,

ілюстрацій і фотографій; читання художніх творів; розповідь педагога і дітей; придумування історій, розучування віршів, бесіди; зображувальна діяльність; вправи для розвитку емпатії; заняття з психогімнастики; заняття з казкотерапії.

З метою духовного розвитку дошкільників застосовується варіативна методика, яка передбачає використання занять з психогімнастики, казкотерапії, творчих ігор, психогімнастичних вправ.

Психогімнастика – це курс спеціальних занять (етюдів, ігор, вправ), спрямованих на розвиток і корекцію різноманітних сторін психіки дитини (як її пізнавальної і емоційно-особистісної сфери). Психогімнастика спрямована на подолання дітьми бар'єрів у спілкуванні, краще зрозуміти себе та інших, знімати психічне навантаження, надає можливість для самовираження, діти вивчають різні емоції та навчаються володіти ними, опановують абетку вияву емоцій [9].

Казкотерапія – це форма пізнання та лікування душі. Казкотерапія досліджує казки як форму існування та прояву психічних процесів і створює казки, які позитивно впливають на психіку. Принципи казкотерапевтичної психодіагностики, корекції і розвитку близькі до принципів гуманістичної, позитивної терапії:

1. Під психодіагностикою за допомогою «казкових» прийомів мається на увазі проектна діагностика, що описує як цілісну картину особи, так і окремі її проблемні і потенційні елементи.

2. Під казкотерапевтичною корекцією розуміється систематичне посилення потенційності і творчих здібностей людини, за рахунок якої відбувається подолання проблемних елементів.

3. Казкотерапевтична корекція виключає директивну зміну негативних форм поведінки. Замість цього пропонується принцип «розширення спектру альтернативних реакцій» [8].

Вищезначена методика передбачає чотири етапи: мотиваційний, інформаційний, репродуктивний та творчий.

Мотиваційний етап передбачає вироблення у дітей бажання робити добрі вчинки, робити іншим приємно, набуття дитиною соціального пізнавально-чуттєвого досвіду, формування емоційно-ціннісної системи за допомогою методів психогімнастики. Наприклад *психогімнастична вправа «Добрі слова»*.

Мета: формувати в дітей почуття емпатії, бажання робити іншим приємно, формувати в дитини емоційно-ціннісної системи.

Опис гри: До дітей в гості прийшов ведмедик, але він сумний в нього нема настрою, вихователь пропонує дітям сказати добрі слова ведмедику, щоб розвеселити його.

Завдання *інформаційного етапу* передбачає формування в дітей поняття про духовні цінності шляхом оцінно-етичних коментарів художніх творів, набуття дитиною соціального пізнавально-чуттєвого досвіду на основі художнього аналізу літературних творів. Наприклад заняття з казкотерапії на тему «Снівчуття».

Мета: Ознайомити з духовно-ціннісною рисою співчуття, шляхом оцінно-етичних коментарів художніх творів. Спонукає до висновків, що добрі вчинки є частиною нашого духовного світу.

Хід заняття:

Читання казки В.О.Сухомлинського «Як метелик напився березового соку»

Бесіда за змістом. Звідки вилетів метелик? Чому у нього паморочилося в голові? Чому у метелика не було сил? Хто порятував метелика?

Що сталося б з метеликом, коли б Берізка не дала йому соку?

Оцініть вчинок берізки.

Якою можна назвати Берізку

Метою *репродуктивного етапу* є, на основі психогімнастичних вправ формувати в дітей рефлексію, вміння робити добрі вчинки, застосовувати досвід попередньо набутих знань. Виховувати бажання допомагати іншим. Наприклад *психогімнастична вправа* «Кошик добрих справ»

Мета: Формувати в дітей рефлексію, вміння робити добрі вчинки. Виховувати бажання допомагати іншим.

Опис вправи: До дітей в гості завітав чарівник з чарівної країни, з кошиком, в який діти повинні покласти добрі справи.

Творчий етап забезпечує формування в дітей колективних відносин на основі духовних цінностей під час творчої роботи. Наприклад «Складання казки про духовні цінності «Наші скарби».

Мета: Узагальнення знань дітей про духовні цінності людей. Формувати вміння складати розповідь з декількох речень за опорними словами. Розвивати в дітей творчість, зв'язне мовлення. Виховувати в дітей бажання використовувати духовні цінності в житті.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, досвід організації методики формування духовного розвитку дошкільників показав, що в процесі проведення вправ дошкільники стають більш уважними один до одного, помічають дії і настрої інших, прагнуть допомогти і підтримати партнерів.

У подальшому ми продовжимо роботу щодо розкриття умов роботи з дітьми старшого дошкільного віку в полікультурного середовища, а саме: побудова і планування формі видів діяльності, відповідно до загальних пріоритетів і цілей ДНЗ; сприяння ствердженню загальнолюдських цінностей, ідеалів добра, краси й гуманізму в душі кожної дитини за допомогою методів навчання мови й засобів етнографічної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Богуш А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. / Алла Богуш, Неллі Лисенко. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Вища шк., 2002. – 406 с.
3. Долженко В.А. Проблема воспитания духовных ценностей / В.А. Долженко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр. / Гол.ред. Г.П. Шевченко. – Вип. 6(12). – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2005. – С. 38-45.
4. Крутій К.Л. Технологія формування полікультурної особистості (конспекти занять з українського народознавства з дітьми старшого дошкільного віку) / К.Л. Крутій, Н. І. Котій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД. 2010. – 220 с.
5. Марінушкіна О.Є. Коекційні програми на допомогу практичному психологу днз / укладач О.Є. Марінушкіна, Г.В. Замазій. – Х.: Видав. група «Основа», 2008 – 204 с.
6. Степаненко І.В. Духовність і життєва компетентність / І.В. Степаненко // Філософська думка. – 2005. – № 6. – С. 40-55.

7. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: У 5 т. – К.: Рад. шк., 1976-1978.
8. Зинкевич-Евстегнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии – СПб: Речь, 2004 – 310 с.
9. Чистякова М.И. Психогимнастика / под ред. М.И. Буянова// М.: Просвещение, 1990. – 128 с.

УДК 37. 091. 212. 3

ДІТИ ІНДИГО: ФЕНОМЕН ОБДАРОВАНОСТІ

Шевелева Ю. В.

Харківський університетський ліцей

ДІТИ ІНДИГО: ФЕНОМЕН ОБДАРОВАНОСТІ

Шевелева Ю. В.

У статті розглядаються умови виникнення сучасного феномену в освітній галузі – дітей Індиго, проводиться пошук шляхів до розуміння цього феномену; багато уваги приділяється розгляду якостей та відмінних рис дітей Індиго, наводиться психолого-педагогічна класифікація; робиться спроба знайти причини появи цього дивовижного феномену.

Ключові слова: діти Індиго, феномен, обдарованість.

ДЕТИ ИНДИГО: ФЕНОМЕН ОДАРЕННОСТИ

Шевелева Ю. В.

В статье рассматриваются условия возникновения современного феномена в образовательной отрасли - детей Индиго, проводится поиск путей к пониманию этого феномена; много внимания уделяется рассмотрению качеств и отличительных черт детей Индиго, приводится психолого-педагогическая классификация; делается попытка найти причины появления этого удивительного феномена.

Ключевые слова: дети Индиго, феномен, одаренность.

INDIGO CHILDREN: THE PHENOMENON OF GIFT

Sheveleva U. V.

In the article there are considered the terms of origin of the modern phenomenon in the educational field, Indigo children, the search of ways to understand this phenomenon is conducted; much attention is paid to consider qualities and distinguishing features of Indigo children, psychological-pedagogical classification is given; the attempt is made to find the reasons of appearance of this amazing phenomenon.

Keywords: Indigo children, phenomenon, gift.

В останні десятиріччя в США почали звертати увагу на часті бунти дітей-школярів, які протиставляли себе своєму оточенню і робили це вельми настирливо. Через те що ці діти погано вчилися, їх вважали психічними відхиленнями від норми й почали лікувати психотропними речовинами. Поки все входило в межі, прийняті суспільством, ніхто на це не звертав уваги. Галас піднявся тоді, коли обстеження цих дітей виявили, що вони не розумово відсталі, а наділені високим інтелектом. Згодом з'ясувалось, що феномен не обмежується США. Складнощі виникли навіть в азіатському світі, де, здавалось би, сама традиційна культура здавна виховувала в дітей повагу й шанобливе ставлення до батьків. Проте схожі відхилення в поведінці дітей почали виявлятися й там.

Поведінка цих дітей не вписувалась у струнку схеми, створені педагогами й психологами. У науці народилась нова суперечлива тема. Психологія не була готова поступитись своїми канонами, й поставилась до нового явища недовірко. Адже її вчені мужі багато років стверджували, що людська сутність незмінна. Однак реальність така, що народжуються діти нового виду, з іншою свідомістю, з іншими психологічними характеристиками й моделями поведінки. Офіційного терміна для таких дітей довго не існувало, хоча спроби придумати його здійснювались не раз, і кожна з них мала під собою основу. Їх називали «дітьми нового тисячоліття», тому що ці юні створіння володіють незвичайними психічними можливостями. Про них говорили «діти Світла», тому що світосприймання малюків значно відрізняється від

звичного нам. Надовго пристав до них епітет «обдаровані»: адже будь-який тест фіксує рівень розвитку цих незвичайних дітей значно вищий за середній (шкільні оцінки тут абсолютно ні до чого). У Франції незвичайних дітей називали «тефлоновими», оскільки до них «не пристають» загальноприйнятні стереотипи поведінки. Але найбільше прижився американський термін «індіго».

Діти індіго – термін, уперше використаний американським екстрасенсом і синестетиком Ненсі Енн Тепп у 1982 році у книзі «Як розібратися в житті за допомогою кольору». Тепп стверджувала, що здатна бачити ауру навколо людини і, приблизно в кінці 70-х, почала помічати значну кількість дітей, які народжені з аурую кольору індіго. На сьогоднішній день, на її думку, це 97 відсотків дітей у віці до 10 років і 70 відсотків у віці від 15 до 25.

Широке поширення в середовищі пересічних громадян і ЗМІ термін отримав у 1999 році після фінансового успіху книги Лі Керрола та його дружини Джен Тоубер «The Indigo Children: The New Kids Have Arrived»[1]. Відповідно до первинного визначення, індіго – це колір аури нового покоління людей, що відрізняється численними талантами, високо розвиненою інтуїцією, чуттєвістю до енергетики та знаменуючого собою новий виток еволюції людства.

Якщо опустити поняття «аура», яке не визнається офіційною наукою, то формулювання даного феномена може звучати трохи більш звично для слуху педагога й психолога. Вивчаючи роботи сучасних науковців [3, 4, 5], можна прийти до висновку, що дитина індіго – це така дитина, яка має нові незвичайні психологічні характеристики і моделі поведінки. Це допускає, що люди, які взаємодіють з подібними дітьми (особливо батьки), щоб досягти успіху, повинні змінити свій підхід до них, методи виховання і способи лікування. Ігнорування нових моделей поведінки дітей може привести до психічної нестійкості й розладу мислення в безцінне життя юної істоти, яка тільки вступає в нього.

Сформулюємо найбільш розповсюджені якості дітей індіго:

1. вони приходять у цей світ із відчуттям власної гідності;
2. вони відчувають, що «заслужили бути тут», і бувають дуже здивовані тим, що інші не поділяють їхні думки;

3. вони не сумніваються в своїй значущості. Нерідко вони повідомляють батькам, «хто вони є»;
4. у них немає абсолютних авторитетів, вони не вважають потрібним пояснювати свої вчинки й визнають тільки волю вибору;
5. вони взагалі не роблять деяких речей; наприклад, для них нестерпне стояння в черзі;
6. вони губляться, стикаючись з консервативними системами, де, замість прояву творчої думки, суворо дотримуються традиції;
7. вони часто бачать більш раціональний спосіб зробити щось у школі чи вдома, однак навколишні сприймають це як «порушення правил» і їхнє небажання пристосовуватися до існуючої системи;
8. вони здаються некоммунікбельними, якщо не знаходяться в компанії собі подібних. Якщо поруч немає нікого, хто володіє подібним менталітетом, вони часто замикаються в собі, відчуваючи, що ніхто в цьому світі їх не розуміє. Тому встановлення соціальних зв'язків у період навчання для них має чималу складність;
9. вони ніяк не відгукуються на обвинувачення в порушенні дисципліни (до заяв типу «от почекай, прийде батько, довідається, що ти накоїв, тоді побачиш...» вони залишаються глухі);
10. вони не соромляться, даючи вам зрозуміти, у чому відчувають потребу.

Лі Керолл і Джен Тоубер у своїй книзі [1, 2] докладно описали різні типи дітей індиго й певні життєві програми, притаманні кожному із них.

1. ГУМАНІСТИ. Вони служать масам і мають намір працювати з людьми; це майбутні лікарі, юристи, вчителі, моряки, бізнесмени й політики. Вони гіперактивні, комунікабельні й здатні розмовляти з ким завгодно, як завгодно довго, у дуже дружній манері. У них дуже стійкі переконання. Фізично вони незграбні, і оскільки вони гіперактивні, то іноді можуть «врізатися в стіну», забувши «ввімкнути гальма».

У дитинстві вони не можуть зрозуміти, як можна гратись тільки однією іграшкою. Вони вивалюють із шухляд абсолютно все, що є, а потім можуть пограти, а можуть і взагалі ні до чого не доторкнутися. Якщо ви накажете такій дитині прибирати свою кімнату, то вам доведеться неодноразово нагадувати їй про це, тому що звичайно вона розсіяна. Вона, ймовірно, візьметься прибирати, але як тільки їй на очі потрапить яка-небудь книжка – вона сяде і почне запоем читати її, і забуде про все на світі.

2. КОНЦЕПТУАЛІСТИ. Цей тип індиго занурений у свої прожекти набагато більше ніж усі інші. Це майбутні інженери, архітектори, дизайнери, астронавти, пілоти й військові. Вони не бувають неповороткими й звичайно добре збудовані. Вони хочуть керувати, і найчастіше об'єктом керування стають їх власні матері, якщо це хлопчики. А якщо дівчатка, то під керуванням у них звичайно перебувають батьки. Якщо вони втрачають свого батька, це створює величезну проблему в їхньому житті. Цей тип індиго має схильність до шкідливих звичок, особливо до наркотиків у підлітковому віці. Батьки повинні спостерігати за їхньою поведінкою дуже пильно, і, коли вони починають ховати речі чи говорити що-небудь, схоже на «Не заходь до моєї кімнати», не завадило б з'ясувати, що вони ховають.

3. ХУДОЖНИКИ. Ці діти набагато більш чутливі, аніж представники інших категорій індиго. Звичайно вони легкої статури, хоч і не завжди. Вони занурені в різного роду мистецтва. Вони схильні до творчості, це майбутні вчителі й художники. До якої б сфери людської діяльності вони не звернулися, завжди зберігають творчий підхід. Якщо вони ідуть у медицину, то з них виходять непогані хірурги чи наукові співробітники. Коли вони приходять у мистецтво, саме з них виходять видатні актори. У віці 4 – 10 років вони можуть перепробувати себе в півтора десятках видів творчої діяльності, недовго займаючись однією справою і потім закинувши її. Індиго-художник може працювати одночасно з п'ятьма чи шістьма різними інструментами, а, досягши підліткового віку, він вибирає один з них і стає майстром в обраній області.

4. ТІ, ЯКІ ЖИВУТЬ У ВСІХ ВИМІРАХ. Це четвертий тип дітей індиго. Вони крупніші, ніж інші індиго. Коли їм виповнюється рік чи

два, ви вже не можете їм нічого сказати. Вони відповідають вам: «Я знаю. Я можу зробити це сам, залиш мене». Це ті люди, що несуть у світ нові філософії й нові релігії. Вони можуть бути задирами і забіяками, тому що вони значно крупніші і тому що не вміють пристосовуватися, як інші три типи індиго.

У 2002 році вийшла друга книга Лі Керолла і Джен Тубер «Свято кольору Індиго» [3]. У цій книзі автори багато уваги приділяють листам читачів, які розповідають про своїх дітей. Наводяться різноманітні приклади, іноді доволі фантастичні й суперечливі.

Наприклад, Джон із Нью-Йорка – «художник індиго». Уже в п'ять років створив свій музичний ансамбль. Коли йому виповнилося дев'ять, вони записали свій перший компакт і перемогли на конкурсі. Усі пісні написав, аранжував і виконав як соліст він сам – Джон. У 17 років він уже став професійним визнаним музикантом.

10-річний Уільям перестав ходити у школу, замкнувся у своїй кімнаті й вивісив на дверях плакатик зі словами: «Вони мені набридли». Виявилось, він мав на увазі вчителів. Після обстеження з'ясувалось, що у хлопчика є всі ознаки «індиговості», з ним почали займатись індивідуально. І тоді все стало на свої місця. Особливість Уільяма полягає в тому, що він малює події близького майбутнього, що стосується його сім'ї. Наприклад, що його бабусі зроблять операцію на очах. Або одного разу, поки його батьки знаходились на гірськолижному курорті, він раптово, за лічені хвилини, зобразив падаючого з високої гори батька. У той же день пролунав дзвінок, стало відомо, що батько під час спуску впав і зламав ногу.

Подібні приклади можна зустріти й в роботах російського практикуючого психолога Володимира Пугача, який є одним із провідних спеціалістів у цій галузі [6].

17-річна Наталка Дьомкіна живе в Саранську (Мордовія). Вона здатна без усяких спеціальних приладів бачити внутрішні органи людей, тобто бачити наскрізь. Її дар виявився в 10 років, після операції з видалення апендикса. Операція пройшла невдало – лікарі забули у черевній порожнині ватний тампон. А після повторного занурення в організм дівчинки вона раптом побачила, що знаходиться в мамі в животі, наче в телевізорі. Спочатку всі подумали, що дівчинка марить,

її відвели до психіатра. Але в лікаря вона побачила виразку шлунка, про що негайно його попередила. Лікар розгубився. Наталю возили за кордон, де її здібності підтвердились. З тих пір у рідному місті вона – ходячий феномен, до якого записуються на прийом хворі люди, щоб «просвітитися». Сеанс триває кілька хвилин. У цей момент Наталя мовби входить в легкий транс. У неї розширюються зіниці, вона дивиться на тіло людини, наче крізь нього, а потім видає інформацію про побачене.

По світу ходить ще багато безглузвих гіпотез про дивні природжені здібності подібних людей, а також про їх походження. Зокрема, є думка, що це діти, які народились здоровими від батьків, хворих на заразні смертельні інфекції, такі, як ВІЛ-інфекція, гепатит С, або ж ті, що з'явилися на світ у наслідок штучного запліднення. Деякі псевдо науковці як одну із ознак (але не головну) дітей індиго виділяють яскраво виражену кінестезію, чи кінестетичну модуляцію. Прихильники теорії про дітей індиго вважають, що останні народжені з незвичайним емоційним зв'язком із Землею й думками інших людей. Проте, оскільки спілкування між немовлятами обмежене природними факторами, то передбачувані можливості дітей – індиго (телепатія, екстрасенсорика тощо) пригнічуються з боку батьків або соціуму.

Відкинемо фантастику й спробуємо зробити висновки, пов'язані з розглянутим феноменом. Діти часто творять, придумують нове в ситуаціях, коли дорослі користуються відпрацьованими шаблонами поведінки. Чому це здається надприродним? Діти ростуть, вивчають оточуючий світ, врешті-решт, вони засвоюють звичні шаблони чи створюють свої власні, і творчі сили будуть використовуватись уже на інші справи. Яскравим прикладом цього можуть служити експерименти дітей у розмовному мовленні (відмінювання слів правильне в граматичному відношенні, але те, що не використовується в житті тощо). Згодом діти засвоюють шаблони мовлення й перестають робити такі експерименти.

Якщо передбачити, що такі діти були завжди, то чому тоді з'явилася ця проблема, яка активно обговорюється саме останнім часом?

Досить вірогідно, справа в тому, що суспільство готове не тільки давати освіту загальній масі дітей, але й почати давати унікальну освіту

талановитим дітям. І, треба визнати, що обраний підхід для підготовки суспільства до цього процесу вельми гарний. Якщо буде просто оголошено, що для особливо обдарованих дітей потрібен спеціальний підхід, то як визначити хто більш обдарований, хто менш? Як можна примусити суспільство визнати в бунтівниках, непокірних, нестандартно мислячих дітях, що вони кращі й вимагають особливого підходу в дитинстві – тоді, як вони ще не можуть довести свій талант чи геній своїми успіхами?

Ідея про дітей нового покоління прекрасно може впоратись із цією проблемою. Суспільство буде бачити в них не своїх ворогів, а цвіт своєї нації. Досягається це тим, що ідея дітей індиго обіцяє більшості населення таких талановитих дітей – дітей майбутнього. Якщо вдасться для загальної маси дітей змінити підхід до їхнього виховання, починаючи з дитячих літ, то це принесе чимало користі для становлення більш вільних, упевнених у собі особистостей і саме з позиції зміни норм виховання, майбутні діти дійсно будуть кращими за нас – дітьми індиго – дітьми нового покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Caroll, Lee & Tober, Jan. The Indigo Children: The New Kids Have Arrived / Lee Caroll, Jan Tober. Carlsbad, CA: Hay House, 1999. – 290 с.
2. Кэролл Ли, Тоубер Джен. Дети Индиго. Книга первая / Ли Кэролл, Джен Тоубер. – М.: София, 2003. – 288 с.
3. Кэролл Ли, Тоубер Джен. Дети Индиго – 2. Праздник цвета Индиго / Ли Кэролл, Джен Тоубер. – М.: София, 2007. – 240 с.
4. Харрисон С. Счастливый ребенок / Стивен Харрисон. – М.: София, 2005. – 192 с.
5. Михайловская Н. Дети индиго / Наталья Михайловская // Новый век. – 2005. – № 2. – С. 24–35.
6. Сайт психолога В.Пугача / Владимир Пугач. – Режим доступа : <http://www.indigo-papa.ru>.

УДК 371.134

**КРИТЕРІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Ярославцева М.І.

Харківський гуманітарно-педагогічний інститут

Стаття присвячена проблемі становлення професійної самореалізації студентів. Дан аналіз авторськими методиками з вивчення критеріїв самореалізації особистості. Виділено критерії самореалізації особистості, параметри та показники професійної самореалізації майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: самореалізація, професійна самореалізація, критерії, показники.

Статья посвящена проблеме становления профессиональной самореализации студентов. Дан анализ авторским методикам по изучению критериев самореализации личности. Выделены критерии самореализации личности, параметры и показатели профессиональной самореализации будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация, критерии, показатели.

This article addresses the problem of becoming professional self-realization students. The analysis of the author's methods to study the criteria for self-realization. Identified criteria for self-realization, parameters and indicators of professional self-realization of the future teachers of preschool educational institutions.

Key words: self-realization, professional self-realization, criteria, indicators.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями.

Актуальність дослідження обумовлена проблемами, які відчуває фахівець на етапі свого входження в професійний соціум. У зв'язку

з цим особливого значення набуває педагогічний супровід процесу професійної самореалізації студентів, що проходять навчання у вузі. Проблему самореалізації особистості можна віднести до числа найважливіших проблем широкого соціального звучання, що перебуває на межі психології, педагогіки, філософії, культурології та інших наук.

У роботах вітчизняних педагогів та психологів чималу увагу приділено вивченню особливостей становлення та розвитку особистості студента, особливо в аспекті його самореалізації, професійної творчості.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження знаходяться в руслі активних пошуків шляхів ефективного формування та розвитку творчої, гармонійної особистості, яка спроможна реально будувати й стверджувати демократичне та цивілізоване суспільство нової України (Г. Балл, О. Волошенко, І. Зязюн, М. Костенко, І. Краснощок, Л. Мілько, В. Моляко, О. Пехота, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Левченко, І. Шемелюк, Т. Яценко та інші). Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить і про досить неослабну увагу вчених до становлення людини у професії, її успішне самоздійснення та самореалізацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Високо оцінюючи значущість проведених досліджень з проблеми самореалізації особистості, треба зазначити, що становлення професійної самореалізації студентів вищих навчальних закладів в умовах педагогічної практики не була темою окремого наукового дослідження. Однак, результати аналізу наукової літератури, матеріалів преси, державних документів з проблеми освіти свідчать про те, що загострилась суперечність між потребами держави в підготовці педагогічних кадрів з високим рівнем професійної самореалізації і тими соціальними, економічними та педагогічними умовами, які ще не повною мірою забезпечують відповідний стан фахової підготовки майбутніх педагогів. Виходячи з цього, професійна самореалізація особистості студента - важливий складник феномену гармонійного розвитку людини, а тому пошук відповіді на питання зазначеної проблеми є актуальними, а їх розв'язання позитивно впливатиме на процес цілісного формування особистості майбутнього фахівця.

Формулювання цілей статті. **Метою статті** є визначення критеріїв самореалізації особистості; виявлення різноманіття її показників, що впливають на процеси становлення професійної самореалізації майбутніх фахівців з дошкільної освіти. Завдання нашого дослідження та даної статті виходить з мети і полягає у аналізі психолого-педагогічних досліджень проблеми критеріїв самореалізації особистості, виявлення методик їх визначення, характеристики основних показників самореалізації особистості з урахуванням специфіки професійної самореалізації майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Визначення критеріїв самореалізації особистості є досить важливим аспектом проблеми становлення професійної самореалізації. Серед вітчизняних досліджень заслуговують на увагу тестові методики Ю. Альошиної, Л. Гозмана, М. Загики, М. Кроза (САТ – самоактуалізаційний тест) [1, с. 91-113] та Н. Калини (тест опитувальник САМОАЛ) [5, с. 285-300]. Критерії самореалізації особистості, які виділяють вищезгадані автори, мають багато загального.

Так, дослідники цих двох груп називають такий критерій, як орієнтація в часі, причому представники першої групи вважають його базовим. На їхню думку, цей критерій, насамперед, показує, наскільки особистість здатна жити сьогоденням, не відкладаючи своє життя на «потім», а також характеризує, якою мірою вона відчуває нерозривність минулого, сьогодення й майбутнього.

Другий критерій самореалізації особистості, який показує ступінь незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від зовнішнього впливу, дослідники вважають головним, базовим критерієм психічного здоров'я людини його цілісності й повноти. Причому, психолог Н. Калина називає його як автономність (особистість автономна, незалежна й вільна), а Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загика й М. Кроз – як підтримку (високий ступінь залежності). Розкривши зміст цих двох назв, можна сказати, що вони взаємно протилежні, але характеризують те саме якість особистості.

Третій критерій характеризує пізнавальні потреби людини. У самоактуалізаційному тесті він називається відношенням до пізнання й поділяється на пізнавальні потреби й креативність, а в запитальни-

ку САМОАЛ Н. Калина, не даючи назви цьому критерію, виділяє два його окремі показники – потреба в пізнанні й креативність. Причому, пізнавальні потреби й потреба в пізнанні дослідники розуміють як ступінь виразності в людини прагнення до придбання знань про навколишній світ, а креативність вони характеризують як виразність творчої спрямованості особистості.

Наступний критерій відображає психічний стан і цілісність особистості. Н. Калина називає його аутосимпатией (це усвідомлювана позитивна Я-Концепція, яка служить джерелом стійкої адекватної самооцінки). Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загика й М. Кроз дають інша назва цьому критерію – самосприйняття – і розділяють його на самоповагу (здатність суб'єкта цінувати свої гідності) і самосприйняття (прийняття себе незалежно від оцінки своїх гідностей і недоліків).

У методиці САТ учені виділяють ще один критерій – міжособистісний чутливість, який розділяють на прийняття агресії (здатність ухвалювати своє роздратування, гнів і агресивність як природний прояв людської природи) і контактність (здатність суб'єкта встановлювати глибокі контакти з людьми). У запитальнику САМОАЛ Н. Калина як окремі критерії виділяє ще контактність і гнучкість у спілкуванні. Причому, психолог контактність розкриває так само, як і автори першої методики, а гнучкість у спілкуванні вона співвідносить із наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, здатністю до адекватного самовираження в спілкуванні.

Необхідно виділити ще один критерій самореалізації особистості, який називають вищевказані вчені, – це цінності. Причому, дослідники Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загика й М. Кроз цінності розділяють на ціннісні орієнтації й гнучкість поведінки.

Наступний критерій у методиці САТ – почуття. Він включає такі якості людини, як сензитивність до себе й спонтанність. Перша якість характеризує ступінь усвідомлення суб'єктом своїх потреб і почуттів, друге – якою мірою вони проявляються в поведінці. Н. Калина в запитальнику САМОАЛ як окремі критерії виділяє саморозуміння (ступінь чутливості, сенситивності людини до своїх бажань і потреб) і спонтанність (співвідносить із волею, природністю, грою, легкістю без зусиль), зміст яких має багато спільного із критерієм почуття.

Існує ще один критерій самореалізації особистості, який виділяють автори розглянутих нами методик. Так, Н. Калина називає його поглядом на природу людини, яка описує віру в могутність людських можливостей. Дослідники Ю. Альошина, Л. Гозман, М. Загика й М. Кроз пропонують свою назву критерію – концепція людини, який у свою чергу розділяють на уявлення про природу людини (здатність суб'єкта сприймати природу людини, у цілому як позитивну) і синергію (здатність до цілісного сприйняття світу й людей, розумінню зв'язаності протиріч).

У вітчизняних дослідженнях проблема критеріїв самореалізації особистості розглядається Ю.Р. Вишневським, М. Гинзбургом, Н. Кленової, Л. Левченко, А. Меренковим, В. Шапко та іншими. Критерії, які визначаються в їхніх дослідженнях, можна об'єднати в три групи: критерії, які характеризують якості людини; сукупність уявлень людини про себе, тобто самовірування; критерії, які визначають діапазон областей самореалізації й умови її прояву.

Так, до особистісних якостей можна віднести: компетентність, переконаність (Ю. Вишневський, В. Шапко) [3, с. 90], сформованість здібностей до певних видів діяльності (А. Меренков) [8, с. 119], організаторські здібності (Ю. Вишневський, Л. Левченко, В. Шапко) [3, с. 90;7], комунікативні здібності (Л. Левченко) [7].

До другої групи критеріїв можна віднести: самооцінку (Л. Левченко) [7], сприйняття й визначення яєчних якостей, визначення почуттів людини до себе, залежність від соціального середовища (І. Шемелюк) [10].

До складу третьої групи входять критерії, які М. Гинзбург визначає як простір і характер самореалізації [4], Л. Левченко – мотив досягнень [7], Н. Кленова – ступінь наближення індивідуальності до соціального типу (до єдиного для всього суспільства способу соціального буття) [6], Ю. Вишневський і В. Шапко – потребу особистості в постійному розширенні світогляду [3].

Таким чином, проблемою визначення критеріїв самореалізації особистості займалися багато вітчизняних учених, хоча для деяких з них ця тема дослідження не була головною.

Проаналізувавши показники самореалізації особистості й врахувавши специфіку професійної самореалізації майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів (ідентифікація себе з педагогічною

професією, взаємодія безпосередньо з дітьми дошкільного віку, можливість використання результатів пошуків інших педагогів у навчально-практичній діяльності, оволодіння методами і тактикою спілкування з дітьми та їх батьками, формування культури педагогічної діяльності, опанування методами та засобами діагностики дітей та інше) у своєму дослідженні ми будемо опиратися тільки на ті, які, на нашу думку, найбільше повно характеризують здатність особистості до професійної самореалізації під час педагогічної практики (табл. 1).

Табл. 1

Критерії та показники професійної самореалізації

Критерії самореалізації особистості	Показники критеріїв
Автономність	незалежність цінностей і поведінки студентів від зовнішнього впливу; особистість вільна та автономна
Відношення до пізнання	прагнення студента здобувати знання про педагогічну професію, ефективні методики виховання та навчання, навколишній світ; потреба у професійному вдосконаленні; творча спрямованість особистості
Контактність	здатність встановлювати міцні й доброзичливі контакти з дітьми, їх батьками, педагогічним колективом базового дошкільного навчального закладу
Цінності	здатність студента розділяти цінності; здатність швидко реагувати на зміни педагогічних ситуацій; ставлення студента до професії на основі розуміння її самоцінності
Почуття	упевненість у собі; психологічне самопочуття і комфортність; здатність вільно виражати свої почуття
Самосприйняття	здатність цінувати власну гідність; прийняття себе, незважаючи на оцінку своїх гідностей та недоліків; уявлення про себе як професіонала

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок в даному напрямі. Узагальнюючи, відзначимо, що обрані нами критерії самореалізації особистості найбільше повно можуть розкритися під час вивчення процесу професійної самореалізації студентів в межах педагогічної практики. Щоб з'ясувати рівень професійної самореалізації студента, на нашу думку, досить простежити збільшення цих ше-

сти критеріїв. В окремих випадках ці збільшення мають досягати досить великого сплеску, який свідчить про природженого таланта до педагогічної діяльності. Тому обрані нами критерії дають можливість спостерігати за процесом професійної самореалізації майбутнього педагога з дошкільної освіти на будь-якому рівні (репродуктивному, реконструктивному, творчому). Перспективи подальших досліджень ми бачимо у вивченні впливу майстер-класів та тренінгів на становлення професійної самореалізації майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алешина Ю.Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, – М.: – 1987. 135 с.
2. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання / Ганна Володимирівна Беленька Монографія. – К.: Світлич, 2006. – 304 с.
3. Вишневський Ю.Р. Самореализация личности в общественно-политической деятельности / Ю.Р. Вишневський, В.Т. Шапко // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе. – Свердловск, 1983. – С. 88-107.
4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-52.
5. Калина Н.Ф. Тест по оценке уровня самоактуализации личности / Н.Ф. Калина // А. Маслоу. Психология бытия. – М., 1997. – 304 с.
6. Кленова Н.В. Всестороннее развитие и самореализация личности / Н.В. Кленова // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в соц. обществе. – Свердловск, 1983. – С. 69-87.
7. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Левченко Людмила Степанівна. – Суми, 1999. – 211 с.
8. Меренков А.В. Моральный выбор и самореализация личности / А.В. Меренков // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в соц. обществе. – Свердловск, 1983. – С. 118-127.
9. Носков В.И. Студент гуманитарного вуза: проблема личностной самоактуализации / В.И. Носков // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 2. – С. 42-44.
10. Шемелюк І.Я. Короткий індекс самоактуалізації та шкала ясності Я-концепції як показники особистісної зрілості / Шемелюк І.Я. // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 6. – С. 26-27.

НАШІ АВТОРИ

Нечепоренко Лідія Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, лауреат міжнародної премії з педагогіки.

Андрєєв Микола Васильович – кандидат педагогічних наук, декан Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Бєляєва Еліна Федорівна – викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Боченко Ольга В'ячеславівна – старший викладач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Брик Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Харківського університету Повітряних Сил ім. І. Кожедуба.

Заря Лариса Олександрівна – викладач Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Золотарьова Галина Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Зубкова Людмила Миколаївна – викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Волкова Катерина Сергіївна – викладач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Воронцова Жанна Вадимівна – кандидат педагогічних наук, доцент Харківського державного університету харчування та торгівлі.

Гапон Владлен Іванович – кандидат технічних наук, доцент кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Гапон Ельвіра Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри експериментальної фізики Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна.

Грищенко Людмила Кузьмівна – старший викладач кафедри спортивно-педагогічних та біологічних дисциплін Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Ремзі Ірина Владленівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри фізичного виховання Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Рибка Юлія Володимирівна – студентка Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Рисенко Яна Олександрівна – викладач англійської мови, ООО «Англійська школа завтрашнього дня».

Ільченко Оксана Валеріївна – старший викладач Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Кобзар Олена Іванівна – старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Ковирзіна Уляна Андріївна – студентка Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Кравцова Людмила Олексіївна – старший викладач кафедри російської мови філологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Лапшина Світлана Василівна – методист Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Манойло Ірина Семенівна – старший викладач кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Петриченко Лариса Олексіївна – перший проректор Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Псхарєва Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, викладач Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Лєшньова Наталія Олександрівна – старший викладач кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Нечепоренко Максим Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Пономарьова Галина Федорівна – кандидат педагогічних наук, професор, ректор Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Попельнюх Олександр Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Питуляк Людмила Миколаївна – викладач Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Тарасенко Неллі Вікторівна – викладач кафедри соціальної педагогіки Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Телехова Олександра Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії української літератури філологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Тесленко Оксана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови філологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, директор ЗОШ № 104, м.Харків.

Ткаченко Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики мистецької освіти та вокально-хорової підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Трубавіна Ірина Миколаївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

Упатова Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та психології, завідувач навчально-наукового центру Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Шапаренко Христина Андріївна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

Шевелева Юлія Володимирівна – викладач Харківського університетського ліцею.

Черновол-Ткаченко Раїса Іванівна – завідувач кафедри наукових основ управління та психології інституту післядипломної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

Ярославцева Мілена Ігорівна – старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.