
УДК 37+ 082

ББК 94

Z 40

Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Druk i oprawa: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»

Adres wydawcy i redakcji: Warszawa, ul. Wyszogrodzka, 16

e-mail: info@conferenc.pl

Cena (zł.): bezpłatnie

Zbiór raportów naukowych.

Z 40 Zbiór raportów naukowych. „Science - od teorii do praktyki”. (29.03.2013 - 31.03.2013) - Sopot: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. - 92 str.

ISBN: 978-83-63620-96-7 (t.3/2)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji 29.03.2013 - 31.03.2013 roku. Sopot.

Część 3/2.

УДК 37+082

ББК 94

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Powielanie i kopiowanie materiałów bez zgody autora zakazany.

Wszelkie prawa do materiałów konferencji należą do ich autorów.

Pisownia oryginalna jest zachowana.

Wszelkie prawa do materiałów w formie elektronicznej opublikowanych w zbiorach należą Sp. z o.o. «Diamond trading tour».

Obowiązkowa odniesienia do zbioru.

ISBN: 978-83-63620-96-7 (t.3/2)

"Diamond trading tour" ©

ТОМ 2

1. Ільйонок А. В.	5
ШКОЛА, ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА У ПЕРІОД КУЛЬТУРНОГО ВІДРОДЖЕННЯ	
2. Kuzmenko V.V.	9
PYTANIE FORMOWANIA NAUKOWEGO OBRAZU ŚWIATA UCZNIÓW W TWÓRCZOŚCI W SUCHOMLINSKIEGO	
3. Пантюк Т. І., Пантюк М. П.	16
СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ЖІНОЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В УКРАЇНІ У ХХ СТОЛІТТІ	
4. Slysarenko N.V.	19
PROBLEMY PRZYGOTOWANIA MŁODZIEŻY DO PRACY ZAWODOWEJ W TWÓRCZEJ SPUŚCIZNIE UKRAIŃSKICH PEDAGOGÓW	
5. Ільйонок О.В.	26
ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ЯН АМОС КОМЕНСЬКОГО	
6. Кекош О.М.	29
ПРОПОВІДНИЦЬКА СПАДЩИНА МИТРОПОЛИТА АНДРЕЯ ШЕПТИЦЬКОГО І ДУХОВНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ	
7. Ігнатенко Н.В.	33
МЕТОДОЛОГІЯ ТВОРЧЕСТВА КАК ОРИЕНТИР ДЛЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИК РАЗВИВАЮЩЕГО И ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ	
8. Чорна О.О.	38
ПЕДАГОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ ВЕЛИКИХ ГУМАНІСТІВ РЕЛІГІЙНОЇ СФЕРИ	
9. Михеева О.Б.	41
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	
10. Довгий Т.П.	46
ПОТЕНЦИАЛ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ	
11. Халабузар О.А.	48
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЛІНГВІСТІВ	
12. Нечипоренко В.В.	54
МОНІТОРИНГ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ	
13. Pomelova M. S.	63
REVIEW OF MODERN TUTORIALS OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	

14. Власенко Е. А., Мовчан Н.О.	66
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ВІДГУКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ	
15. Зубенко Т. В.	73
ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ВНС MOODLE ДЛЯ УКЛАДАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
16. Данилюк С. С.	75
СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ В АСПЕКТІ ВИЯВЛЕННЯ ПЕРЕДУМОВ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	
17. Жерепа У.Ю.	78
КОНТРОЛЬ ЯК СПОСІБ ОЦІНКИ ЗНАНЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК ВОЛОДІННЯ КУРСОМ СХЕМОТЕХНІКА БОМ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ	
18. Вильман Д. Н., Гаврилова Д. В., Екімова Т. А., Кожемяко С. В., Мусаєва Т.М.	80
РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ-ЛЕВШЕЙ	
19. Екімова Т.А., Литвинова А.А.	85
АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
20. Абрамовских Н.В.	89
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	



Ільїонок А. В.

Студентка 310 групи

Хіміко-біологічного факультету

Мелітопольського педагогічного

університету ім. Б. Хмельницького

ШКОЛА, ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА У ПЕРІОД КУЛЬТУРНОГО ВІДРОДЖЕННЯ

Постановка проблеми. Вивчення історії розвитку шкільництва, освіти та педагогічної думки на сьогоднішній час є дуже важливим, так як майбутнє нашої країни повинне бути освяченим відродженням і розвитком нації, держави, науки й культури, освітніх і виховних систем, плідним міжнародним співробітництвом, високою духовністю й мораллю, свободою особистості і розмахом творчих сил людини.

Метою статті є: розглянути основні етапи становлення школи та розвиток педагогічної думки в епоху українського Відродження.

Виклад основного матеріалу. В історії української педагогіки XVI–XVII ст. є одним із найяскравіших періодів. У цей час спостерігається інтенсивне проникнення ренесансних, гуманістичних ідей в Україну, завдяки українській інтелектуальній, науковій та літературній еліті утверджується європейського рівня освітня культура, відбувається формування національної свідомості, особливого громадянського наповнення набуває просвітницька діяльність українських гуманістів і книжників. [2]

Одним із істотних чинників українського релігійного і національно-культурного Відродження стали братства і засновані ними школи та друкарні. [4]

У XVI ст. братства були релігійно-національними громадськими організаціями православних меценатів. Вони ставили за мету засновувати нижчі й вищі школи, видавати книжки, згуртовувати освічених людей для культурно-просвітницької боротьби з покатоличенням народу. Їхня діяльність відповідала цим основним напрямом. [1, с.89]

Львівська братська школа виникла у 1580 р. Першими керівниками Львівської братської школи були «руський вчитель» Стефан Зизаній і «грецький вчитель» Арсеній, єпископ Еласона, який жив у Львові з червня 1586 до весни 1588 р. [3]

Львівська братська школа стала другою в Україні православною школою вищого, ніж початковий, рівня. [3]

У Львівській школі вперше було розроблено «порядок шкільний», або статут. Згідно з ним дидакал (учитель) повинен бути «побожний, скромний, не гнівливий, не чародій, не сміхун, не байкар, не прихильник ересей, а підмога благочестя, що являє собою образ добра в усьому». Виховувати дітей він мусить так, щоб «не залишився винен ні за одного Богу Вседержителєві, і потім батькам їх, і йому самому». Для вчителя всі учні мали бути рівні – діти багатих і «сироти вбогі», і ті, що «по вулиці ходять поживи просити». Отже, школа була надзвичайно демократична і зорієнтована на широкі народні маси. [1, с.97]

Першим навчальним закладом вищого ступеня була Острозька греко-слов'яно-латинська школа, заснована у 1576 р. князем Костянтином Острозьким для боротьби проти польсько-шляхетського і католицького насилля.[7,с.74]

Першим ректором Острозької школи був вчений і письменник Герасим Смотрицький, автор політичного трактату «Ключ царства небесного», надрукованого 1587 р. в Острозі, та кількох віршів.[7,с.75]

На назву академії Острозька вища школа мала повне право, оскільки вона виходила за межі програми “вільних наук”, тобто предметів “тривіуму” (граматика, риторика, діалектика) та “квадривіуму” (арифметика, геометрія, музика, астрономія), і брала під увагу вищі студії, що виходили за рамки “семи вільних мистецтв”, філософію і богослов'я.[5, с.52]

У ній вивчали переважно церковно-слов'яно-руську, грецьку і латинську мови. Слов'янська мова була потрібна кожному українцеві, бо нею написані всі церковні книги. Грецьку мали знати купці. Латиною вели справи усі урядові установи і суди. Навчальна програма передбачала практиковану давно у Західній Європі схоластичну систему «семи вільних наук». Курс поділявся на 3-річне навчання (тривіум), яке включало граматику, риторичку та діалектику («мистецтво диспуту»), і 4-річне (квадривіум), куди входили арифметика, геометрія, музика і астрономія. Студенти академії виступали прилюдно з промовами, деклараціями. Крайці з них навіть проповідували в церквах.[1, с.90]

В упорядкованій коштом князя Костянтина Острозького друкарні працював І. Федоров.[1, с.93]

Академічна друкарня випустила понад 30 книг. Запрошений сюди князем К.Острозьким український першодрукар Іван Федоров надрукував першу в світовому друкарстві повну церковнослов'янську Біблію обсягом 1252 сторінки. Підготовка її до друку тривала 10 років. Над її перекладом з єврейської та старогрецької мов наполегливо працювали 72 перекладачі.[5, с.53]

У 1632 році на базі Київської братської школи та Лаврської школи був створений новий навчальний заклад – Києво - Могилянська колегія, названа так на честь її проректора митрополита Петра Могили. Пізніше (1708 р.) колегія отримала статус академії.[7, с.76]

До академії приймалися представники всіх станів. Переважну більшість студентів тут становили діти козацької старшини, міщан, селян.[7, с.76]

Повний курс навчання в Києво-Могилянській академії тривав 20 років. Але зважаючи на те, що вона була вищою школою, студенти мали право вчитися в ній стільки, скільки бажали без вікового обмеження. Студентів і початкових, і середніх, і старших класів (курсів) ніколи не карали і не відчисляли за те, що вони не вивчили уроків, не підготувались до диспуту чи взагалі не можуть опанувати належний матеріал, бо причиною цього могли бути і хвороба, і голод, і холод, нестача одягу, підручників та ін. Більше того, всім надавалась можливість при бажанні залишатися на другий чи навіть на третій рік в тому ж класі «підтверджувати навчання».[6, с.69]

За навчальний процес, додержання програм, успішність, матеріальні витрати відповідав його заступник – префект. З числа вчителів призначався супер – інтендант, який стежив за поведінкою студентів поза академією, в чому йому допомагали обрані із студентів директори, візитатори, сеньйори бурс. Викладачам

у веденні занять допомагали кращі студенти – магістри, інспектори, цензори. Викладачів молодших класів іменували дикалами, магістрами або просто вчителями, старших – професорами. Проте порівняно з європейськими університетами існували й певні відмінності. Академія не ділилася на факультети, не давала випускникам вчених ступенів, курс наук не завжди був постійним, тут існували власні принципи зарахування студентів, утримання викладачів.[7, с.76]

У розвитку педагогічної думки у XVII ст. можна чітко виділити два напрями: орієнтація на зразки грецької культури й освіти (Єпіфаній Славинецький) та розвиток педагогічної теорії й практики на основі слов'янських педагогічних традицій з урахуванням досягнень західної педагогіки (Симеон Полоцький).[10, с.120]

Крім них були і інші педагогічні діячі, наприклад Іван Федоров, Памво Беринда.

Славинецький (чернече ім'я – Єпіфаній; кін. XVI – поч. XVII ст., Волинь або Поділля – 19.10.1675, м. Москва) – один із перших українців, які започаткували просвітницький рух у Москві, перенесення української вченості до Росії. Своїми перекладами вчений сприяв розвитку освіти й формуванню наукової термінології. Головна словникова праця Славинецького – «Лексикон латинський» – також дійшла до нас у рукопису, але в дуже багатьох списках. Це найбільший словник (близько 27 тис. вокабул у реєстрі), скарбниця церковнослов'янської та української лексики XVII ст., посібник для навчання міжнародної мови (якою тоді була латина) і перекладів з неї.[8]

Памво Беринда – відомий просвітитель кінця XVI і першої половини XVII ст. У своїй поетичній творчості він торкається злободенних проблем тогочасного життя, насамперед національної боротьби українського і білоруського народів, обстоювання їхніх релігійних прав і традицій; стверджує красу людини як гармонію етичного та інтелектуального начал; використовує у своїй творчості тогочасну українську мову майже без церковнослов'янізмів.[9, с.119]

Іван Борецький – релігійний, культурний і освітній діяч. Був представником прогресивного напрямку в галузі освіти й педагогічної думки. Він вважав, що саме освіта визначає місце людини в суспільстві й спроможна змінити саме суспільство, сприяти його розвитку. Освіта й виховання, за Іваном Борецьким, мають бути цілеспрямованими.[1, с.116]

До його праць відносять роботи: «Протестація» та «Юстифікація». У них він обстоює права, звичаї й віру українського народу, захищаючи їх від зазіхань з боку світської і духовної влади Речі Посполитої й обґрунтовуючи потребу різних форм протесту з метою поновлення справедливості.[10]

Висновки. У той час на Україні була створена унікальна й самобутня вітчизняна освітньо-наукова система, яка увібрала досвід країн Європи, була багатоплановою і багаторівневою, включала початкові, середні школи – колегіуми, спеціальні школи, вищі школи – академії, університети. Вона забезпечила практично повну грамотність населення країни, а також умови для формування і зростання української духівничої, військової, світської, наукової еліти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : навч. посіб. / Л. В. Артемова. – Київ, «Либідь», 2006. – 424с.
2. Гапченко О. В. Історія педагогіки: навч. посіб. / О.В. Гапченко – Хмельницьк, 2009.
3. Ісаєвич Я.Д. Братство та їх роль у розвитку української культури XVI-XVIII століть. - К.: Дніпро. – 1966.
4. Ісаєвич Я. Д. Історія української культури. – Київ, «Наукова думка», 2001. – Т. 2.
5. Історія педагогіки та освіти в Україні: навч. посіб. / [П. Г. Лузан, О. В. Васюк]. - [2-ге вид., доп. і перероб.]. – К. :ДАКККиМ, 2010. – 296 с.
6. Історія Києво-Могилянської академії: навч. посіб. / [З. І. Хижняк, В. К. Маньківський]. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 184с.
7. Історія української культури: навч. посіб. / [В. М. Шейко, Л. Г. Тишевська]. – наук. ред. В.М. Шейко. – К.:Кондор, 2006. – 264 с.
8. Києво-Могилянська академія в іменах, XVII — XVIII ст.: Енцикл. вид. / Упоряд. З. І. Хижняк; За ред. В. С. Брюховецького. — К.: Вид. дім «КМ Академія», 2001. — С. 493—494
9. Левківський М. В. Історія педагогіки: Підручник. / М. В. Левківський – Київ, 2003. – 360с.
10. Філософська думка в Україні: Бібліогр. словник / Авт. кол.: В. С. Горський, М. Л. Ткачук, В. М. Нічик та ін. — К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2002. — 244 с.: іл.

Кузьменко В. В.

завідувач кафедри педагогіки і психології
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»,
дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти, Академії
педагогічних і соціальних наук,
доктор педагогічних наук, професор.

Kuzmenko V.V.

PYTANIE FORMOWANIA NAUKOWEGO OBRAZU ŚWIATA UCZNIÓW W TWÓRCZOŚCI W. SUCHOMLINSKIEGO

Naukowe poglądy człowieka formują się w większości wypadków pod wpływem wiedzy, otrzymanej w szkole. Im towarzyszy dodatni stosunek, co cechuje się przekonaniem osobistości o ich prawdziwości, nieodwracalności i skuteczności zastosowania, a także o ich wartościowości. Właśnie dlatego zrozumienie środowiska i światopogląd u dziecka - zawiły i wielotorowy proces, jaki bazuje się na rozwoju poznawczych i twórczych zdolności, przyswojeniu kultury pracy, na nabyciu, oswojeniu i zastosowaniu wiedzy, jej integracji. Kryterium jakości przyswajania uczniem integratywnej wiedzy jest jednolity naukowy obraz świata.

Szlakami formowania u uczniów naukowego obrazu świata tradycyjnie występują: generalizowanie i interpretacja wiedzy, rozwój myślenia, produktywna praca, zrealizowanie rozmaitych badań, eksperymentów, samodzielne studiowanie życiowych zjawisk, literackich źródeł, pierwsze literacko-twórcze próby, a tak że twórcza działalność. Je szeroko wykorzystywał w swojej robocie W.Suchomlinski. Zaproponowany artykuł jest próbą przeanalizować spuściznę wybitnego ojczystego pedagoga i znaleźć w niej rekomendacje, jakie mogą być wykorzystane w trakcie tworzenia naukowego obrazu świata u współczesnych uczniów.

Prace W.Suchomlinskiego już były przedmiotem studiów wielu ojczystych naukowców (W.Bondar, Ł.Bondar, W.Kuź, D.Paszczenko, A.Racul, A.Sawczenko, M.Jarmaczenko i in.). Oni, m.in. zwracali uwagę na to, że w Pawliskiej ogólnokształcącej szkole dosyć skutecznie był zorganizowany proces opanowania uczniami wiedzy. Na żal, badacze nie stawiali za cel dociekać, jakimi szlakami W.Suchomlinski rozwiązywał kwestię formowania u uczniów obrazu świata. To rozumiałe, przecież w jego twórczej spuściznie zanotowana kwestia wyraźnie nie określona. Jednocześnie, razem z tym, wybitny pedagog-klasyk w swoich pracach przeprowadza dogłębne psychologiczno-pedagogiczne uzasadnienie znaczości światopoglądowej wiedzy w trakcie tworzenia osobistości i dokładnie opisuje proces stwarzania w świadomości dziecka „obrazu otaczającego świata”.

W Pawliskiej szkole formowali u uczniów osobistą życiową postawę względem wiedzy, jaka polegała w pierwszej kolejności na aktywnym stosunku do zdobytej wiedzy. Pedagogiczny zespół szkoły dążył, żeby „dziecko wzruszało wszystko: i pierwsze pojęcie o tym że, w środowisku przyrodniczym zdarza się wieczne współdziałanie żywego i nieżywego, i uogólnienie o ludzkości, narodzie i osobistości, i idea obowiązku przed Ojczyzną, przed narodem” [2, 94].

U uczniów w trakcie kształcenia musi wypracowywać się pewien stosunek do wiedzy, na podstawie jakiego będzie wyrabiać się pewna relacja do otaczającej rzeczywistości i formować się naukowy obraz świata, W.Suchomlinski przestrzegał, że każda otwarta uczniami istotna

prawda musi odkrywać się im jak światopoglądowa postawa, jak pewna bezstronna część zespołu sił życiowych człowieka i przebudzać myśl dziecka do analizy, porównania, namysłów.

Uwzględniając to, że opanowanie wiedzy zabezpiecza pewien stopień ogólnego umysłowego rozwoju dziecka, jaki z kolei działa na zdolność opanowania nim nowej wiedzy, w Pawliskiej szkole aranżowano edukacyjny proces w ten sposób, żeby nie tylko dać uczniom pewną sumę wiedzy, ale i rozwinąć ich rozumowe siły i zdolności. Wiedza przeistaczała się na „instrument, przy pomocy jakiego wychowanek świadomie czyni swoje nowe kroki w poznaniu otaczającego świata i w twórczej pracy” [2, 92].

Kształcenie nie może być prostym gromadzeniem wiedzy, jakie dzieci zмога wykorzystać dopiero w dorosłym życiu, a trzeba, żeby one widziały jej życiową konieczność i możliwość praktycznego wykorzystania. Uczniowie muszą stawać się ludźmi pracy na łańcach powszechnej oświatowej pracy, wskutek jakiej oni osiągają wiedzę. Na jej bazie u dzieci formują się naukowe poglądy, przeświadczenia, osobista ocena i samoocena, obiektywne widzenie świata [2]. I wszystko to zabezpiecza formowanie u uczniów naukowego obrazu świata.

Wybitny uczony pisał, że jedną z przyczyn trudności w szkoleniu jest to, że otrzymana wiedza nie wykorzystuje się uczniami w ogóle i głównie, że nie jest stosowana dla otrzymywania nowej wiedzy. On podkreślał, że wiedzieć – to w pierwszej kolejności umieć zastosować wiedzę. Więc, czym większą wiedzę opanują uczniowie, tym lżej im będzie się uczyć. Aktywność wykorzystania otrzymanej wiedzy, po myśli pedagoga, występuje podstawowym warunkiem jej rozszerzenia i pogłębienia.

Jednym z głównych elementów wiedzy jest słowo, w którym wyraża się cały otaczający świat. Zwłaszcza widać to wyraźnie w początkowych klasach, kiedy dziecko za pomocą słowa nauczyciela robi „najszerze kroki schodami wiedzy”. Przez ustne i pisemne słowo dziecko w szkole aktywnie poznaje świat. Razem z tym, podawanie edukacyjnego materiału przy pomocy słowa, we wszystkie czasy było złem oświaty. To przyznawał i W.Suchomlinski. On był przekonany, że wiedza przejawia się w pierwszej kolejności w umiejętności zastosowania jej w praktycznej pracy. Dlatego zapamiętywanie materiału trzeba robić przez jego rozumienie, uświadomienie, interpretację, doprowadzające do zrozumienia abstraktów prawdy. Tak, uczniowie podczas wielorazowej powtórki przekonują się, że każda maksyma daje istotną prawdę uogólniającego charakteru i zapamiętują ją dzięki wielorazowej interpretacji [6].

Pedagog zalecał w trakcie studiowania nowego materiału nie domagać od ucznia nauczania się go na pamięć, a stopniowo doprowadzać ich do interpretacji faktów, zjawisk. Interpretacja, jego zdaniem, i będzie zapamiętywaniem faktów, istotnej prawdy w uogólniającym wyglądzie. A czym bardziej świadomą jest wiedza, tym lepiej uczeń może wykorzystać ją w praktyce. Stąd można wywnioskować, że skuteczność zastosowania wiedzy w praktyce zależy od tego, jak właśnie uczeń doszedł do jej zapamiętania – przez nauczenie się na pamięć czy przez interpretację.

Jeśli dziecko opanowywało abstrakty prawdy w trakcie interpretacji, to, jak odnotowywał uczony, ono zdobywało umiejętność sądzić o przyczynowo-skutkowych, czasowych, funkcjonalnych związkach, myślowo ogarniać i złączać rzeczy, przedmioty, zjawiska i in. Przy czym obecność takich związków w mózgu dziecka zależy w pierwszej kolejności nie od międzyprzedmiotowych ścieżek, które muszą ogarniać cały edukacyjno-wychowawczy proces ogólnokształcącej szkoły, a od charakteru umysłowej pracy uczniów, podczas której oni rozmyślają nad tym, co im zawiadomił nauczyciel, sprawdzają czy wiernie zrozumieli edukacyjny materiał, próbują zastosować zdobytą wiedzę w praktyce.

Dużego znaczenia w tym procesie pedagog nadawał samodzielnej pracy uczni, jaka dopomaga im pojąć fakty i uogólnić istotną prawdę. Przy czym požądane jest, żeby był obecnym na miejscu i element zastosowania wiedzy. Dlatego W.Suchomlinski doradzał nie dopuszczać już z pierwszych kroków studiowania nowego edukacyjnego materiału powierzchownej interpretacji zrozumiałych rzeczy, faktów, zjawisk. W każdej istotnej prawdzie, jego zdaniem, uczniowie muszą pojąć, ustalić logiczne związki i realne sedno faktów, zjawisk, przedmiotów otaczającego świata [6].

Dobrze kiedy dziecko przyprawdza w ruch swoją wiedzę, myśli o niej, analizuje, zastosowuje w praktyce życia, wykorzystuje dla wyjaśniania niewiadomego i przeniknięcia do niezrozumiałego. Po to, żeby to było możliwym, trzeba załączać jego do twórczego wykorzystania wiedzy. W Pawliskiej szkole z tym celem wykorzystywali twórcze pisemne prace, zadania z ludowej mądrości, bajki, pieśni [2].

Szczególną wagę W.Suchomlinski przywiązywał do kształtowaniu u nastolatków umiejętności odczuwać harmoniczną jedność przedmiotów, jak w trakcie wzrokowej apercepcji, tak i przy ich słownym opisie. Takie ćwiczenia, jego zdaniem, rozwijały „wzrokowo-słuchowo-ruchowy” typ koordynacji. Uwzględniając, że w wieku nastoletnim doniosłej wagi nabywa abstrakcyjne myślenie, u dzieci takiego wieku w Pawliskiej szkole wypracowywali umiejętność abstrahować, analizować, bilansować, przeciwstawiać przedmioty i zjawiska otaczającego świata, znajdować przyczynowo-skutkowe związki. Nastolatki również uczyli się introspekcji i samokontrola. To jest, poznając świat, oni poznawali i siebie. Właśnie na tej podstawie dzieci uświadamiali edukacyjny materiał robili jego logiczną analizę.

Pedagodzy szkoły uwzględniali to, że nastolatki zawsze pragną dużo osiągnąć, zrozumieć i uogólnić i dlatego starali się nie dopuszczać bezmyślnego nauczania się na pamięć i mechanicznego zapamiętywania edukacyjnego materiału. Oni nie tylko stwarzali w świadomości nastolatków „obraz otaczającego świata”, ale i dopomagali im utwierdzić się w własnych poglądach i przeświadczeniach, dążyli żeby podstawy naukowej wiedzy o przyrodzie zostały dla uczniów swoistym polem dla poznania [1]. „Ja dobijałem się podwyższenia, dużej intensywności myślenia dzieci. One dosłownie zasypywali mnie pytaniami: Co? Jak? Czemu? Wśród wszystkich, postawionych pytań, mniej więcej 80% składały te, jakie zaczynały się słowem dlaczego! Dzieci miały wiele niezrozumiałego. I czym więcej w otaczającym świecie było dla nich niezrozumiałego, tym jaskrawiej przejawiała się ich chęć wiedzieć, tym bardziej odczuwała się wrażliwość do wiedzy. Dzieci dosłownie „chwycyły w lot” wszystko, co ja im opowiadałem. Kiedy nadszedł czas dać pierwsze naukowe pojęcie o elektrycznym prądzie jako o potoku elektronów, okazało się, że u nastolatków - mnóstwo pytań właśnie o tym trudnym fizycznym zjawisku. Odpowiedzi na nich były, niby cegiełki dla pustek w obrazie świata, który złożył się w pojęciu uczniów na podstawie lektury, a także na podstawie innej informacji, otrzymanej przedtem [6, 448].

W.Suchomlinski uważał, że trzeba nauczyć dzieci poprawnie myśleć i relacjonować własne opinie, jasno i dokładnie odzwierciedlać w słowach istotną prawdę, pomysły, logikę myślenia i temu podobne, i co bardzo ważne, oceniać własne myśli. Zaczynając z wieku przedszkolnego i do zakończenia ósmej klasy, w Pawliskiej szkole odbywały się specjalne lekcje myślenia. Na nich dzieci badali, uświadamiali, poznawali przyrodę i pracę. Z tego powodu pedagog pisał: „Dzieci stają się badaczami, myśl stale związana z najcieńszymi operacjami rąk, i ten kontakt (ręka rozwija mózg) odgrywa rzeczywiście zbawczą rolę dla tych, komu bardzo ciężko uczyć się, i kto był by skazany, gdyby nie specjalne ukierunkowanie szkolenia” [2, 98].

Uczony przywoływał robić wszystko, żeby nie przerodzić dziecko na „skład wiedzy, humoru, istotnej prawdy, maksym i formu”, a nauczyć je myśleć, przyjmować jaskrawy otaczający świat z jego zrozumiałymi rzeczami, zjawiskami, faktami, istotną prawdą. On był przekonany, że czym więcej abstraktów prawdy, uogólnień należy przyswoić uczniowi na lekcji, czym bardziej napiętą będzie ta umysłowa praca, tym częściej dziecko - musi zwracać się do źródła wiedzy - do przyrody, tym bardziej jaskrawo musi się zakarbować w jego świadomości obraz otaczającego świata. Dzieci muszą dobrze zrozumieć związki, jakie istnieją między zjawiskami otaczającego świata, a dla tego trzeba ich nauczyć ogarniać jednocześnie szereg przedmiotów, zjawisk, wydarzeń, uświadamiać związki między nimi, myśleć abstrakcyjnymi pojęciami [5].

Pedagog uważał, że należy dawać dzieciom specjalne pracownicze zadania, skierowane na kształtowanie się u nich własnej opinii. On pisał: „Wiedza przetwarza się w skuteczny faktor wówczas, kiedy osobisty pogląd na zjawiska otaczającego świata ogarnia wszystkie zakresy duchowego życia wychowanek - jego myślenie, uczucia, wolę, działalność” [2, 93].

Szkolenie w Pawliskiej szkole aranżowało się w ten sposób, żeby każdy uczeń wykonywał pracownicze zadania, które by miały światopoglądowe ukierunkowanie. „Ta praca, - pisał W.Suchomlinski, - uczy aktywnie przyjmować świat, ona stwierdza najważniejsze przeświadczenie: osoba nie tylko poznaje otaczający świat, ale i swoim rozumem, swoimi twórczymi siłami opanowuje, wykorzystuje siły przyrody, przetwarzając życie” [2, 93].

Ważnym jest orzeczenie pedagoga o tym, że umysłowa praca będzie ciekawą dzieciom dopiero pod warunkiem uduchowienia myślą fizycznej pracy. Nauczyciel nie musi czekać kiedy dzieci zachwyć się pracą, a ma stwarzać atmosferę pracowniczego zachwycenia, w której dla każdego ucznia znajdzie się ciekawa sprawa.

W Pawliskiej szkole praca była środkiem osiągnięcia wielotorowych celi edukacyjno-wychowawczego procesu, a szkolenie - nieodłączną składową aktywną działalność. Duch badania, ciekawości i chciwości do wiedzy przebudzał interes do pracy, i odwrotnie interes do pracy wymagał twórczego podejścia do przyswojenia wiedzy, umiejętności i zwyczajów, przeprowadzenia badań. W szkole było opracowano wiele zadań, związanych ze znaną dla ucznia pracą. Rozwiązując takie zadania, uczniowie mieli możliwość zabezpieczyć abstraktowe pojęcia, jakie oni otrzymali na lekcjach z podstaw nauk, zrozumieć jak właśnie one są zastosowane w realnym życiu. To jest myśl i pamięć rozwijały się w nierozdzielnej jedności. Te zadania przebudzały myśl, uczyły myśleć, poznawać realny otaczający świat. One dawały pewne koło mocnej wiedzy i praktycznych umiejętności.

W Pawliskiej szkole kontakt szkolenia z życiem dochodził do skutku nie przez mechaniczne zjednoczenie fizycznej i umysłowej pracy, a w „jedności tworzenia rękami i rozumem”. W trakcie pracy odbywało się przejście od konkretnego do abstraktu, a proste zwykle, dobrze wiadome uczniom rzeczy stawały się podstawą naukowej światopoglądowej istotnej prawdy.

W.Suchomlinski stwierdzał, że gdyby ręce nie były mądrym nauczycielem rozumu, to u ucznia nie było by interesu do wiedzy. On był przekonany, że poznanie świata i samego siebie niemożliwe bez samoutwierdzenia w pracy. Szkolenie i praca - to nie tylko przyswojenie i sprawdzanie otrzymanej wiedzy, a i dogłębne współdziałanie. Ważne, żeby uczeń „myślał pracując i pracował myśląc”, bowiem umysłowy rozwój lepiej odbywa się w trakcie pracy.

Ze względu na to, że podstawowym zadaniem umysłowej i zawodowej edukacji jest wprowadzenie osoby do świata twórczości na podstawie rozwoju jej umysłowych sił i zdolności, pedagodzy Pawliskiej szkoły starali się, żeby przez połączenie myśli i fizycznej pracy uczniowie

stawiali się mądrymi myślicielami i badaczami, a nie „konsumentami gotowej wiedzy”. Dla jedności pracy ta intelektualnego życia w szkole było stworzono doniosła ilość rozmaitych kółek praktycznego skierowywania. To pozwalało każdemu uczniowi wypełnić świadomy wybór na podstawie „poszukiwania samego siebie”. U uczeni była możliwość na własne życzenie przechodzić od jednej sprawy do innej, zmieniać swój zapał i stopniowo znajdować to, co najbardziej odpowiadało ich zdolności [1].

Cennym jest to, że w szkole W.Suchomlinskiego zwracano uwagę nie tylko na to, żeby uczniowie opanowali wiedzę z obowiązkowych edukacyjnych przedmiotów, a i na to, żeby oni podczas opanowania wiedzy stale wychodzili za zakresy programu. Otrzymaną wiedzę oni musieli ciasno łączyć z pracą. Każdy wychowanek wyjawiał swoje utalentowanie w odpowiedniej pracy - w pracowniach, na naukowo-badawczej działce, w brygadzie młodocianych mechanizatorów i temu podobne.

To pozwalało zrobić bardziej ciekawymi szkolenia i pracę, połączyć ich z życiem, wskazać konieczność wiedzy i możliwości jej wykorzystania, przekonać uczniów, że praca bez wiedzy niemożliwa, a twórczość osoby zawsze bazuje na intelektualnym potencjale. Taka organizacja procesu edukacyjno-wychowawczego dawała dzieciom wiarę w swoje siły, w swój rozsądek, formowała twórczą relację do każdego dzieła, dopinguowała umysłowy rozwój uczniów.

Trzeba podkreślić, że tylko jednych lekcji dla kształtowania u uczniów takiego stosunku do szkolenia, opanowania wiedzy, umiejętnościami i przyzwyczajeniami za mało. Dlatego, jak już się zaznaczało, W.Suchomlinski stale wykorzystywał pozalekcyjną pracę z dziećmi [2].

W.Suchomlinski pisał, że dla dziecka ciekawe są tylko te lekcje, na jakich przebiega proces zjednoczenia otrzymanej wiedzy podczas pewnego badania. Badawcze podejście do szkolenia miało miejsce w Pawliskiej szkole na lekcjach przyrodniczo-matematycznego cyklu, gdzie stale odbywało się przejście od konkretnych rzeczy do abstraktów prawdy, początkowych prawidłowości. Każdy nauczyciel szkoły dawał uczniom zadania stosunkowo przeprowadzenia pewnych badań. Jedne z nich były skierowane na obserwację, a inne - na aktywne czyny i przekształcenia. To robiło uczniów aktywnymi zdobywcami wiedzy, badaczami zjawisk, faktów, rzeczy jak w trakcie szkolenia się, tak i w pozalekcyjnym czasie. Oni stale czegoś bronili i dowodzili. Domowe zadania były skierowane na gromadzenie faktów dla poznania, pytań, namysłów [1].

Nauczyciele Pawliskiej szkoły budowali edukacyjny proces tak, żeby uczniowie nie tylko poznawali zjawiska i prawidłowości otaczającego świata, ale i formowali własne ustosunkowanie do nich, swój światopogląd. Ponieważ naukowa wiedza zawsze jest bezstronną i zdobywa się podczas poznania osobą świata, to ją uczeń musi otrzymywać nie tylko ze słów nauczyciela, ale i za pomocą obserwacji, doświadczeń, analizy zjawisk otaczającego świata, swojej własnej działalności, przeprowadzenia praktycznych prac, gdzie integrują się wysiłki rąk i rozumu.

Jak już zaznaczało się, pedagodzy tej szkoły szeroko wykorzystywali badawcze podejście do szkolenia i dążyli do tego, żeby w trakcie poznania uczniowie podchodzili do zjawisk i faktów bez zawczasu sformowanych orzeczeń. Takie badawcze prace uczniowie przeprowadzali w pracowniach, na edukacyjny-badawczej działce, w laboratoriach i tym podobnie. W rezultacie tego badawcze podejście stawało się linią myślenia uczniów. Oni starali się zweryfikować słuszność orzeczeń, prawidłowości nawet wówczas, kiedy te zjawiska nie mogły być obiektem bezpośredniej

obserwacji [7]. W skutek tego, zjawiska otaczającego świata stawały się dla uczniów bardziej zrozumiałymi, a obraz świata, jaki powstawał w ich świadomości, integrowanym.

W.Suchomlinski uważał, że trzeba formować i rozwijać u uczniów umiejętność krytycznie analizować i doceniać swoją pracę, namysły, osądy, decyzje, a także troszczyć się o tym, żeby oni wyciągali wnioski nie tylko na podstawie kontemplacji, ale i na podstawie logicznego końcowego rozumowania. A dla tego trzeba nauczać dzieci myśleć w trakcie pracy. Uczniowie muszą myślowo analizować pracujące procesy i przepowiadać wyniki swojej działalności. Oni muszą wyraźnie imaginować konkretne współdziałanie i wzajemny wpływ różnych mechanizmów, przedmiotów, ustaw do początku swej praktycznej działalności. Obecność takiej technicznej wyobraźni - wynik współdziałania pracy rąk i myślenia. Analizować pracujące procesy uczeń może nauczyć się podczas konstruowania, modelarstwa albo w trakcie twórczej pracy, kiedy trzeba cały czas obmyślać naprzód swoje czyny. Jedynie podczas pracy, która ma badawczy cel, formuje się krytyczny stosunek do swego zdania, oceny, decyzji.

Uogólniając istotną prawdę upraszczają instalację nowych wzajemnych związków. Dlatego pedagodzy muszą skupiać uwagę dziecka na niewidzialnych od pierwszego spojrzenia wzajemnych związkach, zmuszać zamyślać się nad tym, co z jego punktu widzenia jest oczywistym i zrozumiałym i nie potrzebuje studiowania, objaśnienia. W tym celu W.Suchomlinski proponował stale zwracać uwagę uczniów na przyczynowo-skutkowe związki nawet niewidocznych zjawisk, żeby oni przekonali się w tym, że każde zjawisko ma swoją przyczynę albo prawidłowość. W trakcie pracy uczeń musi aktywnie wtrącać się do chodu zjawiska, przewidując wszystkie skutki swojej działalności [4]. To ma się odbywać na podstawie otrzymanej wiedzy, uogólnień, istotnej prawdy, jakie i są składowymi naukowego obrazu świata dziecka.

W celu bardziej skutecznego przyswojenia uczniami wiedzy w Pawliskiej szkole szeroko wykorzystywali kompleksową powtórkę edukacyjnego materiału. Ona mogła stosować się materiału jak jednej edukacyjnej dyscypliny, albo i kilku jednocześnie. Należy zauważyć, że połączenie teoretycznych uogólnień jednej dyscypliny z uogólnieniami innej, albo kilku innych, a także zastosowanie ich w praktyce zabezpiecza transformację wiedzy i poszerza możliwości jej kontaktu z życiem. Jak skutek, u dziecka uformuje się przeświadczenie w ważności szkolenia i jakościowego opanowania edukacyjnym materiałem.

Dlatego trzeba, żeby uczniowie umieli wybierać główne w edukacyjnym materiale, przewodnie idee i istotną prawdę, a w tym celu, jak zalecał wybitny pedagog, trzeba nauczyć ich „oddalać się” od edukacyjnego materiału, nie zauważać detali i przyglądać się do głównego, zbacać od drugoplanowego i okazywać uwagę głównemu. Trzeba również nauczyć dzieci powtarzać materiał bez lektury wszystkiego po kolei, robić możliwie rozległe uogólnienie wiedzy, łączyć ją z życiem, formułować ogólnie wiadomą istotną prawdę. Uczniów należy prowadzić od książki i myśli do działalności, a od działalności do myśli i słowa, dawać dla powtórki takie zadania, jakie by potrzebowały załączenia wiedzy „do obrotu”, żeby słowo stawało się środkiem twórczości i przygotowania do życia [6].

Przeprowadzona analiza części pedagogicznej spuścizny wybitnego uczonego pozwala, konstatować, że chociaż w swojej pedagogicznej działalności on nie wyodrębnił problem kształtowania u uczniów naukowego obrazu świata, ale jednakże wniósł doniosłą ratę w jego rozwiązanie. M.in., jego twory pozwalają zrobić następujące wnioski: kształtowanie u ucznia naukowego obrazu świata jest niemożliwe bez kontaktu szkolenia z życiem, uświadomionego i celnego przyswojenia uczniami wiedzy; dla kształtowania u uczniów zintegrowanego naukowego obrazu świata trzeba nauczać ich obserwować za otaczającym życiem, robić

potrzebne badania, objaśniać za pomocą zdobytej wiedzy otrzymane wyniki, samodzielnie wykonywać praktyczne zadania; jednolity naukowy obraz świata formuje się w pedagogicznej systemie ze wszystkimi jej wzajemnymi związkami i zależnościami tylko pod warunkiem wykorzystania badawczej metody szkolenia, twórczych zadań, uczestnictwa uczniów w kółku pracy, wytwórczej pracy i temu podobne.

Trzeba podkreślić, że i w nowoczesnych ogólnokształcących edukacyjnych zakładach połączenie naukowo-poznawalnej i pracującej działalności, jak to było w szkole W.Suchomlinskiego, może i musi być warunkiem kształtowania u uczni zintegrowanego naukowego obrazu świata i właśnie dlatego spuścizna wybitnego pedagoga wymaga dalszych naukowych badań.

Literatura:

1. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори: У 5т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.3. – С. 283-582.
2. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Там само. – Т.1. – С. 55-208.
3. Сухомлинський В.О. Розум і руки // Там само. – Т.5. – С. 69-80.
4. Сухомлинський В.О. Розумова праця і зв'язок школи з життям // Там само. – Т.5. – С. 53-69.
5. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Там само. – Т.3. – С. 7-279.
6. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю // Там само. – Т. 2. – С. 419-654.
7. Сухомлинський В.О. Формування комуністичних переконань молодого покоління // Там само. – Т.2. – С. 7-146.

Пантюк Т. І.

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Пантюк М. П.

доктор педагогічних наук,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ЖІНОЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В УКРАЇНІ У ХХ СТОЛІТТІ

Жіночий рух в Україні та світі детермінується певними суспільно-економічними, політичними та культурно-освітніми чинниками, які передбачають згуртування жіноцтва навколо тих проблем, які їх найбільше цікавлять чи вимагають спільних вагомих рішень. Пріоритетні питання стосуються передовсім дискримінації жінок, утвердження рівності між чоловіками та жінками, розширення участі жіноцтва у всіх сферах життєдіяльності суспільства (політиці, економіці, культурі, бізнесі тощо).

Діяльність жіночих громадських організацій у світі має різноманітний характер, що зумовлюється економічними, культурними, територіальними, демографічними, ментальними, історичними, політичними чинниками. Трансформація жіночого руху відбувається засобом розвитку культури, науки, освіти, політичних та економічних стосунків, характеру демократичних перетворень, зміною суспільної свідомості. Означеним проблемам присвятили свої дослідження вчені, які роблять спробу проаналізувати характер жіночого руху, визначити його цілі та завдання, спроєктувати результати праці жінок у різних сферах суспільного життя. Серед цих учених слід назвати Є.В.Здровомислову, А.А.Кальманович, О.М. Кобельську, І.В.Кобринську, О.С.Козулю, Г.М.Лактіонову, М.С.Левкович, А.І. Посадську, Л.П.Смоляр, В.В.Успенську та ін.

Зауважимо також, що в останні роки з'явилася низка державних документів, які стосуються врегулювання проблем гендерної рівності в українському суспільстві; забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; підвищення соціального статусу жінок в Україні [3; 4; 5; 7; 8].

Загалом зазначаємо, що прогрес в організації та розвитку жіночих громадських організацій характеризується стабільним і прогресивним розвитком; зростанням кількісного складу організацій; чіткості визначення цілей та завдань; урізноманітнення форм та засобів їхньої роботи; розширення поля діяльності жіночих організацій від культурно-освітніх та благодійних до соціально-політичних аспектів.

Учені зазначають, що жіночий рух не є абсолютно новим соціальним явищем в українському соціумі. Правильніше було б говорити про відродження жіночого

руху. Українське суспільство має історичний досвід існування жіночого руху другої половини ХІХ – початку ХХ століття і сьогодні, на етапі становлення сучасного жіночого руху, в умовах пошуку об'єднаної ідеї та формування ідеології надзвичайно важливим є знання історичних уроків жіночого руху першої хвилі, усвідомлення традицій самого руху, без яких розвиток сучасного етапу не має перспективи [6].

Сьогодні в Україні налічується більше 700 жіночих організацій (34 з них мають статус міжнародних і всеукраїнських). Ці згуртовані активно впливають на вдосконалення законодавства та розробки механізмів задля поліпшення становища жінок, розширення їх прав та можливостей, прагнуть визнання жіночого руху як вагомого інструмента у житті держави.

Попри загальні позитивні тенденції розвитку організованого жіночого руху в Україні у ХХ столітті все ж залишаються невирішеними питання надання відповідного державного і суспільного статусу громадським організаціям, а їхній вплив на суспільно-політичний та економічний розвиток держави вимагає серйозного законодавчого підґрунтя. Вчені-дослідники також наголошують, що про суспільну рівність чоловіків і жінок у сучасному світі ще не йдеться: “Однак про досягнення певної гендерної рівності в українському суспільстві говорити ще зарано, адже й досі чітко не визначені її місце та роль у системі суспільно-політичних відносин, у структурах влади, в економіці, науці, в політичних партіях. Порівняно незначним є представництво жінок на керівних посадах“ [2].

Жіночі організації вчені умовно поділяють на чотири основні групи:

1. Традиційно жіночі організації;
2. Соціально-орієнтовані організації – найбільша за кількістю група;
3. Організації ділових жінок;
4. Феміністичні організації, до яких належать також центри гендерних досліджень [2].

Детальний аналіз історичної ретроспективи розвитку та просвітницької діяльності жіночих організацій в Україні дозволив ученим представити таку його періодизацію:

- перший етап – освітньо-культурницький (1884-1914 рр.), для якого характерним було спрямування зусиль жіночих організацій на пробудження самосвідомості жінок, надання їм організаційно-педагогічної допомоги у здобутті загальноосвітніх знань;

- другий етап – філантропічний (1914-1917 рр.) відзначався локальною просвітницькою діяльністю жіноцтва у соціальних закладах;

- третій етап – національно-державницький (1917-1921 рр.), провідними тенденціями якого вважаємо: зосередження уваги на проблемі українізації освіти, що позначалося на організації вивчення української грамоти, національному вихованні молоді та ін.

- четвертий етап – політичний (1921-1939 рр.) характеризувався посиленням уваги до патріотичного, гендерного виховання дітей і молоді („Союз українок”); реалізацією комуністичного виховання;

- п'ятий етап – опікунсько-виховний (1939-1945 рр.), для якого притаманною була локальна діяльність жіночих організацій, спрямована на формування національної свідомості народу, створення притулків з метою захисту молоді від

вивозу до Німеччини [1].

Важливою умовою розвитку і повноцінного функціонування громадських організацій в умовах глобалізації є входження жіночих організацій до міжнародних структур. В умовах здобуття незалежності в Україні розпочався процес налагодження зв'язків із Міжнародною Радою Жінок (МРЖ), Міжнародною Організацією Сприяння Жінкам у Вищій Освіті (Advancing Women in Higher Education), Міжнародним Альянсом жіночих організацій країн ННД та КАРАТ коаліції – мережею жіночих неурядових організацій із 10 країн Центральної та Східної Європи. Жіночі організації України співпрацюють з організацією «Women, Law and Development intl.» (США), з Американською Національною Асоціацією жінок в освіті (NAWE) та багатьма іншими. Діяльність жіночих організацій допомагає українському суспільству “включити у порядок денний” проблему забезпечення гендерної демократії в Україні [9].

Викладене вище дає підстави стверджувати, що демократичні й гуманістичні державотворчі процеси в Україні у ХХ столітті створюють позитивне підґрунтя для розвитку жіночого руху, який вважаємо необхідним і важливим компонентом становлення громадянського суспільства. Функції й завдання жіночих організацій зосереджуються передовсім у сферах освіти, культури, просвітництва, меценатства, бізнесу. Важливим є також подолання нерівності у царині управління державою та місцевого самоврядування, де гендерна нерівність є особливо відчутною. Прогнозування майбутніх тенденцій розвитку жіночих організацій у ХХІ столітті дозволяє нам констатувати факт зростання їхньої ваги і посилення впливів на політичне, економічне, культурно-освітнє та соціальне життя країни.

1. Кобельська О.М. Просвітницька діяльність жіночих організацій України (кінець ХІХ – перша половина ХХ століття) : Дис... канд. наук: 13.00.01 – 2009 – 237 с.
2. Лосик Олеся Павлівна. Роль жіночих організацій у досягненні гендерної рівності в Україні / Режим доступу: http://www.lexline.com.ua/?go=full_article&id=178
3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року» від 27 грудня 2006 року № 1834.
4. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків. Закон України від 8 серпня 2005 року № 2866-IV.
5. Рекомендації парламентських слухань “Рівні права та рівні можливості в Україні: реалії та перспективи”. Схвалено Постановою Верховної Ради України від 27 червня 2007 року.
6. Смоляр Людмила. Жіночий рух України як чинник гендерної рівноваги та гендерної демократії в українському соціумі / Режим доступу: <http://party.civicua.org/women/zhruh.htm>
7. Указ Президента України «Про вдосконалення роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» № 1135/2005 від 26 липня 2005 року.
8. Указ Президента України «Про підвищення соціального статусу жінок в Україні» № 283 від 25 квітня 2001 року.
9. <http://www.commerciallaw.com.ua/eng/Outreach/Gender/>

Слюсаренко Н. В.

професор кафедри педагогіки та психології
Херсонського державного університету,
дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти Академії
педагогічних і соціальних наук,
доктор педагогічних наук
Slysarenko N.V.

PROBLEMY PRZYGOTOWANIA MŁODZIEŻY DO PRACY ZAWODOWEJ W TWÓRCZEJ SPUŚCIŹNIE UKRAIŃSKICH PEDAGOGÓW

Dziś w systemie edukacji dorastającego pokolenia doniosłej wagi nabywają pytania przygotowania jego do pracy zawodowej, dlatego że, ekonomiczny dobrobyt jakiegokolwiek kraju i jego przyszłość w doniosłej mierze zależą od stosunku i przygotowania młodzieży do pracy zawodowej. Powiedziane wyżej, wymaga od naukowców i pedagogów-praktyków wyszukiwania najbardziej skutecznych szlaków rozwiązania tych problemów. Dużo w tym planie może pomóc apel do historii kształtowania się edukacji zawodowej i wychowania dorastającego pokolenia w Ukrainie.

Jednymi z pierwszych uwag na te problemy, zwrócili wiadomi ojczyści uczeni K.Uszynski, A.Makarenko, W.Suchomlinski i wielu innych. Problemy przygotowania młodzieży do pracy zawodowej znalazły również swoje odzwierciedlenie w pracach naszych, współczesnych, wybitnych ukraińskich naukowców A.Wachrusza, P.Gurewicz, M.Lewkiwskiego, G.Lewczenka, W.Madzigona, E.Pawlutenkowa, W.Sidorenka, G.Tereszczuka, D.Tchorzewskiego, B.Fedoriszina, M.Jancura i wielu innych.

Przypomnimy, że K.Uszyński uważał fizyczną pracę najlepszym sposobem moralnej edukacji, ale przy umowie jej rozsądnego połączenia z pracą umysłową. Na rolę pracy w trakcie tworzenia osobowości naukowiec zwraca uwagę w swoim artykule „Praca, w jej psychologicznym i wychowawczym znaczeniu”, gdzie on pisze, że edukacja, jeżeli ona pragnie szczęścia człowiekowi, musi wychowywać go nie dla szczęścia, a przygotowywać do życia zawodowego. Edukacja ma rozwijać przyzwyczajenie i miłość do pracy, nadawać człowiekowi możliwość znalezienia pracy, którą on będzie się zajmować w ciągu swojego życia [16, str. 558]. Wyżej powiedziane zezwala stwierdzić, że K.Uszyński nadawał dużego znaczenia jak psychologicznemu tak i praktycznemu przygotowania młodzieży do pracy zawodowej, a tak że stwarzaniu możliwości dla wyboru młodzieżą pracy na całe życie.

Wyżej omówione zadania, edukacji zawodowej we wszystkich czasach, próbowano rozwiązać w ogólnokształcących, edukacyjnych zakładach Ukrainy, jednak nie zawsze ich realizacja była zabezpieczona, należnymi warunkami materialnymi i techniczną bazą, odpowiednimi fachowcami, a główne, ich chęcią działania. Tak, na przykład, w pierwszych latach radzieckiej władzy, zakłady edukacyjne nie miały potrzebnego naukowo-metodycznego i materiałowo-technicznego zabezpieczenia, brakowało fachowców, ale to nie przeszkodziło A.Makarenko na wysokim poziomie zorganizować przygotowanie do pracy zawodowej swoich wychowanków w kolonii imienia A.Gorkiego.

W pedagogicznym systemie pedagoga, przygotowania młodzieży do pracy zawodowej posiadało ważne miejsce, przecież on był przeświadczony, że praca jest potężnym

sposobem tworzenia osobistości, i dlatego radził rozpoczynać przygotowanie do pracy zawodowej możliwie wcześniej.

Swoje stanowisko do sprawy przygotowania młodzieży do pracy zawodowej A.Makarenko odzwierciedla w wielu swoich robotach, wśród jakich zwłaszcza, doniosłe znaczenie w tym planie mają książki „Księga dla rodziców”, „Edukacja w pracy”, „Cel edukacji”, „Edukacja zawodowa” i inne. W nich pedagog zwraca uwagę na wychowawcze znaczenie pracy, podaje własny program i metodykę edukacji zawodowej, dowodzi, że kształcenie ma się łączyć z produktywną pracą, a szkolna praca - ze społecznie-pożyteczną pracą, relacjonuje swoje myśli stosunkowo przygotowania młodzieży do przyszłego, życia zawodowego, a tak że do wyboru fachu .

Co więcej, A.Makarenko podkreśla, że praca - to życiowa baza człowieka, i dlatego ona musi być główną częścią procesu wychowania. Jego zdaniem, wartość każdego człowieka zależy od jego uczestnictwa w społecznej pracy, i od tego, na ile on będzie przygotowany do tej pracy. Naukowiec również zwraca uwagę na to, że edukacją zawodową ma się zajmować jak rodzina, tak i szkoła [3].

Jednocześnie z tym, jak świadczy historia, za czasów A.Makarenko w większości ogólnokształcących szkół Ukrainy nie było należnych warunków dla przygotowania uczeni do pracy zawodowej. Najlepiej z tym było przy końcu 50-tych - 60-tych lat XX wieku, gdy do tej sprawy podchodzili kompleksowo. W ogólnokształcących szkołach na lekcjach wykształcenia zawodowego wypełniało się początkowe zawodowe i ogólnotechniczne przygotowanie, a na zajęciach praktycznych - początkowe wytwórcze i specjalne. Realizacja zadań edukacji zawodowej zabezpieczała się również przez poza lekcyjne i poza szkolne zajęcia z uczniami (uczniowskie kółka, uczniowskie zawodowo-wytwórcze brygady, uczniowskie obozy letnie). Taki system edukacji zawodowej, po pierwsze, stwarzał atmosferę entuzjazmu w pracy, jaka sprzyjała psychologicznemu przygotowaniu dzieci do pracy zawodowej, po drugie, nadawał możliwości dla pozyskania nimi praktycznych przyzwyczajęń, a po trzecie, stwarzał warunki dla organizacji odpowiedniej orientacji zawodowej, a więc, dla realizacji uczniami wolnego i świadomego wyboru swojego przyszłego fachu i swojego życiowego szlaku, stworzenia u nich odpowiedzialnego stosunku do pracy.

Jednym z wybitnych pedagogów tego okresu był dyrektor Pawliskiej szkoły W.Suchomliński. On pozostawił po sobie wspomnienia w wyglądzie licznych utworów, w jakich, na podstawie doświadczenia swojej szkoły, przekonuje nas w konieczności organizacji w warunkach edukacyjnego zakładu, należytego przygotowania młodzieży do pracy zawodowej i daje odpowiednie rady.

Wybitny pedagog uważał, że miłość dziecka do ludzi pracy - źródło ludzkiej moralności [11, str. 60], i dlatego podchodził do organizacji edukacji zawodowej i kształcenia serio. On sformułował 12-cie zasad kształcenia zawodowego, wśród których, naszym zdaniem, najbardziej cennymi są takie: wykrycie, wyjawienie, rozwój indywidualnego podejścia do pracy; wysoka moralność pracy, jej społecznie-pożyteczne ukierunkowanie; wczesne pozyskiwanie do produktywnej pracy; różnorodność rodzajów pracy; stałość, ciągłość pracy; obecność cech szczególnych pracy dorosłych w pracy dziecka; twórczy charakter pracy, zjednoczenie wysiłków umysłowych i fizycznych; nastąpienie zrozumienia zawartości pracy zawodowej, umiejętności, przyzwyczajęń i innych. Te zasady były wykorzystane W.Suchomlińskim jako podstawa systemu edukacji zawodowej Pawliskiej szkoły.

On uważał, że przygotować człowieka do pracy można, jeśli dać jemu odpowiednie praktyczne umiejętności i przyzwyczajenia i zabezpieczyć należne fachowe przygotowanie zawodowe. Dopiąć tego celu można, z warunkiem stopniowej realizacji zadań edukacji zawodowej. Przede wszystkim, trzeba się zatroszczyć o psychologicznym przygotowaniu młodzieży do pracy zawodowej. Z tego powodu pedagog pisał: „Gotowość do produktywnej pracy włącza w siebie umiejętność pracować umysłowo, umiejętność stale doskonalić swój rozsądek, aplikować go do twórczego rozwiązania zadań pracy zawodowej. Psychologiczna gotowość do pracy, o jakiej ostatnio tak wiele mówią, akurat i jest przeświadczeniem człowieka w tym, że w przyszłym życiu zawodowym wysiłek jego rąk będzie podporządkowany rozsądkowi, twórczej myśli” [13, str.54].

Na żal, w nowoczesnym społeczeństwie, jak i za czasów W.Suchomlinskiego, znaczna ilość młodych ludzi jest nie gotowa do pracy, zwłaszcza do pracy fizycznej. Swego czasu pedagog tak objaśnił nieobecność u dziecka chęci zajmować się fizyczną pracą: „Praca umysłowa uczniów po swoim charakterze, ukierunkowaniu, zawartości jest oderwana od pracy fizycznej, wskutek czego praca rąk nie wzbogaca, nie rozwija rozsądek, a rozsądek, z kolei, nie wpływa na twórcze procesy zawodowe. Zakłóca się jedność duchowego życia: dziecko z małych lat przyzwyczajają się patrzeć na pracę fizyczną jak na niemiłą, ale potrzebny obowiązek. Zamiast potrzeby praca staje się bezwyjątkowością. Ze względu na zanotowane, on wywnioskował, że „zamiast psychologicznej gotowości do ciekawej twórczej pracy, u uczniów powstaje dążenie do wyboru działalności, w jakiej fizyczne wysiłki zajmują jak najmniej miejsca” [13, str.55].

Praktyczne przygotowanie młodzieży do pracy zawodowej pedagog radzi rozpoczynać z robót, dla wykonania których, wykorzystują się proste instrumenty. To, jego zdaniem, formuje nie tylko zawodowy artyzm, ale i rozwija rozsądek, predyspozycje, zdolności u dzieci [12, str.72]. Właśnie W.Suchomlinski widział prosty związek między fizyczną pracą i rozwojem umysłowym człowieka. On pisze: „Rozległy obszar dla rozwoju umysłowych i fizycznych sił znajduje się w fizycznej pracy. Nie można wyobrazić sobie pełnowartościowego szczęśliwego dzieciństwa bez tego, żeby działalność zawodowa nie wzbogacała się radosnymi, wzruszającymi uczuciami. Doświadczenie przekonuje, że fizyczna praca dla małego dziecka - to nie tylko uzyskanie odpowiednich umiejętności i przyzwyczajajeń, nie tylko moralna edukacja, ale i bezgraniczny, nader bogaty świat myśli. Ten świat budzi moralne, intelektualne, estetyczne uczucia, bez których jest niemożliwe poznanie życia, a więc - i wykształcenie” [14, str.125].

Wybitny ojczysty pedagog opiniował, że w życiu każdego dziecka ma być „uduchowiona myślą fizyczna praca”. Tę ideę urzeczywistniono praktycznie w Pałowskiej szkole, gdzie na „ukochaną pracę” specjalnie planowano godziny. Już w 2 klasie raz na tydzień u uczniów była godzina lekcyjna, na której oni „czynili tą sprawę, jaka władała ich myślami i zmysłami”. W 3-4 klasach na „ukochaną pracę” przydzielano 2 godziny [14, str.126]. Godziny „ukochanej pracy” nadawały uczniom możliwość wolno wybierać rodzaj pracy, który im się podobał, a więc, zrobić pierwsze kroki na szlaku wolnego i świadomego wyboru przyszłego fachu.

Akcentując uwagę na doniosłości idei W.Suchomlinskiego dla przygotowania młodzieży do pracy zawodowej należy podkreślić, że on „uzasadnił system edukacji zawodowej uczniów środkami materialistycznie-praktycznych wartości, w jakie włączał: psychologiczne przygotowanie do pracy; zasady dziecięcej pracy; właściwie pracę; technologię racjonalnej

działalności; istniejące tradycje szkolne; zgodność z prawem, zasady, metody i formy edukacji zawodowej” [6, str.274]. To jest pedagog określił naukowe podstawy organizacji działalności zawodowej uczeni i zrealizował ich praktyczne uzgodnienie w zwykłej wiejskiej szkole, jaka nie była „placem badawczym”, a więc tam nie były stworzone żadne, odrębne, korzystne warunki dla takiej roboty.

Dużą rolę w organizacji skutecznego przygotowania wiejskich uczniów do pracy zawodowej odegrał również I.Tkaczenko - dyrektor Bogdanowskiej szkoły, zasłużony nauczyciel Ukrainy, Bohater Socjalistycznej Pracy, kandydat pedagogicznych nauk, przyjaciel i stronnik W.Suchomlinskiego.

I.Tkaczenko jest autorem doniosłej ilości naukowych prac, zadedykowanych kształceniu i edukacji zawodowej, wśród których wybitne miejsce posiadają książki „Edukacja zawodowa uczeni starszych klas” i „Bogdanowska ogólnokształcąca szkoła im. W.Lenina”. To jest jakby odrębne sprawozdanie o pracy Bogdanowskiej ogólnokształcącej szkoły, gdzie, jak podkreśla A.Sawczenko, „definiowały się skuteczne szlaki i metody formowania wiedzy u wiejskich uczniów i przygotowania ich do działalności zawodowej w domenie produkcji rolniczej” [7, str.108]. I.Tkaczenko na stronach swojej książki udowadnia, że dowolne edukacyjno-wychowawcze zadania mogą być pomyślnie realizowane z warunkiem kompleksowego przystępowania do tej sprawy. Akurat takie przystępowanie pokładło podstawy działalności, pierwszej w Ukrainie, uczniowskiej wytwórczej brygady, jaka była stworzona w Bogdanowskiej ogólnokształcącej szkole Kirowogradzkiego obwodu [4].

Wieloletnie doświadczenie Bogdanowskiej ogólnokształcącej szkoły udowadnia, że jedną z najbardziej celowych form organizacji działalności zawodowej uczniów starszych klas jest uczniowska edukacyjno-wytwórcza brygada, jaka może funkcjonować pomyślnie tylko przy warunku obecności edukacyjno-badawczego gospodarstwa. Takie gospodarstwo było stworzone przy szkole w 1958 roku. Ono składało się z terenu użytkowego, na jakim hodowali rolnicze i ogrodowe kultury, sadu, pasieki; rozmaitej rolniczej techniki; ręcznych narzędzi pracy; lokomocji; siewnych materiałów, nawozów, trujących środków chemicznych, a także z bydła, które znajdowało się na fermach kołchozu, ale nim opiekowali się uczniowie. Na bazie edukacyjno-badawczego gospodarstwa wypełniała się praca wytwórcza i badawcza w stosunku do studiowania i wdrożenia nowych metod otrzymywania wysokiego urodzaju rolniczych kultur i wzrostu produktywności hodowli bydła [15, str. 75].

Bogdanowska ogólnokształcąca szkoła dzięki stwarzaniu socjalno-psychologicznych przesłanek dla wyboru uczeniami fachu, a także połączeniu edukacyjno-wychowawczego i wytwórczego procesów, dała skierowanie w życie wielu uczniom starszych klas [17]. Absolwenci tej szkoły kontynuowali swój życiowy szlak w jakości pracowników przemysłowych przedsiębiorstw, techników, inżynierów, lekarzy, nauczycieli, polityków, działaczy nauki i sztuki, a także jako fachowcy rolnictwa dla rodzzonego kołchozu [5, str. 251].

Jak widzimy, W.Suchomlinski i I.Tkaczenko nie tylko na bieżąco poczuli potrzebę doskonalenia systemu edukacji zawodowej i kształcenia uczniów i utorowali szlaki realizacji takiej roboty, ale i przez swoje artykuły, korespondencje, książki, naukowe prace, pozostawili dla potomności ciekawe doświadczenie organizacji działalności zawodowej uczeni. Ich szkoły swego czasu określały strategię i taktykę wdrożenia pracy w edukacyjno-wychowawczy proces ogólnokształcącej szkoły w całej Ukrainie.

Kwestia przygotowania młodzieży do działalności zawodowej jest dosyć dokładnie

odtworzona i w spuściźnie doktora pedagogicznych nauk, profesora, akademika ANP Ukrainy M.Stelmachowicza który uważał, że jednym z najbardziej rzeczywistych szlaków rozwiązania zaznaczonego pytania jest wykorzystanie ukraińskiej ludowej pedagogiki.

Naukowcy, sprawiedliwie zauważają, że „w pedagogicznej twórczości M.Stelmachowicza nie znajdziemy prac, w jakich by kwestie wychowania uczniowskiej młodzieży, rozpatrywały się w oderwaniu od życia zawodowego, od wychowania osobistości przez pracę” [2, str. 104].

Tradycje ukraińskiego narodu, stosunkowo edukacji zawodowej młodzieży nie tylko dokładnie odzwierciedlają się w utworach M.Stelmachowicza, ale i nabyły dalszego rozwoju, nowoczesnej barwy. To - program działania dla pedagogów, niewyczerpane źródło doskonalenia procesu tworzenia osobistości.

M.Stelmachowicz zwraca uwagę rodziców na konieczność włączenia dzieci w różne rodzaje działalności zawodowej, proponuje, żeby one wykonywały znaczną część czynności domowych, przypomina, że, „uczestnictwo dzieci, w miarę swych sił, w sprawach ludzi, rozpatruje się w ludowej pedagogice jak naturalny i potrzebny proces” [1, str. 33], a wychowanie w pracy, w aktywnej zawodowej działalności jest jedną z głównych zasad ludowej pedagogiki, bowiem człowiek żyje po to, żeby pracować, a więc, czym wcześniej zaczyna się działalność zawodowa, tym lepiej.

Naukowiec powiadamia współczesnym, jak gdyby ogólnie wiadome podstawowe tezy. Na przykład, „jak dziecko, samo trzyma łyżkę, nabiera kaszę i niesie do buzi -tak ma pracować” [1, str. 8]. Ale, na żal, dzisiaj tych tez nie zawsze przytrzymują się jak rodzice, tak i inni wychowawcy. W tym samym czasie, ludowa pedagogika przestrzega: „Jeśli chcesz mieć w swojej rodzinie wyrodka, daj synowi albo córce wszystko, co one chcą, i pozbaw je potrzeby pracować. Nieróbstwo prowadzi do nieszczęścia” [10, str. 130].

M.Stelmachowicz, czy nie największą uwagę, nadawał psychologicznemu przygotowaniu młodego pokolenia do działalności zawodowej. M.in. on uważał, że warto „przebudzić u młodzieży stałą skłonność do pracy, przy czym taką silną, żeby wychowanek wstydził się własnego próżnowania, z pogardą odnosił się do leni i darmozjadów, nie wyobrażał bez pracy swojego życia”. Psychologiczne przygotowanie do pracy, jego zdaniem, należy rozpoczynać jak najwcześniej i urzeczywistniać drogą wykorzystania dziecięcego folkloru, w jakim mówi się o pracy; dziecięcych grach, napełnionych odpowiednią zawartością; uczestnictwie „dzieci i podlotków, młodzieńców i dziewczyn w obchodzeniu zawodowych, społecznych i rodzinnych świąt, asystowanych barwnymi świeckimi obrzędami, przywabiającymi gram i rozrywkami, obrzędowymi pieśniami, jakie ślawią pracę i jej rezultaty, wywyższają człowieka pracy i t.d.” [9, str. 40].

Kompleksowe przystępowanie M.Stelmachowicza do przygotowania zawodowego młodzieży, uwarunkowało uwydatnienie im trzech etapów wypełnienia tej roboty:

1. Wstępny albo początkowy - od 2 do 6-7 lat.
2. Pomocniczy albo określający - od 7 do 15 lat.
3. Główny albo końcowy - od 15 do 20 lat [10, str.132].

Każdy z etapów jest bardzo ważny, bowiem dziecko musi uwidocznić interes i szacunek do pracy, nauczyć się wykonywać pewne czynności zawodowe, znaleźć sobie sprawę, jaka by się mu podobała, być gotowym rozpocząć całkiem samodzielną działalność zawodową.

Tradycje ukraińskiego narodu, stosunkowo przygotowania zawodowego

młodzieży w spuściźnie M.Stelmachowicza, ogarniają jak rodzinną, tak i szkolną edukację. Tak, w warunkach szkolnych naukowiec proponuje studiować szkolne ludoznawstwo – specjalnie skonstruowany system międzyprzedmiotowej wiedzy, praktycznych umiejętności i przyzwyczajzeń, jakie składają bazę narodowego i światowego socjalno-kulturalnego doświadczenia [8, n. 13]. Głównym jest to, że opanowanie taką wiedzą, umiejętnościami i przyzwyczajeniami może urzeczywistniać się nie tylko przy studiowaniu wielu edukacyjnych przedmiotów, a także i w czasie specjalnie zorganizowanej działalności, jaka będzie sprzyjać opanowaniu uczniami nie tylko wiedzy, ale i umiejętności.

Aby zapobiec formalizmowi przy wykorzystaniu w trakcie edukacji ukraińskiej ludowej pedagogiki (wykorzystanie tylko rozrywkowych elementów ludoznawstwa, jego żywiołowo-epizodyczny charakter, wykorzystanie gotowej wiedzy i in.), M.Stelmachowicz powołuje do organizacji poszukiwawczo-badawczej roboty uczeni, gdzie odbywa się „odkrycie” osiągnięć ludowej mądrości, ich dalszy rozwój i wzbogacenie. W czasie takiej roboty, jego zdaniem, uczniowie będą pozyskali do „gromadzenia ludoznawczego materiału, jego interpretacji z postawy dzisiejszego dnia, systematyzacji, celowego utrwalenia i chronienia w formie kolekcji naturalnych przedmiotów materialnej i duchowej kultury, stworzonych rękami i rozsądkiem naszych przodków, opisów tych przedmiotów, wyrobu ich kopii i wzorców.

Przedmiotem poszukiwawczo-badawczej roboty uczeni może być gromadzenie folklorystycznych twórców, narzędzi pracy, przedmiotów bytu, produktów ludowych rzemiosł i wytwórczości” [8, str. 53-54].

Zanotowane powyżej już znalazło odbicie w praktyce roboty ogólnokształcących szkół Ukrainy. W wiele z nich pracują izby-muzea „Świetlica” – rezultat poszukiwawczo-badawczej roboty uczeni i ich niestrudzonej pracy stosunkowo odnowienia wyrobów sztuki użytkowej i dekoratywnej, stwarzania ich kopii, oprawy wnętrza i in. Dziś można konstatować, że ta robota ma doniosłą rolę w trakcie zawodowego przygotowania uczeni, przecież uczniowie nie tylko studiują ludowe tradycje i obyczaje, ale i oswajają technologię wyrobu rozmaitych wyrobów sztuki użytkowej i dekoratywnej, nabywają odpowiednie umiejętności i przyzwyczajenia.

Przygotowanie młodzieży do działalności zawodowej zajmuje ważne miejsce i w naukowym dorobku doktora pedagogicznych nauk, profesora, akademika APN Ukrainy D.Tchorzewskiego, który poświęcił rozwiązaniu danej kwestii całe swoje życie. Wśród prac naukowca znajdujemy monografie, podręczniki i przewodniki z kształcenia zawodowego, naukowe artykuły zadedykowane poświęcone kwestii edukacji zawodowej, fachowego kształtowania dorastającego pokolenia i uzasadnieniu szlaków ich przewyciężenia. To, najpierw, takie prace: ”Dydaktyka kształcenia zawodowego”, „System kształcenia zawodowego”, „Metodyka kształcenia zawodowego i fachowego i wykładania przedmiotów ogólnotechnicznych”, „Metodyka kształcenia zawodowego i fachowego” ta inne. Odrębne miejsce w twórczej spuściźnie uczonego posiadają metodyczne roboty, w jakich pedagogicy mogą znaleźć odpowiedź na zapytanie stosunkowo tego, jak należy aranżować przygotowanie zawodowe uczeni, w trakcie jakiego oni bardziej skutecznie będą nabywać potrzebną wiedzę, umiejętności i przyzwyczajenia.

W taki sposób, analiza spuścizny ukraińskich pedagogów pozwala stwierdzić, że w latach ubiegłych nagromadzono znaczne doświadczenie organizacji przygotowania zawodowego dorastającego pokolenia, jakie potrzebuje szczegółowego badania i wdrożenia

w dzisiejszy system edukacji.

Literatura:

1. Актуальні проблеми українського національного дошкілля // За ред. М.Г.Стельмаховича. – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника, 1995. – 242 с.
2. Извекова Г., Степанова Л. Народна теорія і практика трудового виховання дітей (за творами М.Стельмаховича) // Сподвижник української етнопедагогіки (на пошану дійсного члена АПН України Мирослава Стельмаховича) // Бібліотека Науково-методичного центру „Українська етнопедагогіка і народознавство” АПН України і Прикарпатського університету ім. В.Стефаника. Серія „Педагогіка, етнопедагогіка”. – Івано-Франківськ, 1999. – Вип.25. – С.104-109.
3. Макаренко А.С. Трудовое воспитание. Вст. Статья Л.Ю.Гордина. – Мн.: „Народная асвета”, 1977. – 256 с.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961) / Под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. – М.: Педагогика, 1988. – 272 с.
5. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961-1986 гг.) / Под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
6. Рацул А.Б. Основи трудового виховання школярів засобами матеріально-практичних цінностей у спадщині В.О.Сухомлинського // Педагогіка Василя Сухомлинського на зламі епох: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції та 5-их Всеукраїнських педагогічних читань „Василь Сухомлинський і сучасність”. – Київ–Кіровоград: Видавничий дім „Єлисавет”, 1999. – С.273-275.
7. Савченко О.Я. І.Г.Ткаченко. Богданівська середня школа імені В.І. Леніна // Радянська школа. – 1976. – №7. – С. 107-108.
8. Скульський Р.П., Стельмахович М.Г. Методика використання народознавства в школі. – Івано-Франківськ: НМЦ „Українська етнопедагогіка і народознавство” АПН України і Прикарпатського університету ім. В. Стефаника, 1995. – 178 с.
9. Стельмахович М.Г. Педагогіка життя. – К.: Т-во „Знання” УРСР, 1980. – 48 с.
10. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
11. Сухомлинський В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – К.: Радянська школа, 1987. – 544 с.
12. Сухомлинський В.О. Розум і руки // Вибрані твори: У 5т. - К.: Радянська школа, 1976. - Т.5. - С. 69-80.
13. Сухомлинський В.О. Розумова праця і зв'язок школи з життям // Вибрані твори: У 5т. - К.: Радянська школа, 1976. - Т.5. - С. 53-69.
14. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори: У 5т. - К.: Радянська школа, 1976. - Т.3. - С. 7-279.
15. Ткаченко І.Г. Виховання комуністичного ставлення до праці в учнівській бригаді // Радянська школа. – 1970. – №3. –С. 74-81.
16. Ушинський К.Д. Собрание сочинений: В 3 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 558.
17. Хижняк Б.П. Система трудового виховання в педагогічній спадщині І.Г. Ткаченка // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С. 117-122.

Ільйонок О.В.

Студентка ІІІ курсу хіміко-біологічного факультету
Мелітопольського державного педагогічного університету
ім. Б. Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ЯН АМОС КОМЕНСЬКОГО

Ян Амос Коменський – педагог Нового часу. Його педагогічні ідеї, винятково актуальні для свого часу, і сьогодні не втратили великого значення. Завдяки вивченню педагогічних поглядів Коменського, людство з'ясовує вплив педагогічної діяльності на розвиток шкільної освіти. Коменського називають батьком педагогіки, вчителем народів, адже йому належить величезна кількість педагогічних та філософських праць, які пронизані духом гуманізму та демократизму. Ян Коменський розробив багато педагогічних проблем, створив першу в історії педагогіки наукову теорію – дидактику підпорядковану ідеї всебічного розвитку особистості. Відмінною рисою педагогічних поглядів Коменського було те, що він розглядав виховання як одну з найважливіших передумов становлення справедливих і дружніх відносин між людьми і народами.

Видатний педагог народився у березні 1592 р. у м. Нівніце у родині, що належала до християнського об'єднання богемських братів. Вона, як і інші, включилася за своє національне звільнення від тиску німецьких баронів у рамках гусицького руху. Присутність духу боротьби за свободу, який був кредом в об'єднанні богемських братів, у подальшому відіграло помітну роль у становленні педагогічних ідей педагога. [4, с.23]

На становлення педагогічних поглядів Яна Амоса Коменського вплинули роки учнівства у латинській школі м. Пшерова, у яку він пішов у 16 років. Досить доросла людина, він зміг серйозно і самостійно оцінити її достоїнства і недоліки. Хоча латинські школи вважалися передовими, вони були перейняті схоластично-догматичним духом, майбутній педагог на собі випробував повну непридатність системи виховання і навчання, і в нього вже тоді зародилася думка про необхідність поліпшити справу народної освіти. Надалі ця ідея стала девізом його життя.

У 1611 р. Коменський вступає на богословський факультет Герборнського університету, де панував протестантсько-кальвіністський напрям, близький до богемських братів. Роки навчання в університеті (1611-1613) сприяли формуванню суспільно-політичних і філософських поглядів Коменського, який саме тут знайомиться з педагогічними поглядами різних часів і народів.

Навесні 1614 р. Коменський повертається на батьківщину та призначається керівником Пшеровської братської школи. З цього часу в житті Коменського починається нова ера. Він з великим захопленням працює в улюбленій школі і дуже багато робить для того, щоб полегшити навчання дітям. В 1616 році Коменського призначають помічником пшеровського єпископа. В цей період він пише працю «Листи до неба», де розвиває свої демократичні погляди на існуючий стан речей в сучасному йому суспільстві. У 1618 році община «чеських братів» призначає

Коменського пастирем – проповідником в м.Фульнеці і одночасно ректором братської школи. За час життя і діяльності в Пшерові і Фульнеці Ян отримав досвід роботи з дітьми в школі, що в значній мірі обумовило багатство і різноманітність його педагогічного вчення. [8,с.325]

У м. Лешно, де педагог після переховування, у зв'язку з Тридцятилітньою війною нарешті оселяється, працює ректором гімназії, де пише твори «Велика дидактика», « Материнська школа». У 1648 році Коменський був запрошений на посаду єпископа общини «чеських братів». В Угорщині Ян відкриває в м. Шарош – Паток 3 класи гімназії за новою системою навчання. Тут він закінчує книгу «Видимий світ у малюнках»

Першою фундаментальною працею Я.А. Коменського з теорії навчання була «Велика дидактика» написана у 1632 році і опублікована в 1657 році. Своєю власною «Великою дидактикою», зазначає Ф.Хофман, - Коменський мав намір подолати, як він це називав, поверхневе і зручне підсумовування досвіду і повчань [2, с.24].

Не менш відомими є книги Коменського «Материнська школа», «Відкриті двері до мов», «Новітній метод мов», «Фізика», «Астрономія», «Світ чуттєвих речей в картинках», «Школа-гра», «Загальний рада про виправлення справ людських» та інші, які ще за його життя набули поширення у всьому світі. Так, «Відкриті двері до мов» та «Чуттєвий світ у малюнках» були широко відомими і популярними посібниками для вивчення іноземних мов [7, с.50].

Його «Материнська школа» стала першою енциклопедією з питань родинного виховання. Головне призначення материнської школи, Коменський вбачав у захисті дитини від шкідливих впливів оточення і створення твердої основи для всієї системи наступного виховання і освіти. [1, с.167]

Педагогічна спадщина Коменського охоплює всі найважливіші аспекти педагогічної науки. За його роки діяльності, можна виділити такі основні роботи, які мають важливе значення і на сьогоднішній день:

- Класно-урочна система;
- Гуманістичне спрямування у навчанні;
- Роль вчителя у навчанні та вихованні і вимоги до особи вчителя;
- Моральні основи виховання;
- Дидактична система Коменського;
- Принцип природовідповідності виховання в педагогічній спадщині;
- Коменський про гармонію тіла і душі як необхідну умову розвитку дитини;
- Ідеї диференційованого підходу до учнів;
- Коменський про здібності дитини, про роль уваги та інтересу учнів у навчальному процесі та інше.

З цього переліку робіт спостерігається величезне прагнення педагога в удосконаленні процесу навчання. Велику увагу педагог приділяв підручникам, він вважав, що підручники повинні бути короткими і змістовними, добре ілюстрованими, оригінальними й авторськими, а не переписаними з інших видань. [3, с.197]

Педагогічна творчість Ян Амос Коменського є великим внеском у світову педагогічну науку. Минуло понад 370 років від часу виходу в світ творів педагога, але всі вони зберігають своє величезне значення для педагогічної науки. Ян Коменський, як визначив пізніше німецький учений – енциклопедист Г.В. Лейбніц,

зіграв таку роль у педагогіці як Демократ і Бекон у розвитку філософії, а Коперник – у розвитку астрономії. Педагог на основі власної педагогічної практики дійшов висновків про необхідність навчати «всіх усього». Він гостро критикував схоластичну школу за те, що вона задовольняє потреби лише багатих. Важливу роль Коменський відводить учителеві, дуже високо оцінює його працю «... вони наставлені на високо почесному місці... їм доручено прекрасну посаду, вищої від якої нічого не може бути під Сонцем». [6]

Загалом педагогічну систему Коменського можливо представити як гуманістичну модель педагогічного процесу. Сьогоднішні педагоги вважають цього великого класика - вчителем усіх вчителів. Коли говорять, що народи - великі педагоги, і великі педагоги - народні, як найбільш яскрава ілюстрація виникає приклад Яна Амоса Коменського. [5.с.192]

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Джуринський О.М. Історія освіти педагогічної думки: Навч. посібник [для студ. вищ. навч. закладів.] - М.: Вид-о ВЛАДОС - ПРЕСС.2003 - 400с.
2. Елькін М.В. Історія педагогіки:[навчально-методичний посібник до самостійного вивчення дисципліни] / М.В.Елькін, М.М.Головкова, А.А.Коробченко. - Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2009. - 204с.
3. Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка / ред. кол. Т.Біленко, М.Чепіль, та ін. - Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2008 - Випуск 17. Педагогіка - 248 с.
4. Кратохвіл М.В. Життя Ян Амоса Коменського: Книга [для вчителя]: Пер. з чеськ.- М.:Просвітлення, 1991. -191 с.
5. Левківський М. В. Історія педагогіки: Підручник. / М. В. Левківський - Київ, 2003. - 360с.
6. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. - К.:Кондор, 2009. - 670с.
7. Мисечко О. З історії запровадження іноземних мов у шкільну практику (X – XVIII ст.) / Шлях освіти. - 2005. - № 1. - С. 45 - 52.
8. Фіцула М.М. Педагогіка : Навч.посіб. вид. 2-ге, випр., доп. – К.: Академвидав, 2007. - 560 с.

Кекош О.М.

викладач кафедри культурології та українознавства
Дрогобицького державного педагогічного
університету ім. Івана Франка

ПРОПОВІДНИЦЬКА СПАДЩИНА МИТРОПОЛИТА АНДРЕЯ ШЕПТИЦЬКОГО І ДУХОВНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ

Митрополит Андрей Шептицький одна з найвизначніших постатей найновішої історії України, яка своєю піввіковою працею спричинилась до відродження самосвідомості українського народу цієї доби. Андрей Шептицький займає в сучасній історії роль людини, що стала помостом між західною і східною церквами, підтримувала відновлення Української державності та піклувалася про розвиток української культури.

Справді, якщо треба було би назвати постать, котра у бурхливому ХХ столітті відіграла найважливішу роль у церковному, суспільно-політичному та культурному відродженні Української Церкви й українського народу, то цією постаттю, без сумніву, слід було би назвати Митрополита Андрея Шептицького. «Велика і небуденна Людина», «пророк», «Мойсей українського народу» - яке визначення ми би не вжили, кожне з них здаватиметься недостатнім, аби гідно передати всю велич і багатогранність цієї геніальної постаті, яка власними ідеями помітно випередила дух свого часу, а творчою спадщиною продовжує надалі впливати на розвиток нашої Церкви та народу.

Найважливішим полем апостольської діяльності Митрополита був його «апостолят пера»: численні монографічні праці, десятки послань, декретів і листів, багата кореспонденція з відомими церковними та суспільно-політичними діячами свого часу – всі ці писання стали тим живим словом Митрополита, над яким не має влади «тлінна минуність часу та обставин» [2].

У часи політичної та соціальної нестабільності він ясно бачив людину з її потребами і був чуйним до знаків часу. Ніщо не могло пройти повз увагу Митрополита. Його цікавили діти, молодь, родина, церковна єдність, екуменічні ідеї, народ, держава, культура, освіта – словом, вся дійсність. У своїх посланнях він давав вказівки для розв'язки проблем, які випливали з глибокого розуміння особи Христа та Його навчання. «Християнська мораль, християнське життя, християнські ідеали стоять, як на твердій основі, на жертві зі себе - і без жертви зі себе нема в християнстві правдивих цінностей», – писав Митрополит до української молоді [8].

Митрополит особливу увагу звертав на роль сім'ї та Церкви у вихованні молодого покоління: «В християнських народах немає більше виховної сили, ніж сила Церкви. Вона виховує народи, вона вщиплює вже в душу дитини ті християнські чесноти, які зроблять із неї доброго патріота і мудрого громадянина. Очевидно, робить це передовсім родина, але і батьки-християни, виховуючи дітей, роблять це під проводом і за вказівками Церкви». І хоч ця праця дуже важка і потребує довгих змагань, безлічі жертв та прикладу життя, але не є безуспішною. Скільки

часу потрібно, щоб виховати одного громадянина, свідомого своїх обов'язків щодо Бога, ближніх та Батьківщини, та ще більше потрібно для того, щоб виховати цілу суспільність, увесь народ.

Тому в сьогоднішній ситуації нам потрібно виховувати як батьків, так і дітей у душі відповідальності, співвідповідальності, прощення, любові, навчаючи їх шанувати та часто користуватись Святим Письмом, з якого найбільше можна пізнати особу Ісуса Христа. «Тоді зможемо жити згідно з засадами християнської моралі і навіть будемо готові на жертву за Церкву і народ, ...бо нема вищого і гарнішого ідеалу для християн, як віддати життя за віру. Смерть за віру – це участь в жертві Христовій», – писав Митрополит до духовенства та вірних [5].

„Найважливіша справа для Церкви, народу й родини, щоб діти були добре виховані” – це головна засада того важливого звернення Митрополита для вірних. Далі Андрей Шептицький пише:” Коли людина від дитинства навчиться боятися Бога, заховувати Його святі Заповіді, дбати про Божу благодать, стеретися гріха, тоді і в житті буде добрим, совісним чоловіком, правдивим християнином та принесе родителям, Церкві та Батьківщині потіху і славу та буде працювати з хісном для Бога і ближніх” [10].

Митрополит Андрей Шептицький вже у той час спостерігав проблему взаємовідносин старших та молоді, яка і тепер досить актуальна: «Хто відкидає авторитет старших, – легко відкине авторитет батьків, а відтак і кожний інший авторитет у народі. Вкінці дійде до того, що буде відкинтий авторитет Церкви, Бога і всякої етики» [7].

Митрополит підкреслював велику роль священників та катехитів у вихованні молоді. „Як скульптор із глини формує постать мистецького твору, так священник і катехит, працею не менше мистецькою, у м'якому воску дитячої душі виробляють образ і подобу самого Ісуса Христа. Вони неначе малюють Христову ікону й, очевидно, в цю роботу вкладають старанності, вміння, мистецького знання..., почуття і потреб її характеру, її похибок і пристрастей, чим більше в цю роботу вкладають своєї молитви й жертви, тим вищим і ліпшим виходить мистецький твір їх рук” [9].

Актуальною в наш час залишилися настанови Митрополита Андрея Шептицького, який часто наголошував, навчав, заохочував, давав напрямки щодо релігійного виховання: «Не можна собі достаточо з'ясувати того, як важною є наука катехизму для дитини на ціле її життя. Одно слово з Божої науки, висказане ревним катехитом, може на ум і на серце дитини зробити таке враження, що не дасться затерти до старости. Просто цілий напрям життя, найосновніші поняття життя, усі чесноти християнина, а звідти й ціла вартість його праці, залежить від того, чи він замолоду перейнявся наукою віри» [8].

У час небезпеки згіршення, що його молоді люди на кожному кроці зустрічали в большевицькій дійсності, таке звернення до молоді, яка любила Митрополита і знала про його батьківську любов до неї, мало величезне значення. Але і сьгодні молоді люди стикаються з різноманітними згіршеннями та спокусами: алкоголізм, наркоманія, СНІД та інші. Молодих людей потрібно вирвати з рук різних спокус цього світу. Такий порятунок можливий лише через таке виховання, в основі якого лежить християнська мораль. Добре вихована, у християнському душі людина буде завжди проявляти себе позитивно в усіх вимірах суспільного і культурного життя.

Тому Митрополит у своєму посланні наголошував:” Треба нам щиро працювати й над молоддю, яку нам світ видирає з рук. Треба собі її з’єднувати та безнастанно утверджувати в ній переконання християнського життя...” [7].

Митрополит Андрей не тільки своїми посланнями та своїм словом виховував українську молодь, але також своєю активною діяльністю у сфері освіти, культури та науки сприяв духовному становленню молодого покоління. Він був душею національного і культурного життя Галичини. Митрополит дбав про школи, заснував науковий інститут для студій, сполучений з Богословською академією та “Академічний дім” у Львові, допомагав приватним школам. На церковні кошти Шептицький посилав молодих священиків до студій у Римі, Відні; надавав стипендії світській молоді для навчання за кордоном, допомагав дитячим садкам та “Сиротинцям”, підтримував видавництва, товариства. Шептицький надавав стипендії молодим українським митцям для здобуття художньої освіти у кращих навчальних закладах Європи. Ним заснована Львівська Богословська Академія (в 1928 р.) єдиний український вищий навчальний заклад за Польщі.

Митрополит Шептицький брав активну участь у політичному житті Галичини. Він був членом Галицького сейму і Палати Панів у Відні. У 1901 р. виступив з протестом проти переслідувань українських студентів Львівського університету, в 1902 р. домагався від Галицького сейму заснування гімназії в Станіславі. У 1903 – 1913 рр. Шептицький обіймав посаду заступника маршалка Галицького сейму, а 22 січня 1906 р. очолював делегацію до цесаря з вимогами рівних прав для українців Австро-Угорської імперії.

Виступаючи за рівні виборчі права українців і поляків Австро-Угорської імперії, 26 січня 1914 р. на засіданні Галицького сейму митрополит Шептицький виголосив промову у справі сеймової реформи, закликав українців і поляків до згоди у вирішенні питання відкриття українського університету. В результаті засідання було прийнято рішення внести зміни до крайового статуту та реформувати виборчу систему. Поляки також погодились підтримати справу відкриття українського університету.

Антилюдській суті нацизму Шептицький протиставляв не тільки слово Боже, а й вчинки. Він відкрито протестував проти фізичного знищення євреїв, особисто врятував близько 600 чоловік, переховуючи їх спочатку в соборі Св. Юра, а коли це стало небезпечно - у віддалених монастирях. Коли у жовтні 1942 р. почали формуватись перші військові загони УПА, митрополит благословив цю справу і розпорядився надіслати до загонів священників-капеланів. Останні мали організовувати богослужіння для повстанців і виконувати іншу духовну опіку.

Влітку 1944 р. в Західну Україну вступила Червона армія. Поки тривала війна, сталінська політика відносно Української греко-католицької церкви була поміркованою. Церкви трактували як державну власність, але надавали їх в оренду священнослужителям за невелику плату. Священиків і дяків, також студентів теології звільняли від військової служби. Значна роль у досягненні компромісу на між урядом СРСР і УГКЦ належала Андрею Шептицькому.

Помер Андрей Шептицький 1 листопада 1944 р., похований у підземеллі собору Святого Юра. За свідченнями очевидців, в день похорону біля міста були сконцентровані війська, а місто нашпиговано енкаведистами. На похоронах були

присутні релігійні діячі різних віросповідань, представники радянської влади. М.С. Хрущов привіз на могилу А.Шептицького вінок від...Сталіна [6].

Отже, душпастирська та проповідницька діяльність митрополита Андрея Шептицького в історії нашого народу значна і багатопланова. Він дбав про виховання молоді та сім'ї, домагався рівних політичних прав для українців Австро-Угорської імперії, палко підтримував проголошення ЗУНР, відстоював право українського народу на власну державу перед представниками Антанти у 1921 р. Наважувався апелювати до найвищих інстанцій Польщі, а згодом - СРСР, захищаючи права віруючих і священнослужителів. Мрія про незалежну Українську державу назавжди залишилась для митрополита мрією.

1. Барияк Т. Роль Слуги Божого митрополита Андрея Шептицького у вихованні українського духовенства.
2. До сімей // Послання Папи Івана Павла II, / ред. Г. Дидик-Меуш. Львів 2001.
3. Лаба В. Митрополит Андрей Шептицький: його життя і заслуги. Люблін 1990.
4. Ленчик В. Визначні постаті Української Церкви: митрополит Андрей Шептицький і патріарх Йосиф Сліпий. Львів 2001.
5. Митрополит Андрей Шептицький: життя і діяльність. Документи і матеріали 1899-1944. Церква і суспільне питання / за ред. А. Кравчука, т. 2, кн. 2. Львів 1999.
6. Шептицька С. Молодість і покликання о. Романа Шептицького. Рим 1987.
7. Шептицький А. До української молоді // Календар Світла. Торонто 1978.
8. Шептицький А. Пастирські Послання 1899-1914, т. 1. Львів 2007.
9. Шептицький А. Твори: морально-пасторальні, т. 56-58. Рим 1983.
10. Шептицький А. Як будувати рідну хату. Львів 1999.

Игнатенко Н.В.

кандидат пед.наук, профессор
Переяслав-Хмельницкий государственный
педагогический университет имени Григория Сковороды

МЕТОДОЛОГИЯ ТВОРЧЕСТВА КАК ОРИЕНТИР ДЛЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИК РАЗВИВАЮЩЕГО И ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Украинское образование в настоящее время развивается на новых методологических основаниях, определенных в виде гуманистической парадигмы, предполагающей признание саморазвития человека как высшей ценности - при этом личностно ориентированный подход рассматривается в качестве альтернативы традиционному социоориентированному. Следовательно, необходимо разработать и создать в пространстве образования для каждого человека такие условия, чтобы он стал целостным, полноценным субъектом своей жизни, своей деятельности, прежде всего профессиональной, чтобы у него сформировались потребность, готовность и способность к конструктивному диалогу с природой и обществом, творческому созиданию.

В современных условиях значительно повышается роль креативного мышления и умения работать с большим потоком информации, а также способностей к освоению сложных, информационно насыщенных профессий.

Высшая школа ставит основополагающей целью воспитать у своих выпускников устойчивый профессиональный интерес, стремление к углублению и накоплению знаний, однако не уделяет должного внимания развитию личностной адаптационной способности, возможности человека приспосабливаться к различным требованиям социума (вплоть до изменения профессиональной специализации). В связи с этим XIX Генеральная конференция ЮНЕСКО особое внимание уделила непрерывному образованию, которое объединяет всю деятельность и ресурсы в области образования и направляет их на достижение гармоничного развития потенциальных способностей личности и прогресса в преобразовании общества»[5].

Движение человека по пути самообразования, постоянного достижения собственных новых состояний и есть его творчество. В этом смысле каждый человек есть педагог и жизнь его своего рода педагогическое творчество. Сегодня творчество рассматривается как процесс решения поставленных задач в любой сфере деятельности, в результате которого создаются новые духовные и материальные ценности, где существует возможность развития и совершенствования личности.

Связь педагогического творчества с творческой сущностью человека составляют антропологические основания педагогического творчества, его соответствия педагогическому процессу: само понятие человека задает определение педагогического творчества. Следовательно, теоретическая и практическая разработка проблемы создания пространства образования, адекватного гуманистической парадигме, а также требованиям современного общества, должна быть связана с изучением феномена творчества, в частности его педагогической составляющей.

Исследования учебно-воспитательной деятельности с позиции творчества на дидактическом уровне подразумевают прежде всего психологический аспект нового с

учетом условности указанного разделения: подавляющее большинство исследуемых явлений находится в смысловом поле таких категорий, как мыслительная, разумная деятельность, память, усвоение, понимание, убежденность, воспитание, социализация, формирование умений, навыков и т.д. А исследования, носящие прогностический характер, стремящиеся определить цели, задачи, оптимальные в стратегическом смысле направления обучения, ориентируются прежде всего на социальную новизну, будущий вклад в общественные отношения личности, в настоящий момент находящейся под влиянием того или иного образовательного учреждения.

Интегрирующей, стержнеобразующей категорией, обуславливающей исследования с позиции творчества учебно-воспитательной деятельности на дидактическом уровне, на наш взгляд, может выступать мышление.

Характеризуя учебно-воспитательную деятельность с позиции творчества и имея в виду психологический аспект нового, многие авторы полагают, что категория мышления может выступать в качестве стержнеобразующей. С учетом этого мнения важность категории творчества как методологически значимой для педагогической области знания можно резюмировать так.

Понятие творчества является междисциплинарным, и это есть принципиальный момент для педагогической науки, которая активно использует достижения широкого спектра областей знания. Мыслительные процессы являются основообразующими в учебно-воспитательной деятельности. В качестве производных можно назвать усвоение, запоминание, понимание, эмоциональный настрой, подсознательные установки и др. Категория «творчество», используемая по отношению к образовательной системе, характеризует результаты и сам процесс мыслительной деятельности. Понятие «творчество» наиболее успешно сочетает в себе все необходимые аспекты, позволяющие судить как об учебной, так и о воспитательной стороне того или иного образовательного воздействия. Само мышление человека может рассматриваться как творчество, однако результаты творчества подразумевают поясняющий нравственно-ценностный анализ, прогнозирование социальных последствий, что является принципиально важным моментом в педагогике.

Творчески ориентированный подход к развитию личности предоставляет возможности для расширения влияния валеологической парадигмы.

Современная методология творчества развивается в рамках субъект-субъектного подхода, что позволяет избежать редуцирования (сведения) процесса обучения только к рассмотрению развития обучаемого. Г.С.Батищев отмечает, что субъект-субъектному подходу на основополагающем философском уровне, уровне общенаучных принципов и форм исследования иерархии педагогической методологии творчества соответствует определенное диалектическое понимание деятельности, развития самого творчества [1, с. 311].

Методологии творчества позволяет оценивать возможности и динамику изменений уровня сформированности познавательных умений, мыслительных операций у субъектов деятельности. Разработка и адекватное использование методологии творчества способны придать исследованиям в педагогической области более осмысленный и упорядоченный характер, интенсифицировать их.

Методология творчества послужила ориентиром для разработки теории и практики проблемного обучения, в котором закладываются некоторые отсутствовавшие ранее понятия: проблемная ситуация (состояние эмоционального затруднения, заключающееся в невозможности ученика разрешить то или иное противоречие, осуществить то или иное мыслительное или практическое действие, найти неизвестное и требуемое условиями задачи) учебная проблема (сформулированное в явном виде противоречие между известным и тем, что требуется установить; выявить и т.п.) и ряд других.

В учебный процесс в связи со всем отмеченным выше вошло понятие гипотезы, ее теоретической и экспериментальной проверки, рефлексии и коррекции полученного результата на основе хода рассуждений, которые к нему привели.

Такая технология самостоятельного «добывания» знаний обучающимися является конструктом, который логично вытекает из основ методологии творчества.

Рассмотрим методику реализации идей проблемного обучения в образовательном процессе педагога.

На лекциях по педагогике целесообразно раскрыть теорию проблемного обучения и методику его реализации в учебном процессе по различным дисциплинам. При этом следует обратить внимание на обучение преподавателей созданию проблемных ситуаций и представить адаптированные к педагогическому образованию известные в дидактике высшей школы их «источники». К числу таких ситуаций относятся специально сконструированные преподавателем ситуации рассогласования:

а) между ранее усвоенными студентами знаниями и результатами их собственной познавательной деятельности на определенном этапе;

б) между ранее усвоенными студентами знаниями и новыми, сообщаемыми преподавателем;

в) между ранее усвоенными студентами знаниями и сформулированными в их сознании представлениями и информацией, получаемой ими из книг, учебников, монографий, популярных брошюр и других источников.

К «источникам» таких ситуаций относятся:

1. Информация из истории педагогики, содержащая, например, сведения о том, с какими реальными проблемами сталкивалась на различных этапах своего развития теоретическая и практическая педагогика, в чем конкретно они заключались, какие попытки делались учеными-практикантами по их разрешению, достигли ли они успеха.

2. Тексты учебников, пособий и руководств по педагогическим дисциплинам:

а) содержащие недостаточно ясно выведенную авторами основную мысль, идею;

б) содержащие нечеткое раскрытие тех или иных положений;

в) не содержащие иллюстративного подкрепления общих положений, различных технологий описываемых процессов в конкретных педагогических условиях;

г) включающие излишнее количество фактов, не содержащих необходимых обобщений, мониторинга качества знаний, полученных в результате использования

различных технологий;

д) содержащие информацию, изложенную недостаточно последовательно и системно;

е) содержащие в готовом виде различные проблемы, но не содержащие информации о подходах к их решению.

Педагогические ситуации, спонтанно возникающие в учебном процессе, в ходе которых у студентов возникают различные по характеру и значимости познавательные барьеры.

Обучая преподавателей приемам конструирования проблемных ситуаций целесообразно отметить, что при их создании в образовательном процессе очень важно обеспечить:

а) реальную педагогическую значимость используемых технологий и условий, которые представлены студентам для обсуждения;

б) преподавателю необходимо воздействовать на чувства и эмоции обучающихся студентов, задействуя эффект новизны, неожиданности, необычности предлагаемой им информации.

Следует также отметить для обучающихся, что конструирование проблемных ситуаций обязательно предполагает последующее их разрешение, которое кратко можно представить такой схемой: создание проблемной ситуации → ее анализ путем актуализации имеющихся у студентов знаний → попытка тезисно сформулировать суть выявленного противоречия (несоответствия, расхождения) → словесная формулировка проблемной задачи.

Суть проблемного изложения заключается в том, что преподаватель (лектор) сам ставит проблему, а затем сам, с той или иной степенью подробности, иллюстрирует студентам процесс ее разрешения. Целесообразно также отметить, что в отличие от объяснительно-иллюстративного метода проблемное изложение активизирует мышление студентов, приобщает их к научному поиску, делает «соучастниками» субъективных научных открытий.

Обучающимся преподавателям необходимо знать, что проблемное изложение:

а) применимо не на любом учебном материале, а на таком, который допускает неоднозначные, альтернативные подходы, оценки и толкования;

б) оправданно на материале высокого уровня методологической, общенаучной и конкретно-научной значимости;

в) оправданно в том случае, если у обучаемых студентов имеется необходимый «стартовый» уровень знаний и познавательных умений — для успешного разрешения тех проблемных задач, которые планирует предложить преподаватель;

г) требует в большинстве случаев дополнительного резерва учебного времени.

Целью использования частично-поискового метода в вузовском обучении является постепенное приближение студентов к самостоятельному разрешению проблем различного уровня и масштаба. Частично-поисковый метод предполагает выполнение студентами под руководством преподавателя отдельных «шагов» в решении поставленной учебной проблемы, отдельных этапов в ее исследовании. Известно, что одной из разновидностей данного метода является эвристическая беседа, предполагающая вопросно-ответную форму взаимодействия преподавателей

со студентами: преподаватель заранее продумывает систему вопросов, каждый из которых стимулирует слушателей к осуществлению небольшого поиска. Посредством рассмотрения всей совокупности вопросов студенты «приходят» к той истине, к тому знанию, которое должно быть осознано и усвоено.

На лекциях, посвященных внедрению частично-поискового и исследовательского методов в образовательный процесс вуза, целесообразно определить обучающимся примерные требования:

- вопросы необходимо формулировать так, чтобы максимально стимулировать познавательный интерес у студентов;
- предполагаемый ответ студента на поставленный вопрос должен опираться на имеющиеся у него знания, но не «содержаться» в них в явном виде;
- вопросы должны «связываться» в заранее определенную преподавателем логическую последовательность.

В процессе разрешения проблемных ситуаций студенты сталкиваются с такими важными элементами научного и учебного поиска, как гипотеза. Выдвижение гипотез традиционно считается в дидактике важным приемом активизации мышления обучаемых. Умелое сочетание этого приема с экспериментальным исследованием позволяет адекватно отразить в обучении «путь» научного познания: от проблемы к гипотезе, от гипотезы к эксперименту, от эксперимента к теоретическому осмыслению его результатов, а затем к новой проблеме.

Классический вариант использования исследовательского метода выглядит примерно так: преподаватель ставит задачу (проблему), а весь путь ее решения студент «проходит» самостоятельно: он сам осознает ту или иную проблему, выдвигает гипотезу и осуществляет ее теоретическую проверку, планирует и осуществляет проверочный эксперимент, делает выводы. К числу соответствующих форм работы со студентами относятся курсовые, дипломные, выпускные квалификационные работы, а также кратковременные исследовательские задания и их модификация в «стиле» проблемного обучения, предполагающая прежде всего отказ преподавателя от формулировок тем реферативного характера и «сопровождение» предлагаемой студенту темы проблемой, требующей от него серьезных мыслительных усилий, анализа литературы, самостоятельного поиска, гипотезирования и осмысления полученных результатов.

Методология творчества служит ориентиром для разработки методик развивающего и эвристического обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батищев Г.С. Введение в диалектику творчества / Г.С. Батищев – СПб., 1997. – 464с.
2. Дмитриенко В. А. Методология творчества: постановка проблемы, направления разработки и внедрения / В. А. Дмитриенко, М. В. Кочетков // Известия РАО, 2004. – № 4.
3. Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова – М., 2005. – 208 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручн. / О.Я. Савченко – К.: Грамота, 2012. – 504с.
5. Higher Education in Europe. 1979. Уо1. 84. N 4. P. 48.

Чорна О.О.

аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності
Мелітопольський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УЯВЛЕННЯ ВЕЛИКИХ ГУМАНІСТІВ РЕЛІГІЙНОЇ СФЕРИ

У різні століття розвитком антропологічної педагогічної думки в Україні продовжували займатися представники і релігійної сфери, для яких педагогічна професія ставала додатковою до їх першочергового призначення. Окремі антропологічні ідеї, пов'язані з проблемами виховання особистості можна зустріти у роботах видатних мислителів цього часу (Л. Баранович, П. Беринда, І. Борецький, І. Галятовський, З. Копистенський, П. Могила, Д. Наливайко, С. Прокопович, Г. Смотрицький, С. Яворський тощо), які працювали у вищих та середніх духовних освітніх осередках на теренах України (Киево-Могилянська академія, Острозька школа-академія, різноманітні духовні школи-колегіуми).

Яскравим прикладом вдалого синтезу ідей української народної педагогіки XVIII ст. з європейською педагогічною думкою стала науково-освітня діяльність видатного громадського діяча, проповідника, архемадрита *Іоанникія Галятовського* (бл. 1620-1689 рр.). Його антропологічні розвідки сповнені гуманістичними принципами щодо виховання людини, які базувалися на його вірі в самоцінність людини, її права вільного вибору, повазі до її гідності, ґрунтувалися на засадах духовної спрямованості виховання, спадкоємності християнських ідеалів, суспільної користі та ідейності. Найціннішими моральними якостями І. Галятовський вважав правдивість, доброту, працелюбність, любов до Батьківщини та шанобливе ставлення до інших народів. У вихованні він особливо обстоював принцип народності, підкреслюючи, що українцям властиві патріотизм, гуманність, вірність громадянському обов'язку, допитливість, відвага, скромність.

Гідне місце серед теоретиків-мислителів XVIII ст. займає постать *Григорія Савовича Сковороди* (1722-1794 рр.) – філософа, педагога, перекладача, домашнього та мандрівного вчителя. Для Сковороди людина – це не просто тілесний індивід, це окремий світ, мікрокосмос. Пізнання людини, за мислителем, означає не просто вивчення її тілесної організації (плоті), а осягнення її внутрішньої, духовної природи. Науку про людину та її щастя Г. Сковорода вважав найважливішою зі всіх наук. Філософ наголошував, що в кожній людині закладені великі творчі сили і здібності. Тому завдання педагога, на думку Г. Сковороди, полягало, передусім, у їх розпізнанні і відповідному розвитку (“Навчальна дверь до християнського добронравія”, “Благодатний Еродій тощо”). Саме природа, вільні нахили, а не штучна муштра стають, за Г. Сковородою, основою виховання [Артемова, с. 128]

Педагогічні уявлення Г. Сковороди спрямували великого гуманіста на пошук природо відповідних і культуро доцільних засобів навчання і виховання, до яких на той час він ставився критично. На думку мислителя, в основу виховання мають бути покладені традиції українського народу, любов до Батьківщини, до батьків.

Зауважимо, що з кінця XVIII до початку XX ст. українці перебували під

владою двох імперій: Російської (Центральна, Південна, Східна України) та Австро-Угорської (Галичина, Буковина, Закарпаття). Філософські уявлення про людину, її виховання та освіти як чинник, що формують структуру педагогічної антропології, мали своє продовження у роботах вчених-просвітників цього періоду (М. Аркас, М. Драгаманов, О. Духнович, О. Кониський, М. Корф, І. Котляревський, О. Куліш, В. Науменко, О. Павлович, О. Партицький, О. Потебня, П. Чубинський тощо). Мислителі намагалися дати узагальнені уявлення про людину, показати, яке місце посідає вона у соціумі та природному світі, робили спроби оцінити творчий потенціал людської особистості та суперечливі моменти її життєдіяльності [Невмержицький, с. 48].

На рубежі XVIII-XIX ст. працював видатний вітчизняний педагог, зачинатель нової української літератури, просвітній та громадський діяч – *Іван Котляревський* (1769-1838 рр.). В педагогічній діяльності для І. Котляревського стала пріоритетною ідея високоморального виховання молодого покоління, духовного відродження нації, збереження національної самобутності українського народу. На його думку, у ході реалізації національної ідеї відбувається процес формування національної свідомості, що сприяє усвідомленню кожною особистістю причетності до історичних подій минулого та сучасності, сприяє визначенню свого місця у майбутньому, допомагає виявити власні духовні цінності та моральні якості.

На тісному зв'язку між розумовим та моральним, завдяки якому діти вчать розрізняти у житті чесне й нечесне, наголошував видатний педагог, письменник, організатор шкільництва на Закарпатті *Олександр Духнович* (1803-1865 рр.). Він закликав розвивати в дітях почуття власної гідності, порядності, милосердя. З повагою і водночас вимогливо ставився просвітник до постаті вчителя, від якого значною мірою залежав результат виховання. На думку О. Духновича, вчитель повинен був мати справжнє покликання до педагогічної діяльності, добре знати свій предмет й бути високоморальною людиною [Артемова, с. 138].

О. Духнович виступав за народність навчання, за навчання на рідній мові, показав, що праця – найважливіший фактор становлення особистості. Сформулював ідею поєднання навчання з сільськогосподарською працею. Виходячи з принципу природо відповідності, О. Духнович прагнув врахувати вікові та індивідуальні особливості вихованців. Ця вимога була основою його дидактичних поглядів.

На антропологічному принципі природо відповідності ґрунтуються думки О. Духновича про рівномірний розвиток фізичних та інтелектуальних сил дитини. Цьому принципу підпорядковувався і зміст розумового, морального, фізичного та трудового виховання. Велику увагу О. Духнович приділяв розробці дидактичних проблем. На перше місце він поставив наочність, потреба в якій, на його думку, впливає з конкретності мислення дитини. Для того, щоб дитина не зневірилась у власних силах, щоб не гальмувався її розвиток, слід дотримуватися принципу доступності у навчання. Щоб діти свідомо засвоювали знання, потрібно, вважав О. Духнович, розвивати їхню пізнавальну активність. Цікаві думки висловлював педагог щодо забезпечення ґрунтовності і міцності знань, питань морального виховання [Левківський М. В. Історія педагогіки; Підручник. М. В. Левківський – Київ, Центр навчальної літератури. – 2003. – 360с., С.203-204].

Отже, О. Духнович не тільки сприйняв передові педагогічні ідеї свого часу, але й творчо розвинув їх на принципах народності, демократизму та гуманізму, що

свідчить про антропологічну спрямованість його педагогічних поглядів.

Література:

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: Підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Голов. ред. Т. В. Ковтуненко. – К., 2006. – 421с.
2. Історія виховання / Кемінь В. П, Невмержицька О. В. – Дрогобич, 2010. – Т. 1. – 216 с.
3. Артемова Л. В. Історія педагогіки України: Підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Голов. ред. Т. В. Ковтуненко. – К., 2006. – 421с.
4. Левківський М. В., Микитюк О. М. Історія педагогіки: Навчальний посібник / М. В. Левківський, О. М. Микитюк. – Х., 2002. – 240 с.

Михеева О.Б.

Северо-Осетинский Государственный Педагогический Институт,
аспирант, г. Владикавказ

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Современная образовательная система характеризуется коренными изменениями во всех ее звеньях, направленными на достижение нового качества образования. Правительственная концепция и стратегия модернизации образования определяют основные приоритетные направления таких изменений - обновление целей и содержания образования, методов и технологий обучения на основе современных достижений педагогической науки и инновационных подходов к его совершенствованию.

Именно *инновации (нововведения)*, как результат научных поисков и передового педагогического опыта, являются наиболее оптимальным средством повышения эффективности образования. *Инновация* означает новшество, новизну, изменение; применительно к педагогическому процессу - это введение нового во все компоненты педагогической системы - цели, содержание, методы, средства и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащихся, их методическое обеспечение.

Инновационная деятельность - это освоение в образовательных учреждениях новшеств, которые могут вести к изменению состояния функционирования и проектированию развития образовательной системы, ее подсистем и звеньев.

В настоящее время возросла потребность в учителе, способном обогащать содержание своей деятельности посредством творческого ее освоения, применения достижений науки и педагогического опыта. Творческое отношение к педагогической деятельности дает возможность получения устойчивых теоретических знаний, специальных практических умений и навыков в разрешении возникающих в процессе обучения и воспитания проблемных ситуаций, развивает способности исследовательской инновационной деятельности.

Потребность в инновационной образовательной деятельности в современных условиях развития общества определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения.

В - третьих, происходит изменение отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств.

В - четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их развития и совершенствования в целях достижения конкурентоспособности.

Общие направления инновационной деятельности изложены в Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года. Концепция предполагает пересмотр структуры и содержания образования, разработку и введение в действие новых государственных образовательных стандартов и вариативного базисного учебного плана, внедрение здоровьесберегающих технологий, профильное обучение и т.д.

Национальный проект «Образование» предполагает разработку и внедрение современных образовательных технологий, улучшение воспитательной работы в школах, поддержку и стимулирование инновационных образовательных программ общеобразовательных учреждений и вузов.

Термины «инновация», «инновационный процесс», «инноватика» в отечественной педагогической литературе появились сравнительно недавно, хотя впервые понятие инноваций было введено австрийским ученым И. Шумпетером еще в начале XX века. Следует отметить, что идея, теория, концепция, технология, являются объективно новыми для определенного этапа развития общества и системы образования. Новизна носит конкретный исторический характер. Инновационные процессы постоянно находили отражение в классической педагогической мысли (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др.), а также в современных научных публикациях (В.А. Сластенин, А.В. Хуторской, М.В. Кларин, В.М. Полонский, Т.К. Клименко и др.).

В последние годы на страницах периодической печати появилось много публикаций по данной проблеме. Более того, современный педагогический процесс невозможно представить, лишенным нововведений. Инновации в образовании в широком смысле понимаются как изменение, совершенствование и улучшение отдельных сторон учебно-воспитательного процесса.

Педагогическая инновация – это внедрение и распространение уже существующих педагогических систем, отдельных методик, учебных предметов, учебных курсов. Например, педагогика Монтессори или Вальдорфская педагогика, разработанная в начале XX, давно не являются инновацией для мировой педагогической культуры. Однако, у нас в стране их идеи не распространялись в течение многих лет, внедрение и распространение этих систем стало существенным социокультурным нововведением.

Возникают элитарные школы, лицеи, гимназии, частные школы. Выделяются функции инновационного движения: функции внедрения и распространения новых педагогических систем и их элементов; функции формирования новых педагогических технологий и проектной культуры в сфере образования; функция запуска элитных и элитарных учебных заведений и др. Под инновациями начинают понимать особую организацию обучения, охватывающую все сферы образования и подготовки педагогических кадров.

В научной литературе различают понятия «новшество», «нововведение», «инновация». Новшество обычно понимается как элемент педагогической

действительности, который в представленном виде, в данном качестве ещё не встречался. Нововведение - своеобразный носитель новшества, средство его распространения, донесения до практики (новые проекты, программы, средства обучения, пособия, типы образовательных учреждений и т.д.). Укореняясь в практике, нововведение, несущее в себе новшество (или комплекс новшеств), меняет, трансформирует, обновляет практику, делая ее более эффективной. Инновация - это распространение новшеств в педагогической практике [2, с.12].

Нововведения или инновации характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому становятся предметом изучения, анализа, внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Инновация в системе образования связана с внесением изменений в цели, содержание, методы и технологии, формы организации совместной деятельности учителя и учащихся, в систему контроля и оценки качества образования и систему управления.

Инновация педагогическая - нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности [7, с. 25-27].

Инновационная деятельность - это особый вид деятельности. Ее назначение - изменение в способах и содержании практики образования с целью повышения ее эффективности [3, с. 16].

Педагогические инновации – это:

а) целенаправленные изменения, вносящие в образовательную среду новшества, улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом;

б) процесс освоения новшества (новые средства, методы, технологии, программы, и т.д.);

в) поиск новых методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и творческое переосмысление [3, с. 16].

Появление большого количества инноваций и их определений вызвало необходимость их классификации.

Ученые, классифицируя инновации, выделяют следующие их виды:

- технические инновации. Применительно в сфере образования такого рода новшества касаются различных технических средств образования, используемого в обучении;

- методические инновации – это инновации в области методики обучения и воспитания, преподавателя и учителя, организации учебно-воспитательного процесса;

- организационные инновации касаются новых форм и методов организаций труда;

- управленческие инновации затрагивают структуру, методы управления производством, организациями, ориентированы на замену элементов системы управления (или всей системы в целом) с целью ускорения, облегчения или улучшения решения поставленных задач;

По характеру вклад в науку и практику инновации можно разделить на

теоретические и практические.

Оценивать результативность педагогических инноваций и их эффективность можно по следующим критериям:

- новизна;
- оптимальность как критерий эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов;
- результативность как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей;
- возможность творческого применения инновации в массовом опыте которые подтверждаются на начальном этапе в деятельности отдельных учителей и воспитателей, но после ее апробации и объективной оценки может быть рекомендована к массовому внедрению;
- инновационная среда, создание определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы.

Выделяются приоритетные формы научно-методической работы: изучение научно-методической литературы, семинары-практикумы, тренинги, педагогический мониторинг, инновационные технологии обучения и управления, интерактивные методы научно-методической работы, описание инноваций как опыта работы, выступления на научно-практических конференциях, семинарах и др. [8, с. 928].

Методическая работа в образовательных учреждениях – часть системы непрерывного образования преподавателей, воспитателей. Цели методической работы – освоение наиболее рациональных методов обучения и воспитания учащихся; повышение уровня общедидактической и методической подготовленности педагога к организации и ведению учебно-воспитательной работы; обмен опытом между членами педагогического коллектива; выявление и пропаганда передового актуального педагогического опыта [9, с. 448].

Методическая работа – это целостная, основанная на достижениях науки, педагогического опыта и на конкретном анализе учебно-воспитательного процесса система взаимосвязанных действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства учителя [9, с. 448].

Сегодня в педагогическую литературу проникло понятие «менеджмент» (от англ. «руководство», «управление»), обозначающее общее искусство управления процессами, протекающими в различных системах. Менеджмент, используемый в сфере образования, называют педагогическим. Педагогический менеджмент – это комплекс принципов, методов, форм и технологических основ управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности.

В задачи инновационной деятельности в научно-методической работе образовательного учреждения входит разработка информационно-методических комплексов, ориентированных на промежуточные и конечные результаты приоритетных форм и методов учебно-методической деятельности.

Менеджмент в образовании рассматривается как процесс управленческого влияния субъекта управления (руководителя) на объект управления (социальную систему, находящуюся в рыночных условиях), в результате которого происходит

не только качественное изменение объекта управления, но и повышается уровень конкурентоспособности. Менеджмент образовательных инноваций как современная теория управления создает условия для понимания учреждения как сложной, открытой системы, которая стабильно функционирует и развивается в условиях современного применения инноваций. Поэтому основной среди многообразия функций менеджмента образовательных инноваций ученые выделяют функции, ориентирующие образовательное учреждение на постоянное развитие.

Проблему развития школы глубоко и всесторонне рассмотрели такие ученые – педагоги как В.С. Лазарев, А. Ямбург, М.М. Поташник и др. Так Поташник М.М. развитие школы понимает как закономерное, целесообразное, управляемое (самоуправляемое) позитивное изменение самой школы и ее управляющей системы, приводящее к достижению качественно новых результатов воспитания, образования и развития учащихся.

Библиографический список:

1. Ефремов, О.Ю. Пантелеева Н.Е. Педагогическая диагностика в процессе изучения иностранного языков: инновационный подход. // Инновации в образовании. – 2007. - №2. – с. 16.
2. Загвязинский, В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. М., Академия. – 2001. – с. 12.
3. Лазарев, В.С. Мартиросян Б.П. Педагогическая инновация: объект, предмет, и основные понятия. // Педагогика. – 2004. - №4. – с. 16.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010г. // Вестник образования. – 2002. - №6.
5. Поташник, М.М. Инновационные школы в России: становление и развитие (М.М. Поташник). – М., - 1996. – с. 140.
6. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический аспект) // Инновации в образовании. – 2007. - №2. – с. 4-7.
7. Пулина, А.А. Менеджмент образовательных инноваций как одно из основных направлений деятельности городского методического центра.- 2008.- с. 25-27
8. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – с. 928.
9. Словарь справочник – по педагогике. Авт. - сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Т.Ц. Сфара, - 2004. – с. 448.
10. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. педа. Учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – с. 545.

Довгий Т.П.

кандидат философских наук,
профессор кафедры философии
Смоленского государственного университета

ПОТЕНЦИАЛ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Методология передачи культурных и духовных традиций, как взрослому человеку, так и ребенку укореняется в особенности изучения культурно-исторических процессов в целом.

Метод ментального интуитивного постижения личности, народа через человеческую историю и культуру разрабатывался Г. Федотовым, Н. Лосским, Л. Карсавиным, В. Ключевским, В. Дильтеем, историками французской школы «Анналов». «Как культурные системы – хозяйство, право, религия, искусство и наука – и как внешняя организация общества в союзе семьи, общины, церкви, государства возникли из живой связи человеческой души, так они не могут, в конце концов, быть поняты иначе, как из того же источника» [1, с.322]. Поэтому вне духовно-психологической, ментальной связи педагогика, психология, история, как и все «науки о духе представляют собой агрегат, а не систему» [2, с.322].

Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования (далее – Стандарт) второго поколения разработан на основе Конституции Российской Федерации, а также Конвенции ООН о правах ребенка, учитывает региональные, национальные и этнокультурные потребности народов Российской Федерации [3].

Стандарт рассматривается как **общественный договор**, миссия которого состоит в выявлении и согласовании индивидуальных, общественных и государственных потребностей в школьном образовании. **Стандарт направлен** на обеспечение: единства образовательного пространства Российской Федерации; сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России; воспитания и социализации обучающихся, их самоидентификацию посредством лично и общественно значимой деятельности, социального и гражданского становления.

Составной частью ФГОС является **Программа духовно-нравственного развития и воспитания школьников на ступени начального общего образования** [4]. В качестве основного инструмента педагогической поддержки духовно-нравственного развития личности гражданина названа общеобразовательная школа, выстраивающая партнерские отношения с другими социальными субъектами воспитания: семьей, институтами гражданского общества, конфессиями, общественными организациями.

Среди ценностных установок обучения и воспитания в системе общего образования указаны традиционные российские религии: православие, ислам, иудаизм и буддизм, которые являются источниками национальной духовности. В общеобразовательной школе ценности российских религий могут быть представлены как духовные основы российской культуры, как традиционные жизненные ценности. Программа духовно-нравственного развития и воспитания школьников предусматривает возможность в культурологическом контексте усвоение школьниками системные представления о вере в Бога, святости и благочестии, религиозных организациях. В результате внедрения нового Стандарта с **2012-2013 учебного года во всех общеобразовательных школах России в 4-х классах преподается предмет «основы религиозных культур и светской этики»**. Данный предмет предусматривает приобщение школьников к культурным ценностям своей этнической или социокультурной группы, базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям.

Таким образом, Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования предполагает обновление содержания образования, которое изменит «портрет выпускника школы», расширив спектр качеств личности: любовь к своему краю и Родине, уважение своего народа, его культуры и духовных традиции; принятие традиционных ценностей семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества.

Список литературы:

1. Дильтей В. Описательная психология. В кн.: История психологии. Период открытого кризиса. – М., МГУ. 1992. – С.322
2. Дильтей В. Указ. соч. – С.322.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 «Федеральный государственный общеобразовательный стандарт начального общего образования»
4. Программа духовно-нравственного развития и воспитания школьников на ступени начального общего образования// Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. – М.: Просвещение, 2010 – С.8–32.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЛІНГВІСТІВ

У сучасних умовах трансформації суспільства України в якісно нові форми існування, глобалізації та розвитку гостро постає проблема підготовки дійсно компетентних педагогічних кадрів, здатних на високому інтелектуальному рівні організувати оволодіння знаннями, спираючись на свої вміння логічно мислити, аргументувати свої думки. Необхідність підвищення професійно-педагогічної підготовки лінгвіста, яка є предметом нашої розвідки, обумовлена також зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної та спеціальної підготовки випускників, зміною загальноосвітніх парадигм, що відображено в низці державних документів: Конституції України, Законі України «Про освіту» (1996), Законі України «Про загальну середню освіту» (1999), Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) (1994) та національній доктрині розвитку освіти в Україні (2002).

У якості **мети** можна визначити дослідження сучасних напрямів оновлення парадигми освіти та окреслення шляхів підвищення фахової підготовки лінгвіста. **Аналіз досліджень і публікацій.** Питання вдосконалення загально-педагогічної підготовки досліджували: О. Абдулліна, А. Акімова, Ю.Бабанський, В. Сластьонін, Р. Хмелюк. Загальні питання розвитку мислення суб'єкта вивчали психологи П.Блонський, А. Брушлинський, Л. Виготський, С. Рубінштейн та інші. Одним із напрямів підвищення якості підготовки студентів до педагогічної діяльності є розвиток мислення особистості майбутнього вчителя, який досліджували В. Брюшинкін, В.Гриньов, Г.Дмитренко, Є. Іванов, В.Лозова. С. Марисюк, І. Нікольська, В. Осинська, В. Паламарчук, В. Сухомлинський та інші. Окремі аспекти усвідомлення знань за допомогою умовиводів розкрито у працях О.Івіна, П. Копніна. Пошуку шляхів розвитку логічного мислення присвячено кандидатські дисертації Г. Лаврешиної, О. Федоренко, Хачімян та ін. В умовах сучасності, зростаючого об'єму наукової інформації, особливого значення набуває раціональна побудова процесу навчання у вищому навчальному закладі. У наш час високо цінуються особистості, яким притаманні такі риси, як розвинена загальна культура, послідовність мовлення, логічність мислення. Мова йде саме про особистість, що має високу логічну культуру. Інтенсивні методи навчання, що передбачають раціональне добирання потрібної інформації проміж другорядною потребують високої культури логічного мислення, яка є необхідною умовою для втілення нових методів навчання. Майбутні лінгвісти мають діяти згідно з певними правилами: мислення, раціонального вивчення, розгляду та вирішення проблеми. З огляду на вимоги сучасного суспільства в освіті спостерігається пошук і конкуренція різних парадигм, здебільшого під гаслами гуманізму і гуманітаризації (наприклад, "від парадигми знань до парадигми розвитку особистості та ін.). Як відомо, у науці парадигма – сукупність ідей, теорій, методів і зразків розв'язку різноманітних проблем, що приймаються як зразок науковим

загалом певної епохи або напрямку у відносно спокійний період розвитку. У пошуках парадигми освіти поняття гуманізації й гуманітаризації часто ототожнюються й чітко не розділяються, хоча гуманізація як спрямованість на розвиток особи й гуманітаризація як введення індивіда в культуру є провідними тенденціями сучасної освіти. Вважаємо правомірним підхід, що полягає у виділенні гуманізації як принципу, а гуманітаризації – як засобу його реалізації. Науковці визначають гуманізацію освіти як один із новітніх принципів сучасної педагогіки, що орієнтує спрямованість розвитку системи освіти на гуманні відносини в суспільстві як загальнолюдську цінність.

Гуманізація освіти передбачає таку зміну організаційних форм, змісту, методів, засобів навчання, яка ґрунтується:

1) на підвищенні в учнів і студентів задоволення від навчання, що ґрунтується на взаємозв'язку економічних і педагогічних механізмів стимулювання освіти й конкретної навчальної діяльності;

2) на формуванні гуманних відносин між учнями, студентами та педагогічними працівниками;

3) на збагаченні процесу навчання впровадженням сучасних педагогічних технологій;

4) на розробці правових основ соціального захисту прав молоді в умовах ринкової економіки.

При навчанні лінгвістів принцип гуманізації перш за все виявляється у змісті предмета: основи базових предметів розглядаються з точки зору їх зв'язку з сучасністю і перспективами розвитку, розкривається взаємодія між мовою та культурою, особлива увага звертається на інтердисциплінарність предметів.

Однією з таких концепцій є особистісно-орієнтоване навчання лінгвістів, що ґрунтується на науково обґрунтованій організації взаємодії, за якої створено оптимальні умови для розвитку в суб'єктів навчання здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності й самореалізації. Зважаючи на вагомість цієї педагогічної концепції, дамо стислий виклад її основних теоретичних положень:

1. Головною метою навчання є розвиток особистості лінгвіста. Це положення змінює місце суб'єкта освіти на всіх етапах навчального процесу й передбачає суб'єктивну активність.

2. Орієнтація на індивідуальну траєкторію розвитку особистості лінгвіста призводить до зміни співвідношення між нормативними вимогами до результатів освіти, поданими у державних стандартах освіти, та вимогою до самовизначення, самоосвіти, самостійності у навчально-професійних видах діяльності, посилюється особистісний компонент освіти.

3. Запорукою повноцінної організації навчального процесу є творча індивідуальність учителя (викладача), нормою стають авторські педагогічні технології.

Особистісно-орієнтований підхід до навчання означає:

- створення умов для розвитку всіх учасників навчального процесу;
- створення дієвих стимулів розвитку суб'єктів навчання, акцентування уваги на розвитку індивідуальності лінгвіста, забезпечення можливості реалізувати себе в різних видах діяльності;

- впровадження в навчальний процес сучасних педагогічних технологій розвитку особистості, забезпечення емоційної комфортності й соціальної захищеності суб'єктів освіти;
- забезпечення моніторингу розвитку всіх суб'єктів освіти, тобто регулярної й оперативної діагностики, яка входить у систему зворотного зв'язку в процесі розвитку особистості;
- розвиток варіативної освіти, спрямованої на розширення можливостей самовизначення й на саморозвиток особистості;
- корекція соціального й професійного самовизначення особистості.

Дослідники шукають шляхи й засоби розкриття в процесі навчання всіх потенційних можливостей і сутнісних сил особистості й, насамперед, пізнавальних можливостей студентів з метою подальшого розвитку суспільно-історичного прогресу у сфері пізнання.

Одним із питань, на які повинна відповісти логіка побудови стратегії підготовки майбутнього лінгвіста, є питання про те, як треба будувати об'єкт пізнання, тобто як треба структурувати навчальний матеріал. Крім визначення способів структурування навчального матеріалу і шляхів формування позитивної мотивації, потреба в пошуку побудови технології навчання, спрямованої на введення студентів у реальний процес оптимального професійного формування, викликає необхідність урахувати і характер взаємовідносин суб'єктів пізнання, що впливають на хід навчально-виховного процесу.

Інше питання, яке може бути вирішене при конструюванні інноваційного процесу навчання, що розглядається як процес взаємопов'язаної творчості викладача і студентів, передбачає аналіз сутності таких зв'язків:

1. *Викладач – навчальний матеріал* (моделювання структури навчального матеріалу, форм його подання, планування).
2. *Студент – навчальний матеріал* (умови розуміння, закріплення, набуття знань, перетворення знань в інструмент подальшого засвоєння й оцінки педагогічних явищ, процесу навчання фізики в середній школі).
3. *Викладач – студент*, навчальна група.
4. *Студент – викладач*, навчальна група (усвідомлення власної позиції у процесі професійної підготовки, перетворення виховання у самовиховання).

Для забезпечення професійної підготовки майбутнього лінгвіста було окреслено основні напрямки модернізації процесу навчання: а) модернізація навчання мовам, пов'язана з демократизацією структури освіти; б) модернізація, пов'язана з оновленням змісту навчання мов; в) модернізація, пов'язана з удосконаленням організаційних форм та методів навчання мови. Дамо стислу характеристику змін, що відбулися в межах кожного напрямку модернізації:

- а) демократизація структури освіти. Закон “Про освіту”, чітко окресливши структуру освіти в Україні, забезпечує соціально-педагогічні умови створення демократичного поля для самореалізації особистості лінгвіста у навчанні, відхід від тотальної стандартизації навчання та уніфікації навчальних планів. Демократизація структури освіти стосовно мов викликала ґрунтовні зміни у навчальних планах шкіл, у програмах, системі підручників, забезпечивши учневі (а також і вчителів) широкі можливості вибору: навчання у ліцеї чи

гімназії гуманітарного спрямування або у звичайній загальноосвітній школі з відповідними рівнями вивчення мов. Цю тенденцію підкреслює також і “Закон про середню школу”. У концептуальному плані проблема вирішена введенням нових Стандартів навчання мов:

б) оновлення змісту навчання. На відміну від традиційного обмеження навчання мови лише інформаційним компонентом (знання, вміння і навички) все більшого значення набуває діяльнісний компонент навчання з виділенням трьох рівнів або типів навчально-пізнавальної діяльності учнів (репродуктивна, пошукова і дослідницька). Продовжуються пошуки як у напрямку переосмислення самого змісту курсу для всіх типів шкіл, так і перерозподілу навчального матеріалу з мови за роками навчання, вироблення стандарту мовної освіти;

в) удосконалення організаційних форм, методів та засобів навчання.

Реалізація особистісно-орієнтованого навчання при вивченні мов потребує вдосконалення форм організації навчання. Поряд з уроком все більшого значення набувають інші форми організації навчання – лекції, семінари, конференції, екскурсії, практичні і самостійні роботи. Одноразово практика технологізації навчального процесу з мовних дисциплін виявляє тенденцію переходу від фронтальної форми навчання до групової та індивідуальної. Все частіше на заняттях з мови в середній школі провідним стає опосередковане спілкування вчителя й учнів, питома вага якого різко зростає у зв'язку з уведенням у навчальний процес такого потужного засобу навчання як комп'ютер. Уточнення у дидактиці поняття методів навчання, їх класифікація у межах відношення між категоріями мети, засобу і результату, руху від зовнішнього до внутрішнього дозволило визначити умови вибору методів навчання вчителем мови на основі їх взаємозв'язку та взаємодії.

Особливості сучасного світу, що зумовлюють зміст мовної освіти, визначаються новими соціально-економічними умовами, що прискорюють та діалектично поєднують процеси диференціації та інтеграції навчання мови, гуманітаризації навчання для багатьох профілів. Але ці обставини ще більшою мірою вимагають змін у традиційній системі підготовки майбутнього лінгвіста, націлюють викладача на озброєння студентів-мовників дієвими технологічними знаннями й уміннями. Оволодіваючи технологічними знаннями у єдності предметної, мотиваційної й операційної сторін, студенти оволодівають і певним підходом до процесу навчання мовам, опановують такий стиль діяльності і педагогічного мислення, який зорієнтований на розв'язок комплексу завдань навчання мови. Під час вирішення проблем формування професійно-педагогічної культури надзвичайно важливим є не лише оволодіння викладачем культурно-педагогічною спадщиною, але й включення педагога як суб'єкта культури у процес інноваційної педагогічної діяльності. Цієї ж думки щодо значення ролі рівня сформованості особистості вчителя та його культури під час навчання дотримується й В.Гриньова, яка зазначає, що «...основним засобом передачі культурних, духовних її цінностей є неповторна індивідуальність учителя як носія культури та суб'єкта міжособистісних відносин з індивідуальністю учня, котра постійно змінюється та збагачується» [2, с. 34].

В.Є. Прокопчук та В.А. Семиченко зазначають, що недостатня професійна підготовка має результатом випускників, які слабо підготовлені до реалізації освіти, до педагогічного керівництва класом, відчувають труднощі у роботі з батьками,

не вміють використовувати освітні та виховні можливості уроку, здійснювати міжпредметні зв'язки, реалізовувати на практиці принцип єдності навчання та виховання, не досягли достатнього рівня педагогічної та логічної культури, культури логічного мислення тощо. Б.С. Гершунський зазначає, що ці недоліки є наслідком того, що професійна підготовка майбутніх вчителів не формує у студентів готовності до педагогічної творчості, логічного мислення тощо. До цього часу відсутні науково обгрунтовані зв'язки теоретичної та практичної підготовки студентів. Успішність професійної підготовки спеціаліста у значній мірі залежить від чіткої орієнтації навчальної та позанавчальної роботи на усвідомлення змісту майбутньої професійної діяльності студентів. Поліпшення підготовки спеціалістів вимагає пошуку ефективних шляхів формування у студентів системних уявлень про об'єкт своєї професійної діяльності, вмінь і навичок його дослідження, організації та управління.

Обмеження лише традиційною системою підготовки майбутнього вчителя мови породжує суперечність між наявним рівнем базових знань та умінь з методики навчання мови випускника вищого педагогічного навчального закладу й тими кардинальними, зумовленими зміною освітньої парадигми, зрушеннями в методах, формах і засобах навчання мови. Шляхи вирішення цієї суперечності можуть бути різними. Один із них – спеціальна підготовка майбутнього вчителя мови до впровадження сучасних технологій навчання. Проте перш ніж вести мову про таку підготовку, необхідно визначитися, що ми розуміємо під навчальним процесом, який зміст, характеристики, складові технології навчання мови та інноваційної технології, які співвідношення між поняттями «дидактична система», «методична система», «методика навчання мови», з одного боку, та «технологія навчання» – з іншого. Традиційна система підготовки лінгвіста, попри її позитивні риси, не враховує ще однієї суттєвої сторони технологізації навчального процесу з мови – широкою змістовної, процесуальної й організаційної варіативності навчання мови.

Традиційне навчання, оперативнo відкликаючись на запити практики, вводить нові елементи знання, відбувається перегрупування навчального матеріалу з методики навчання мови, більше уваги приділяється змісту і формам організації самостійної роботи студентів. Суттєвими для останніх десятиріч були процеси диференціації фахової підготовки лінгвістів в умовах університетського навчання. Проте останні роки засвідчили необхідність інтеграції цієї підготовки з огляду на питому вагу міждисциплінарних програм та підручників, предметів і курсів, плідні пошуки вчителів-практиків та методистів-мовників з інтегративного навчання мов. Безперечно, проблема узгодженого поєднання процесів диференціації та інтеграції у теорії й практиці навчання мовам стосується й інноваційних процесів у дидактиці мови. Особливим чинником такого поєднання постає технологія навчання мови, яка узгоджує й реалізує методи, форми і засоби навчання мови в єдиному навчальному процесі.

Стрімке зростання обсягу інформації зумовлює необхідність її ретельного аналізу й оптимального відбору. Суперечність між масовим потоком нової інформації і рамками навчально-виховного процесу створює проблему *базової освіти* і необхідність засвоєння мінімуму знань. Систематична робота з відбору навчального матеріалу та його цілеспрямованого оновлення – одне із суттєвих джерел інноваційних процесів у дидактиці мови.

Суттю інновації є *принципово нова ідея*. Її джерелом може бути дослідницька діяльність ученого-методиста чи пошукова практика вчителя-новатора.

До основних новацій у навчанні мовних дисциплін можна віднести суттєві зміни у:

- а) структурі навчання мовних дисциплін та підготовці майбутнього лінгвіста;
- б) навчальних планів і програмах для середньої і вищої школи;
- в) технології навчання, у навчальному обладнанні, наочних посібниках;
- г) організації профільних шкіл нового типу та введення принципово нових форм і технологій підготовки майбутнього лінгвіста;
- д) оцінці результативності навчання мовних дисциплін, зокрема за допомогою тестів; введення модульно-рейтингової системи оцінювання навчальних результатів студентів;
- е) оснащенні шкіл сучасними комп'ютерними системами навчання;
- є) стосунках учитель – учень та викладач – студент.

Орієнтація на технологічний підхід до навчання, з одного боку, веде до суттєвих змін процесуальної складової навчання в середній школі, з іншого боку – вимагає спеціальної підготовки майбутнього лінгвіста, здатного забезпечити ці зміни як з точки зору проектування, моделювання майбутньої навчальної діяльності вчителя та учнів, так і практичного втілення створеної моделі. Формування технологічних знань і умінь студентів-лінгвістів, прогностичний характер підготовки до використання інноваційних технологій навчання в середній школі детермінують модернізацію традиційної системи підготовки майбутніх лінгвістів, розробку і реалізацію інноваційних технологій нового типу, які ґрунтуються на суттєвих змінах у взаємовідносинах викладач-студенти, викладач-студент, студент-студент. Суттєвим чинником такої модернізації є послідовне застосування діяльнісного підходу з метою зростання професіоналізму майбутнього фахівця.

Досвід теоретичної розробки проблеми, практичний пошук шляхів підвищення фахової підготовки майбутніх вчителів дозволяє нам зробити **висновок**, що в умовах сучасної соціально-педагогічної ситуації основною метою оновлення парадигми освіти є переформатування професійно-педагогічної підготовки особистості лінгвіста, яка володіє високим рівнем загальної та педагогічної культури, тобто мати активну педагогічну позицію, широкий науково-педагогічний світогляд, нове педагогічне та логічне мислення, високу компетентність у сфері предметів, що ним (педагогом) викладаються, він має творчо ставитись до своєї педагогічної діяльності, володіти спроможністю до морального саморегулювання та до саморозвитку. **Перспективи подальших досліджень** полягають у визначенні ефективних шляхів оновлення фахової підготовки майбутніх лінгвістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Б.С. Гершунский. – К.: Высшая школа, 1986. – 200с.
2. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В.М. Гриньова. – Х.: Основа, 1998. – 300с.
3. Прокопчук В.Є. Методична підготовка у професійній освіті майбутніх вчителів / В.Є. Прокопчук // Педагогіка і психологія. – 1996. - № 2. – С. 136-140.
4. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник [для ВНЗ] / В.А. Семиченко. – К.: Вища школа, 2004. – 335с.

УДК: 371:351.851



Нечипоренко В.В.

кандидат педагогічних наук, заслужений учитель України, директор комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя

МОНІТОРИНГ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. В статті здійснено аналіз поняття «моніторинг», а саме: його визначення, особливості, ознаки, принципи, функції та етапність. Представлено досвід Хортицького центру щодо впровадження моніторингу рівня сформованості життєвої компетентності учнів.

Ключові слова: моніторинг, суб'єкти моніторингу, комплекс моніторингових показників, інструментарій моніторингу, моніторингова діяльність.

Аннотация. В статье осуществлен анализ понятия «мониторинг», а именно: его определение, особенности, признаки, принципы, функции и этапность. Представлен опыт Хортицкого центра по внедрению мониторинга уровня сформированности жизненной компетентности учеников.

Ключевые слова: мониторинг, субъекты мониторинга, комплекс мониторинговых показателей, инструментарий мониторинга, мониторинговая деятельность.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the concept “monitoring”, namely its definition, characteristics, features, principles, functions and stages. The article presents the experience of Khortytsky Center in implementing the monitoring the level of formation of students’ life competence.

Key words: monitoring, subjects of monitoring, complex monitoring indicators, monitoring tools, monitoring activities.

Постановка проблеми. Сьогодні перед суспільством взагалі і перед

навчальним закладом зокрема, як ніколи, гостро стоїть проблема осмислення та пізнання буття, створення нової філософії освіти. Мова йде про створення нової освітньої установи України XXI століття, школи, яка виховує творчу особистість, створює умови для її повноцінного фізичного, інтелектуального, духовного розвитку, для примноження культури та духовності.

Освіта має бути націленою на майбутнє, на розв'язання проблем XXI століття, розвиток творчих здібностей учнів, формування у них загальнолюдської культури, гуманних способів розв'язання світових проблем. Адже від сучасного випускника вимагається самостійно діяти в ситуації життєвого вибору, свідомо ставити перед собою завдання, досягати власної мети в усіх життєвих сферах [6]. Все це свідчить про актуальність цілеспрямованого формування в учнів життєвої компетентності, а визначення рівня її розвитку у кожної дитини можливе лише за умови розробки та впровадження системи моніторингових досліджень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему моніторингу вивчали такі дослідники, як С.І. Бабінець, І.І. Білоус, Т.І. Боровкова, Т.Б. Волобуєва, І.М. Гавриленко, Г.В. Єльнікова, Є.В. Заїка, О.М. Майоров, І.А. Морев, В.М. Приходько, В.В. Репкін, Г.В. Репкіна, З.В. Рябова, А.Т. Харісова, Л.Г. Чернікова та інші.

Визначення, особливості та ознаки моніторингу досліджували такі науковці: Т.І. Боровкова, Н.В. Буркіна, І.М. Гавриленко, Г.В. Єльнікова, Є.В. Заїка, О.М. Майоров, І.А. Морев, В.М. Приходько, В.В. Репкін, Г.В. Репкіна та З.В. Рябова.

Щодо принципів, функцій та етапності моніторингу, слід зазначити різноманітність підходів до їх аналізу різними науковцями С.І. Бабінець, В.В. Барановою, В.П. Безпальком, І.І. Білоус, Т.Б. Волобуєвою, Н.М. Мельниковою, Д.М. Полевим, Н.Н. Решетніковим, А.Т. Харісовою, Л.Г. Черніковою та В.Н. Шамардіним.

Мета статті: здійснити теоретико-методологічний аналіз поняття «моніторинг» та представити технологію моніторингу рівня сформованості життєвої компетентності учнів Хортицького центру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження теоретичних засад моніторингу дозволило виявити, що він використовується в різних сферах суспільної діяльності, а отже, належить до різних галузей наукового знання. Вперше поняття «моніторинг» було використано в екології та ґрунтознавстві, потім воно поступово перейшло до сфери виробництва, банківської справи, медицини та освіти [5, с. 19; 1].

У Сучасному словнику іншомовних слів поняття «моніторинг» визначається як: 1) постійний контроль за будь-яким процесом з метою виявити, чи відповідає він бажаному результату або початковим прогнозам; 2) спостереження за довідками, оцінювання й прогноз його стану у зв'язку з господарською діяльністю людини; 3) збір інформації для вивчення громадської думки стосовно якогось питання [7, с. 464].

Особливості моніторингу як системи розкриваються Т.І. Боровковою та І.А. Моревим. Вони пишуть, що під системою моніторингу розуміється сукупність елементів, взаємодія яких забезпечує здійснення моніторингових процедур. Такими елементами, що складають структуру моніторингової системи, є: суб'єкти моніторингу, комплекс моніторингових показників, інструментарій та інструменти моніторингової діяльності, а також моніторингова діяльність.

Суб'єктами моніторингу є носії моніторингових функцій, а саме ті, хто здійснюють дані функції. Вони умовно розподіляються на дві великі групи: тих, хто відбирає, і тих, хто обробляє інформацію. Таким чином, суб'єктами в системі моніторингу можуть бути як організації, структури, так і окремі люди.

В якості комплексу моніторингових показників виступає сукупність первинних і вторинних показників, які здатні забезпечити цілісне уявлення про стан системи, про кількісні та якісні зміни в ній.

Інструментарієм моніторингової діяльності виступає сукупність форм статистичної звітності, інформаційних стандартів, анкет, опитувальних листів тощо, які використовують суб'єкти моніторингу в своїй діяльності. До інструментів моніторингу відносяться різні технічні засоби, що використовуються суб'єктами моніторингу в своїй діяльності. Це електронно-обчислювальна та інша техніка.

Моніторингова діяльність, на думку Т.І. Боровкової та І.А. Морева, представляє собою сукупність моніторингових процедур (наприклад, процедур збору, обробки та представлення інформації) [3, с. 80].

Таким чином, саме на основі використання евристичного потенціалу системного підходу можна отримати цілісне уявлення про моніторинг, як систему збору та аналізу даних, в рамках якої його суб'єкти в ході діагностичної діяльності за допомогою певного інструментарію отримують необхідну для них інформацію.

Виходячи із аналізу досліджень Т.І. Боровкової, І.А. Морева, З.В. Рябової, Г.В. Єльнікової, О.М. Майорова, можна відзначити, що сутність моніторингу, як особливого способу пізнання, відображається в таких його ознаках: безперервність, системність, спрямованість на конкретний об'єкт, відстеження динаміки зміни станів цього об'єкту в просторі та часі за попередньо визначеними показниками.

В рамках теоретичного аналізу моніторингу доцільно розглянути його принципи, функції та етапи. Основними принципами моніторингу є: системність вивчення об'єкта, необхідність багатоаспектного діагностування; врахування основних причинно-наслідкових зв'язків, що визначають даний стан об'єкта; достовірність і об'єктивність процедури діагностування, її відповідність сучасним вимогам науки і практики [8, с. 17].

До функцій моніторингу Т.Б. Волобуєва та Л.Г. Чернікова відносять наступні:

- діагностичну – фіксує реальний стан якості освіти в регіоні;
- прогностичну – виявляє стратегію та тактику розвитку освітньої території;
- управлінську – впливає на мету, інформацію, прогнози, рішення, організацію, комунікацію, виконання та корекцію;
- організаційну – упорядковує умови моніторингу якості освіти;
- інформаційну – створює вірогідний масив інформації щодо якості освіти в регіоні та розповсюджує її;
- аналітичну – обумовлює добір і опрацювання вірогідної інформації з якості освіти;
- дослідницьку – визначає коло прикладних експериментальних розробок із проблеми;
- педагогічну – вибудовує цілісність процесу навчання, виховання та розвитку учнів;
- адаптаційну – мінімізує негативні наслідки сучасної ситуації, що в

комплексі утворює ситуацію розвитку дитини [4, с. 68].

I.І. Білоус запропонувала розглянути наступні етапи моніторингу:

- 1) I етап – визначення мети і завдань дослідження;
- 2) II етап – визначення об'єкта дослідження;
- 3) III етап – вибір методів дослідження;
- 4) IV етап – ознайомлення з результатами моніторингу;
- 5) V етап – аналіз та інтерпретація результатів дослідження на основі узагальнення інформації та виявлення чинників впливу;
- 6) VI етап – збирання інформації за допомогою розроблених та апробованих тестів, анкет та інших інструктивно-методичних матеріалів [2, с. 14].

Отже, на основі комплексного аналізу терміну «моніторинг», його ознак, особливостей, принципів, функцій та етапів в Хортицькому центрі було розроблено технологію моніторингу щодо виявлення рівня сформованості життєвої компетентності учнів.

В основі технології моніторингу, розробленої педагогічним колективом Хортицького центру, були покладені теоретико-методологічні положення компетентісно спрямованої реабілітаційної освіти, а вона, як відомо, розглядає в якості головного результату роботи навчального закладу життєву компетентність школярів, їх готовність і здатність до самореалізації в умовах сучасного суспільства, яке висуває дедалі вищі вимоги до освіченості, професіоналізму, соціальної активності та інших показників компетентності особистості.

Моніторинг рівня сформованості життєвої компетентності вихованців навчально-реабілітаційного центру дозволяє виміряти 12 її складових, а саме: життєтворчі компетенції, соціальні, комунікативні, інформаційні, політичні (політико-правові), трудові (професійні), полікультурні, культурно-дозвілєві, сімейно-побутові компетенції, компетенції життєздатності, компетенції навчатися впродовж життя та екологічні компетенції.

Для створення еталону (стандарту) щодо виявлення рівня сформованості життєвої компетентності дітей потрібно було визначити його критеріальну основу – параметри та показники. На основі репертуару ключових життєвих компетенцій, з урахуванням вікових особливостей дітей, колективом закладу були розроблені локальні діагностичні моделі випускників початкової, середньої та старшої школи, які за відсутності загальнодержавних стандартів моніторингу життєвої компетентності умовно визначені як еталон (стандарт) моніторингового дослідження.

В основі локальної діагностичної моделі випускника для кожної вікової категорії покладено зміст компетенцій, яких повинен набути учень у певному віці, визначено методи та види діагностики. Основними видами діагностики визначено педагогічну, психологічну, соціологічну і самооцінювальну. До основних методів діагностики належать педагогічні методи, анкетування, тестування, опитування.

Моніторинг життєвої компетентності вихованців Хортицького центру здійснюється за такими напрямками:

– соціологічне оцінювання рівня сформованості життєвих компетенцій учнів;

– психологічне оцінювання рівня сформованості життєвих компетенцій учнів;

- педагогічне оцінювання рівня сформованості життєвих компетенцій учнів;
- самооцінка рівня сформованості життєвих компетенцій учнів;
- оцінка рівня сформованості життєвих компетенцій батьками учнів.

Кожен напрямок моніторингу передбачає застосування банку інструментарію, критерії та стандарти відстеження рівня сформованості життєвих компетенцій учнів.

Розглянемо детальний опис інструментарію моніторингу життєвої компетентності вихованців, а саме: соціологічний, педагогічний, психологічний інструментарій, а також оцінку якості життєвих компетенцій дітьми та оцінку якості життєвих компетенцій батьками у своїх дітей.

Соціологічні дослідження проводяться за розробленими соціологічними анкетами відповідно до вікових категорій дітей.

Соціологічне дослідження щодо рівня сформованості життєвих компетенцій молодших школярів здійснюється за розробленою анкетною, яка складається з 22 запитань, спрямованих на визначення рівня сформованості семи груп компетенцій: життєтворчих, життєздатних, культурно-дозвіллевих, сімейно-побутових, інформаційних, політичних та компетенцій навчатися впродовж життя.

Соціологічне дослідження щодо рівня сформованості життєвих компетенцій дітей середнього шкільного віку здійснюється за розробленою анкетною, яка складається з 40 запитань, спрямованих на визначення рівня сформованості десяти груп компетенцій: життєтворчих, життєздатних, соціальних та сімейно-побутових, інформаційних, політичних, полікультурних, професійно-трудова, екологічних, культурно-дозвіллевих та компетенцій навчатися впродовж життя.

Соціологічне дослідження щодо рівня сформованості життєвих компетенцій дітей старшого шкільного віку здійснюється за розробленою анкетною, яка складається з 48 запитань, спрямованих на визначення рівня сформованості одинадцяти груп компетенцій: життєтворчих, життєздатних, соціальних та сімейно-побутових, інформаційних, політичних, полікультурних, професійно-трудова, культурно-дозвіллевих та компетенцій навчатися впродовж життя.

Кожна анкета містить інструкцію щодо її заповнення та відповідає всім вимогам проведення соціологічного дослідження.

Соціологічна оцінка виконує мотиваційну та констатуючу функції, оскільки паралельно з отриманням об'єктивної інформації результати дослідження дають можливість формувати адекватну самооцінку учня, рівень його домагань, зміни в поведінці, в засобах пізнавальної роботи та самовдосконалення.

Далі розглянемо педагогічний інструментарій. Педагогічним інструментарієм щодо визначення рівня сформованості життєвих компетенцій виступають карти визначення рівня сформованості окремих груп компетенцій, розроблені відповідно до вікових категорій.

Особливістю даного виду оцінювання є варіативність добору діагностичних методик. Стандартизованим є перелік компетенцій, яких повинен набути учень у певному віковому періоді, за певними напрямками.

До методів педагогічної діагностики відносяться: педагогічне спостереження; усне або письмове опитування; контрольна робота; написання твору; педагогічне анкетування або тестування; опитування батьків дитини; створення штучної

ситуації (в якій компетенція, що визначається, виділена, проявлена та оцінюється краще за все) тощо.

Наступний вид інструментарію – психологічний. Психологічним інструментарієм щодо визначення рівня сформованості життєвих компетенцій виступають певні психологічні методики. Вони підібрані згідно з віковими особливостями вихованців та відповідають таким характеристикам, як точність, валідність та стандартизованість.

Для психологічного моніторингу молодших школярів використані такі методики:

1. Анкета пізнавальної мотивації.
2. Анкета схильності до основних видів діяльності.
3. Тест шкільної тривожності Філліпса.
4. Тест «Басса-Дарки».

Психологічний моніторинг для учнів середніх класів передбачає використання таких методик:

1. Методика К. Замір у модифікації А. Реана щодо мотивації професійної діяльності.
2. Опитувальник для виявлення готовності школярів до вибору професій (В.Б. Успенський).
3. Опитувальник міні-мульти (ММРІ).
4. Тест «Креативність».
5. Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча.
6. Тест «Рівень суб'єктивного контролю» (УСК).
7. Методика «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей».
8. Методика «Що вам заважає встановлювати контакти з партнерами за допомогою емоцій».
9. Опитувальник «Басса-Дарки».
10. Тест шкільної тривожності Філліпса.
11. Методика «Некерована емоційна збудливість».
12. Тест на стрес Хорста Зиверга.

Психологічний моніторинг для учнів старших класів передбачає використання таких методик:

1. Методика К. Замір у модифікації А. Реана щодо мотивації професійної діяльності.
2. Опитувальник для виявлення готовності школярів до вибору професій (В.Б. Успенський).
3. Опитувальник міні-мульти (ММРІ).
4. Тест «Креативність».
5. Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча.
6. Тест «Рівень суб'єктивного контролю» (УСК).
7. Методика «Оцінка комунікативних і організаторських здібностей».
8. Методика «Що вам заважає встановлювати контакти з партнерами за допомогою емоцій».
9. Опитувальник «Басса-Дарки».
10. Тест шкільної тривожності Філліпса.

11. Методика «Некерована емоційна збудливість».
12. Тест на стрес Хорста Зиверта.
13. Тест «Здатність до самоврядування».
14. Методика вивчення локалізації контролю.
15. Методика «Визначення рівня тривожності».
16. Опитувальник «Оцінка рівня домагань».

Психологічна оцінка виконує мотиваційну та коригуючу функції, оскільки процес та результати психологічних діагностик спонукають дитину, насамперед, до самопізнання, самокорекції, самоактуалізації, самовдосконалення та корекції індивідуальної життєвої програми.

Поряд з соціологічним, педагогічним та психологічним дослідженнями ефективно використовується оцінка рівня сформованості життєвих компетенцій учнями та оцінка рівня сформованості життєвих компетенцій батьками у своїх дітей. Ці дослідження проводяться за допомогою наступних анкет: анкета для дітей «Сформованість життєвих компетенцій учнів» та анкета для батьків «Сформованість життєвих компетенцій вашої дитини».

Оцінювання проводиться за 12-ти бальною шкалою, яка є найближчою і найзрозумілішою дітям і їхнім батькам. Кожний респондент повинен уважно прочитати назву та головні складові кожної компетенції і визначити рівень її сформованості саме у себе (анкета для дітей) або у своєї дитини (анкета для батьків). Для цього їм необхідно співвіднести рівень сформованості певної компетенції у себе (або у своєї дитини) за шкалою від 1 до 12, де 1 бал позначає низький рівень сформованості компетенцій, 12 балів – найвищий рівень сформованості компетенцій.

Після обробки всіх анкет, тестів, опитувальників, карт отримуємо результати п'яти досліджень: соціологічного, педагогічного, психологічного, самооцінки дітей та оцінювання рівня сформованості компетенцій у своїх дітей батьками. Ці результати заносимо у спеціальну таблицю середніх показників моніторингу. На основі облікових даних обчислюємо середні дані по всіх класах, де проводився моніторинг шляхом знаходження середнього арифметичного показника.

Отриманий результат є найбільш об'єктивним показником рівня сформованості певної компетенції у дітей даного віку. Об'єктивність у даному випадку базується, по-перше, на врахуванні оцінок всіх суб'єктів освітнього процесу (учнів, їх батьків, педагогів і психологів); по-друге, – на взаємодоповненні різних дослідницьких методів. Для соціологічного напряму моніторингу це анкетування, для психологічного – тестування та анкетування, для педагогічного – метод експертного оцінювання, для самооцінювального – самооцінювання учнями рівня сформованості компетенцій.

Оформлення результатів моніторингового дослідження відбувається у вигляді констатуючих і порівняльних діаграм, висновків та рекомендацій щодо підвищення рівня сформованості певних компетенцій в учнів певного класу.

Якщо моніторингове дослідження проводиться на початку навчального року, то його результати є констатуючими, тому створюються констатуючі діаграми, надаються висновки та рекомендації за результатами дослідження. Результати моніторингового дослідження, яке проводиться в кінці начального року, обов'язково порівнюються з попередніми, відслідковується динаміка процесу формування

життєвих компетенцій учнів. Це дає можливість визначити ефективність роботи педагогічного колективу, ступінь виконання рекомендацій, наданих після первинного моніторингу, а також зміни у процесі формування життєвих компетенцій. Після аналізу результатів первинного та повторного моніторингу надається розгорнутий висновок та рекомендації на майбутній навчальний рік щодо вдосконалення навчально-виховного процесу, спрямованого на формування життєвих компетенцій учнів.

Таким чином, впровадження моніторингу щодо визначення рівня сформованості життєвої компетентності учнів Хортицького центру здійснюється за наступними напрямками: соціологічне оцінювання рівня сформованості життєвих компетенцій учнів, психологічне оцінювання рівня сформованості життєвих компетенцій учнів, педагогічне оцінювання рівня сформованості життєвих компетенцій учнів, самооцінка рівня сформованості життєвих компетенцій учнів та оцінка рівня сформованості життєвих компетенцій батьками дитини. Кожен напрямок моніторингу передбачає застосування банку інструментарію, критерії та стандарти відслідковування рівня сформованості життєвих компетенцій учнів.

Висновки. Отже, з урахуванням поглядів різних дослідників, нами було розглянуто термін «моніторинг», його визначення, суттєві ознаки та особливості, а також етапність, принципи та функції. Було представлено технологію моніторингу рівня сформованості життєвої компетентності учнів Хортицького центру, а саме: види та методи діагностики, напрямки та детальний опис інструментарію моніторингу щодо визначення рівня сформованості життєвої компетентності учнів.

Досвід Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру доводить, що моніторинг рівня сформованості життєвої компетентності школярів дозволяє отримати дуже цінну інформацію для всіх суб'єктів освітнього процесу: педагогів, учнів та їх батьків. Її врахування при плануванні подальшої роботи допомагає спрямувати навчально-виховний процес на вирішення актуальних проблем розвитку життєвої компетентності дитини, а отже, досягти визначної мети – якісної освіти та гармонійного розвитку кожного учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабінець С.І. Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз [Електронний ресурс] / сайт «Видавництво «Плеяди», 1998-2012. – Режим доступу до публікації: <http://osvita.ua/school/manage/monitoring/353/>
2. Білоус І. Практика моніторингу / І. Білоус // Завуч. – 2008. – №35. – С. 13-23.
3. Боровкова Т.И. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие / Т.И. Боровкова, И.А. Морев. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 150 с.
4. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / [під заг. ред. О.І. Локшиної]. – К.: «К.І.С.», 2004. – 160 с.
5. Приходько В.М. Моніторинг якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу: педагогічні основи й управлінський аспект: монографія / В.М. Приходько. – Запоріжжя, 2011. – 460 с.
6. Рак Ю.Є. Моніторингові дослідження якості освіти [Електронний ресурс] / сайт «Видавництво «Плеяди», 1998-2012. – Режим доступу до публікації: <http://osvita.ua>

ua/school/lessons_summary/administration/25956/

7. Сучасний словник іншомовних слів: [близько 20 тис. слів і словосполучень / уклали: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк]. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.
8. Харисова А.Т. Комплексный педагогический мониторинг на бинарно-рефлексивной основе как средство повышения качества образования в школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харисова Альбина Тагировна. – Казань, 2007. – 206 с.

Pomelova M. S.

associate professor chair of informatics, theory
and technique of training in informatics
NNGU to them N.I.Lobachevsky
Arzamas branch

REVIEW OF MODERN TUTORIALS OF THE INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The modern pedagogical technologies applied in educational process, have to solve a number of problems connected with education reforming. Preparation being trained in such conditions has to pass to qualitatively new level meeting modern requirements which can be reached at the expense of an intensification of educational process, an optimum combination of traditional and innovative forms, methods and tutorials.

Many methodical innovations are connected today with application of interactive technologies of training. Therefore, introduction and active application of interactive technologies is one of the perspective directions of improvement of the organization of educational process.

Emergence of interactive tutorials provides such new types of educational activity, as registration, collecting, accumulation, storage, processing about studied objects, the phenomena, processes, transfer enough large volumes of information presented in a various form, management of display on the screen with models of various objects, the phenomena of processes, and the main feature existence of “interactive dialogue” to immediate feedback between being trained and a tutorial.

Today only separate components of interactive tutorials are applied, and there are few complete research works in which problems of use of interactive tutorials would be considered in a complex, as a unit. Lack of researches in the field of technical features (program and hardware) interactive tutorials, the analysis of existing pedagogical and methodical development in this area has the extremely negative impact on introduction and active use of interactive technologies at all steps of domestic education.

Complex use of opportunities of modern tutorials promotes dynamism, an intensification of process of training, its novelty, a bigger individualization and differentiation, variability of educational activity and, in particular, purposeful integration of different types of activity that allows to organize interaction of all subjects of training in a new way.

Now it is possible to say with confidence that interactive tutorials are that area in which the technology and a technique of training develop as though synchronously. The technique of training conducts to emergence of more perfect interactive tutorials, in turn, development of interactive technologies stimulates development of more perfect technique of training.

Now there is a dual understanding of interactivity, as to the characteristic of interaction and communication of subjects of process of training, and didactic property of tutorials. Under interactivity, understand possibility of the user actively to interact with a data carrier, the term “interactive dialogue” here is more often used. I.V.Robert defines

interactive dialogue as interaction of the user with the program system, being characterized (unlike dialogue, assuming an exchange of text teams, inquiries, answers, invitations) realization of more developed interactive terminal facilities (for example, opportunity to ask questions in an involuntary form with “keyword” use, in shape with a limited character set), is thus provided possibility of a choice of versions of the maintenance of a training material, an operating mode. The interactive mode of interaction of the user with the COMPUTER is characteristic that each his inquiry causes reciprocal action of the program and, on the contrary, the remark of the last demands reaction of the user [1].

Interactive tutorials – program, hardware-software and technical means and the devices functioning on the basis of microprocessor and computer facilities providing training in dialogue interaction of the user with the computer.

Emergence of interactive tutorials provides such new types of educational activity, as registration, collecting, accumulation, storage, processing about studied objects, the phenomena, processes, transfer enough large volumes of information presented in a various form, management of display on the screen with models of various objects, the phenomena of processes. Dialogue is carried out not only with being trained, but also with a tutorial functioning on the basis of information and communication technologies.

Conditionally interactive the tutorial can be divided into two components: interactive educational set and interactive equipment.

The interactive educational set represents an educational and methodical complex: interactive textbook, directory, exercise machine, book of problems, laboratory practical work and means of presentation. The structure of the interactive equipment includes interactive boards, tablets, plasma panels, mobile save - devices, projectors, testing systems, small means of information technologies. Distinctive feature of interactive tutorials is the interrelation of interactive educational sets with the interactive equipment. Efficiency of interactive sets considerably depends on on what equipment they will be presented, and most often the educational set can't be opened without the interactive equipment.

Introduction of interactive tutorials has two main directions. The first direction, this inclusion of new tutorials in educational process as a supportive application in a context of traditional methods of system of training. In this case interactive tutorials act as means of an intensification of educational process, an individualization of training and automation of routine work of the teacher connected taking into account, control and an assessment of knowledge being trained. The second direction, represents active use of interactive tutorials, as the main component of educational process that conducts to change of the content of training, revision of methods and forms of the organization of educational process, conducts to creation of the complete courses based on use of interactive tutorials in separate subject matters that finally increases quality and learning efficiency as a whole.

The interactive educational set represents an educational and methodical complex: interactive textbook, directory, exercise machine, book of problems, laboratory practical work and means of presentation.

The characteristic feature, all means of an interactive educational set, from traditional tutorials (including on a computer basis), immediate feedback between being trained and a tutorial or interactive dialogue is. Interactive dialogue – interaction of the user with educational system (hardware-software), characterizing (in difference from simply dialogue which assumes an exchange of text teams, questions and answers, invitations)

realization of more developed means of conducting dialogue (for example, opportunity to ask questions in any form, with use of the “key” word, in shape with limited character sets and so forth) ; possibility of a choice of versions of the maintenance of a training material, operating mode with it is thus provided. [2]] The interactive mode of interaction with a tutorial is characteristic that each its inquiry causes reciprocal action of means and, on the contrary, “remark” of the last demands reaction of the user.

The requirement of interactivity of training means that in the course of training bilateral interaction being trained with educational IUK has to take place. Such means have to provide dialogue and feedback. Important component of the organization of dialogue is obligatory proper response of IUK to action of teachers and being trained. Means of feedback exercise control and correct actions being trained, make recommendations about further work, provide continuous access to help and explaining information. At control with diagnostics of mistakes by results of study of means of feedback give out results of the analysis of work with recommendations about increase of level of knowledge.

Everything above the transferred educational funds inherently represent the program and methodical complex realized by means of various hardware. It is expedient to allocate criteria of creation of interactive dialogue with the program:

- difficulty / complexity levels (gets out the teacher or being trained);
- choice of versions of the contents (gets out the teacher or being trained);
- change of speed of work (gets out the teacher or being trained);
- possibility of return to earlier studied material;
- redundancy of information;
- operating mode choice;
- optimum time of reaction for operating influence or the answer;
- change of parameters;
- use of again defined types of functions;
- possibility of input and processing of real data;
- modification of data or program;
- possibility of feedback;
- possibility of input of variable answers for expansion of improvisation of the being trained;
- function of the analysis of mistakes of the trainee;
- existence of offers on use of additional sources;
- stimulation of different types of activity, including without use of the computer;
- development of cooperation between the being trained.

LITERATURE

1. Robert I.V. Teoriya and technique of informatization of education (psikhologo-pedagogical and technological aspects). – M. 2007. – 234 p.
2. Robert I.V. Poles V.A. Osnovnye The directions of scientific researches in the field of informatization of professional education. - M: «Education and Informatics», 2004. – 68 p.

Власенко Е. А.

Старший викладач
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

Мовчан Н.О.

студентка IV курсу
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ВІДГУКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ

У час інформаційних перевантажень, спричинених технократичними тенденціями розвитку сучасного суспільства, постають питання збагачення емоційно-чуттєвого світу людини. У педагогічній реальності сьогодні спостерігається збіднення палітри емоційних переживань школярів, зокрема й емоційних вражень у молодшому шкільному віці, в процесі сприймання музики [4].

Концепція естетичного виховання учнівської молоді акцентує увагу на необхідності гармонійного розвитку особистості [1]. У фундаментальних дослідженнях розвитку емоційної сфери особистості (М. С. Красильникова, С. Л. Рубінштейна, П. В. Симонова, В. М. Холопової); особливостей емоційного розвитку учнів молодших класів (Л.С. Виготського, Б.І. Додонова, П. В. Симонова); емоційних проявів школярів у процесі сприймання музичних творів (О. Г. Костюка, Є. В. Назайкінського, С. І. Науменко, Г. М. Падалки, О. Я. Ростовського, О. П. Рудницької, Г. Ревеша та інших) розглядаються окремі моменти розвитку емоційної чуттєвості людини, але питання розвитку емоційного відгуку на музику у молодших школярів на сьогодні залишається поза належною увагою науковців. Це визначає актуальність вивчення запропонованої нами проблематики,

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні психолого-педагогічних умов, які відображають мотиваційні домагання, емоційні реакції та комунікативні потреби та їх практичному застосуванні у процесі розвитку емоційного відгуку молодших школярів,

Проналізувавши стан вивчення названої проблеми у психолого-педагогічній та музично-методичній літературі ми з'ясували необхідність звернення саме до розвитку емоційного відгуку у молодших школярів. Більшість педагогів-музикантів, підкреслюючи його важливість та ґрунтуючись на психологічній здатності дітей до продукування та яскравого та безпосереднього вираження емоцій, не загострюють увагу на наявності емоційного відгуку у процесі музично-слухової діяльності молодших школярів. На основі аналізу наукових джерел ми визначили що:

а) емоційний відгук є унікальною властивістю психіки людини, виникає як підсвідоме включення механізмів попереднього емоційного досвіду танайяскравіше проявляється у процесі сприймання результатів творчої діяльності людини у галузі музичного, театрального, та інші х видів мистецтв [5, с.55];

б) у площині музичного мистецтва емоційний відгук, за нашим переконанням, визначається як співвіднесення емоційного настрою того, хто сприймає з емоційно-образним змістом музичного твору, досягнення глибинного змісту та емоційне проживання даного твору відповідно до індивідуальної музичної розвиненості слухача.

в) згідно до віку школярів початкових класів емоційний відгук на музику тлумачиться як збігання емоційного настрою учня з емоційно-образним музичним змістом у процесі слухання твору, проникнення до глибинного змісту музики зумовлене емоційним переживанням молодшого школяра відповідно до його індивідуальної музикальності.

Процес розвитку емоційного відгуку потребує визначення вікових особливостей емоційного сприймання музики школярами молодшої вікової групи. Грунтуючись на здобутках вікової психології та педагогіки початкового навчання [2; 3] до них ми віднесли:

- емоційність - яка характеризується інтенсивністю образних переживань, адекватних художньому змісту твору;
- нестійкість - котра зумовлена віковою нетривалістю довільної уваги;
- нестандартність - що відзначається здатністю до парадоксальних емоційних реакцій;
- оригінальність - яка виявляється у доборі оригінальних порівнянь, незвичних метафор та епітетів тощо;
- багатоплановість - що відрізняється розмаїттям сприйнятих образів, емоційних настроїв та асоціацій;
- цілісність - яка розглядається як здатність до емоційного синтезу образів, явищ.

Третім завданням нашого дослідження було моделювання компонентного складу емоційно-почуттєвої сфери молодшого школяра у процесі музичного сприймання. Емоційно-почуттєва сфера молодших школярів визначається науковцями як сукупність психічних процесів, котрі проявляються у формі переживання відношення особистості до матеріальних та ідеальних явищ (за Т.О.Шевчук) [6, с.12]. У результаті контент-аналізу наукових позицій з дослідження питання, отримано наступний висновок: емоційно-почуттєва сфера молодшого школяра традиційно включає емоційні реакції, емоційні стани та емоційне ставлення. (В.Семиченко, Т.Шевчук та інші). Але у контексті музичного сприймання цей перелік є неповним, оскільки первинною ланкою виступає емоційний відгук. З огляду на це, на засадах системно-процесуального підходу змодельовано стадіальну структуру компонентного складу емоційно-почуттєвої сфери молодшого школяра, де зміст кожного попереднього компоненту передуює наступному та є його основою, а саме:

- емоційний відгук – початкова ідентифікація внутрішнього емоційного настрою того, хто сприймає з емоційно-образним змістом музичного твору;
- емоційна реакція – виникає на основі емоційного відгуку та відображає усвідомлення відчуття співпадання чи неспівпадання емоційного забарвлення власних почуттів з емоційною палітрою музичного твору;
- емоційний настрій - створюється як результат емоційної реакції та являє собою загальний емоційний тон, що виникає у процесі сприймання музичних творів

та протягом певного часу забарвлює всю поведінку людини;

– емоційний стан – виникає після емоційного настрою та є особливою формою переживання почуттів, близькою до емоційної реакції, але з продовженою тривалістю протікання;

– емоційне ставлення – формується на основі емоційного стану як результат накопичення певної кількості емоційних вражень від прослуханої музики, від короткого емоційного відгуку – до тривалого та стійкого емоційного утворення (ставлення).

Зміст експериментального розділу нашої роботи спрямований на визначення психолого-педагогічних умови розвитку емоційного відгуку на музику у молодших школярів, до яких ми віднесли:

- 1) створення емоційно-позитивної настанови на сприймання творів музичного мистецтва
- 2) розширення “емоційної палітри” переживань;
- 3) активізація потреби у спілкуванні та обговоренні музичних вражень від прослуханої музики з однокласниками.

До інструментарію дослідно-експериментальної роботи ми включили:

- по-перше, кольоро-малюнковий тест, за допомогою якого визначали: яскравість емоційного відгуку на запропоновані музичні твори та вміння учнів виділити різноманітні емоції у звучанні музичних фрагментів та відобразити їх на папері у вигляді різнокольорових плям довільної форми та у сюжетному та колірному вираженні малюнка

- по-друге, “Емоційну вікторину” для активізації емоційного відгуку учнів на музичні твори та вербального вираження музичних вражень;

- по-третє, творчі завдання, спрямовані на актуалізацію емоційно-образних можливостей музичного мистецтва та усвідомлення школярами багатства музичних емоцій;

- по-четверте, дидактичні ігри для набуття школярами вмінь аргументованого пояснення власних емоційних переживань.

Дослідження проводилося з учнями 3-4 класів загальноосвітньої школи №1 міста Мелітополя та проходило у три етапи: Початковий етап мав на меті констатацію початкового стану емоційного ставлення учнів до творів мистецтва та наявність вмінь виразити його доступними засобами. Для цього були використані наступні методи - тестування за кольоро-малюнковим тестом розробленим на основі тесту О.Прохорова та Г.Геринга [5] та емоційна вікторина з усіма школярами експериментальної та контрольної груп

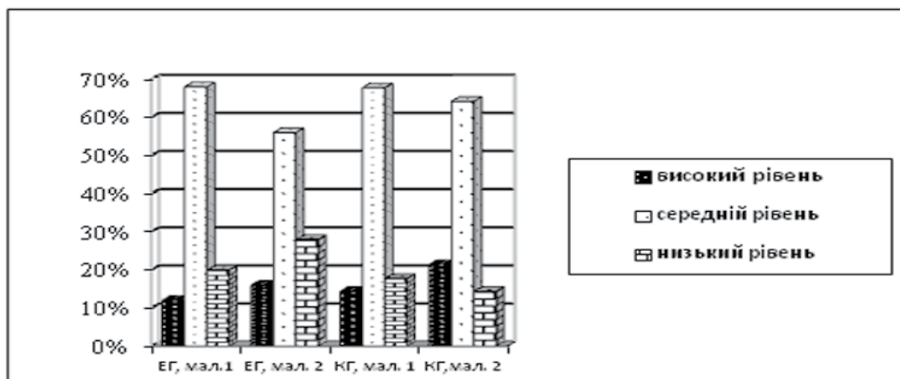
Оцінка тесту проводилась за такими критеріями: відповідність кольорової гама на малюнку №1 – кольоровій гамі емоцій, які були сприйняті та пережиті школярем у музичному фрагменті; використання всієї палітри запропонованих кольорів; наявність на малюнку №1 декількох відповідних емоцій (кольорових плям) чи домінування однієї емоції (один колір); задум композиції малюнка №2 (оригінальний, частково-наслідувальний, стереотипний). Відповідно до вказаних критеріїв ми виділили високий, середній та низький рівень розвитку емоційного відгуку.

Метою “Проміжного” етапу є апробування психолого-педагогічних

умов розвитку емоційного відгуку на музику молодших школярів для цього ми застосували методи “Образотворче втілення музичних текстів”, «”узличне малювання”, “Імпровізоване музичне домислювання побаченого” та дидактичні ігри – “Пантоміма”, “Художник”, “Композитор”.

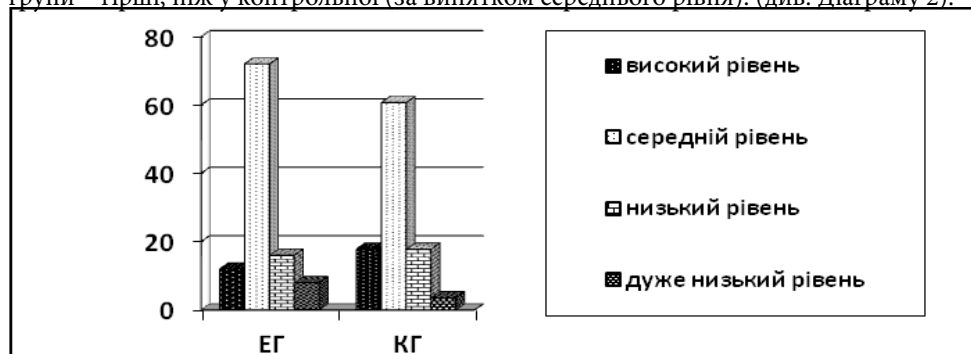
На «Підсумковому» етапі ми виявили і проаналізували динаміку розвитку емоційного відгуку на музичні твори молодших школярів, застосувавши емоційну вікторину та кольоро-малюнковий тест.

Результати дослідження представлено на діаграмах, які показують, що у учнів експериментальної групи високий рівень має нижчі показники ніж у контрольній, середній рівень, навпаки – вищий, а показники низького рівня у експериментальної групи – вищі, ніж у контрольній (див. Діаграму 1).



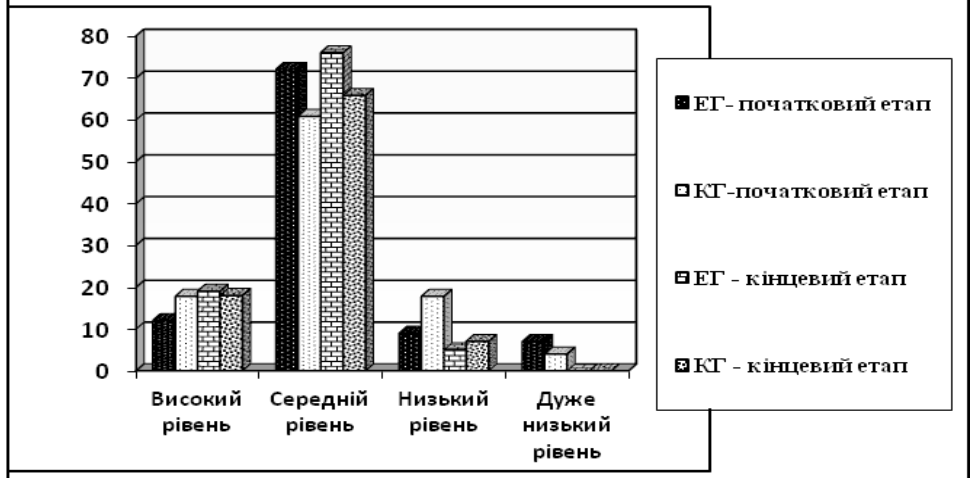
Діаграма 1. Рівні розвитку емоційного відгуку початковому етапі експериментального дослідження

Також у наступній діаграмі ми бачимо рівні розвитку вмій визначення емоційного характеру музичного твору (результати “емоційної вікторини”) і порівнявши їх можемо констатувати, що початкові показники у експериментальної групи – гірші, ніж у контрольній (за винятком середнього рівня). (див. Діаграму 2).



Діаграма 2. Рівні розвитку вмій визначення емоційного характеру музичного твору (результати “Емоційної вікторини”) на початковому етапі експериментального дослідження

Після проведення з експериментальною групою цілеспрямованої роботи ми відзначили позитивну динаміку розвитку визначення емоційного характеру музичного твору, що відображено на діаграмі, а саме – збільшення показників високого рівня, тоді як у контрольній групі він майже не змінився та нульовий показник дуже низького рівня (відповідний показник у контрольній групі залишився), хоча і не значний (див. Діаграму 3).



Діаграма 3. Рівні розвитку вмінь визначення емоційного характеру музичного твору (результати “Емоційної вікторини”) на початковому та кінцевому етапах експериментального дослідження

За кольоро-малюнковим тестом теж спостерігається позитивна динаміка у експериментальної групи, що наочно відображено у таблиці 1.

Порівняння рівнів розвитку емоційного відгуку школярів на початковому та кінцевому етапах експериментального дослідження

Номер малюнка	РІВНІ							
	високий рівень							
	ЕГ				КГ			
	Початковий етап		Кінцевий етап		Початковий етап		Кінцевий етап	
Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	
Малюнок 1	3	12	5	20	4	14,4	5	17,8
Малюнок 2	4	16	6	24	6	21,4	6	21,4
Номер малюнка	середній рівень							
	ЕГ				КГ			
	Початковий етап		Кінцевий етап		Початковий етап		Кінцевий етап	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Малюнок 1	17	68	20	80	19	67,8	20	71,4
Малюнок 2	14	56	19	76	18	64,2	18	64,2
Номер малюнка	низький рівень							
	ЕГ				КГ			
	Початковий етап		Кінцевий етап		Початковий етап		Кінцевий етап	
	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%	Кількість учнів	%
Малюнок 1	5	20	0	0	5	17,8	3	10,8
Малюнок 2	7	28	0	0	4	14,4	4	14,4

Підсумовуючи вказане вище ми вважаємо доцільним окреслити шляхи практичного застосування результатів нашого дослідження, а саме:

- у діагностуванні рівнів розвитку емоційного відгуку на музичні твори у школярів початкових класів;
- у цілеспрямованому застосуванні творчих завдань та дидактичних ігор на уроках музики.

Література

1. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження національної культури // Інформаційний збірник Міністерства Освіти України. – К., 1992. - № 5. – С.2 – 9.
2. Красильникова М.С. Постижение музыки младшими школьниками на интонационной основе: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук: специальность 13.00.01 “Теория и история педагогики”. - М.; 1990. – 134с.
3. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі: [Навчально-методичний посібник] / О.Я.Ростовський. - Тернопіль: Навчальна книга БогДан., 2000. - 213 с.
4. Рудницька О. П Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. посібник]./ О.П Рудницька– Тернопіль: Навчальна книга. - Богдан, 2005. - 357 с.
5. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства.. - Часть первая. Музыкальное произведение как феномен: [учебное пособие для музыковедов консерваторий] . /В.Н.Холопова. – М.: «Печатник», 1990. – 140 с.
6. Шевчук Т.О. Формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у художньо-ігровій діяльності: Автореф. Дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спеціальність 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” /Т.О.Шевчук. – К., 2000 р. – 21 с.

Зубенко Тетяна Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ ВНС MOODLE ДЛЯ УКЛАДАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В наш час стрімкими темпами розвиваються нові комп'ютерні технології та Інтернет, разом з ними розвиваються й нові способи навчання, однією з таких технологій є дистанційне навчання. Воно сприяє створенню умов, необхідних для досягнення нової сучасної освіти.

Для створення дистанційних курсів з іноземної мови за професійним спілкуванням автором тез була використана платформа Moodle.

Оскільки платформа Moodle оснащена великою кількістю інструментів, які надають можливість творчо співпрацювати на рівнях студент – студент, студент – викладач, викладач – студент, то для плідного навчання і спілкування нами були створені чати, форуми, уроки, тести, глосарії, завдання, анкети, опитування тощо.

Тестова база проєктованого нами курсу розроблялася таким чином, щоб містити для одного модуля кількість тестових завдань, яка дозволяє створювати до 20 варіантів модульного тесту. Анкета (Questionnaire) – дозволяє викладачу проводити анкетування шляхом створення власних запитань різних типів.

Викладачеві система Moodle надає можливість створювати курси різної складності та структури. Викладачеві система Moodle надає можливість створювати курси різної складності та структури. Платформа підтримує три види форматів курсу:

- формат-календар, що дозволяє обмежити курси у часі;
- формат-структура не має обмежень у часі та передбачає розбивку курсу за темами;
- формат-форум організовує просте обговорення тем курсу.

У системі передбачена велика кількість модулів, що дозволяють розміщувати лекційний матеріал у вигляді книги, текстової сторінки, Веб-сторінки, файлів різних форматів, директорій.

У зв'язку з тим, що система достатньо захищена від небажаних користувачів, вона зручна для проведення таких видів роботи, як чат, форум, Інтернет-семинар, а велика кількість інструментів перевірки знань дозволяє якісно організувати різні види контрольних робіт для слухачів на дистанційному етапі.

Система має велику кількість контролюючих модулів. Викладач може оцінити будь-який вид діяльності в навчальному курсі, а також написати відгук до будь-якої роботи, в якому може вказати недоліки та шляхи вирішення труднощів, що виникли. Moodle надає можливість здійснити аналіз участі та активності окремих учасників курсу, опанування яких елементів курсу викликало у групі (або певного учасника) окремі труднощі.

Слухачеві платформа дозволяє опановувати навчальний матеріал, як,

безпосередньо, на сторінці курсу, так і завантажувати окремі файли курсу на свій комп'ютер та вивчати у зручний час, не виходячи до мережі Інтернет. Можливості платформи дозволяють слухачам курсів вільно використовувати багато навчальних ресурсів та матеріалів, а також забезпечує комунікаційну взаємодію учасників навчального процесу як у синхронному режимі за допомогою чату (учасникам навчального процесу необхідно мати доступ до мережі в один і той самий час), так і в асинхронному режимі за допомогою форуму, e-mail, робочого зошита, тощо (одночасний доступ до мережі не потрібен). Система підтримує обмін файлами будь-яких форматів – як між викладачем та слухачем, так і між самими слухачами. Важливою особливістю Moodle є те, що система створює та зберігає портфоліо кожного слухача: усі роботи, що він зробив, оцінки, коментарі викладача, усі повідомлення на форумі.

При підготовці та проведенні занять на платформі Moodle викладач може використовувати її можливості, за допомогою яких організовує вивчення матеріалу таким чином, щоб форми навчання відповідали цілям та задачам конкретних занять [2]. Кожен з описаних ресурсів та інтерактивних елементів курсу викладач може на певний час зробити невидимим чи недоступним.

Описані засоби інформаційного середовища Moodle дають широкі можливості викладачу для створення мультимодального інтерактивного навчального середовища для дистанційного навчання. Кожен з описаних ресурсів та інтерактивних елементів курсу викладач може на певний час зробити невидимим чи недоступним. Це робить структуру курсу динамічною та гнучкою, пристосованою до реалізації різних стратегій навчання.

Розроблений таким чином дистанційний курс має високу релевантність, яка обумовлена можливістю самостійного вивчення його студентом при контролі результатів навчальної діяльності викладачем. Створений на базі інформаційного середовища Moodle, він проектується з урахуванням досягнень сучасної педагогіки, адаптований для мережевого навчання та має значні дидактичні можливості для створення інноваційних засобів, які будуть сприяти підвищенню рівнів професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Література

1. Андреев А.В. Новые педагогические технологии: система дистанционного обучения Moodle [Текст] / А.В. Андреев, С.В. Андреева, Т.А. Бокарева, И.Б. Доценко // Открытое и дистанционное образование. – 2006. – № 3 (23). – С. 5-7.
2. Галкіна М.В., Тюрікова О.Д. Платформа Moodle. Можливості та перспективи використання [текст] / [Електронний ресурс] / М.В. Галкіна, О.Д. Тюрікова
Режим доступу: osvita.donetsk.ua/institut/Konferensia_17_04_2009/.../Moodle_text.doc

Данилюк С. С.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови
Навчально-наукового інституту іноземних мов
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

**СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ
КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ
З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ
В АСПЕКТІ ВИЯВЛЕННЯ ПЕРЕДУМОВ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-
ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

Однією з цілей констатувального експерименту було виявлення за допомогою анкетування викладачів і студентів передумов використання Інтернет-технологій у навчальному процесі. Аналіз результатів анкетування викладачів дозволяє стверджувати, що у своїй професійній діяльності 76% опитаних має можливість використовувати комп'ютер із доступом до мережі Інтернет, а 24% викладачів такої можливості не має.

Використання Інтернет-технологій при навчанні іноземної мови вважають перспективним 82% респондентів. У свою чергу, 16% опитаних заперечують перспективність їх використання, а решта невизначилася із цього приводу. Використання Інтернет-технологій вважають найефективнішим при навчанні читання (82% опитаних) і письму (59% респондентів). Зазначено також, що використання Інтернет-технологій може бути ефективним при навчанні говорінню (28%) й аудіюванню (28%). Саме при формуванні лексичних навичок, як вважає 90% опитаних, використання Інтернет-технологій є найефективнішим.

Окремий блок запитань стосувався використання викладачами можливостей мережі Інтернет для навчання ІМ. Отримані результати свідчать про те, що 50% опитаних користуються Інтернетом як джерелом отримання інформації із фаху. Натомість 50% респондентів використовують електронну пошту. Відповідно, 38% викладачів не застосовують жодні можливості мережі Інтернет. Електронна пошта слугує здебільшого для отримання, обміну, поширення матеріалів, статей, звітів, дисертацій тощо (49% респондентів). Як засіб спілкування зі студентами й колегами з України та зарубіжних країн електронну пошту використовують 46% викладачів, які взяли участь в опитуванні. При цьому необхідність у спілкуванні зі студентами через мережу Інтернет відчуває 27% опитаних. У свою чергу, 54% викладачів такої необхідності не відчувають, а решта (19%) не визначилася з відповіддю на це запитання.

Зрозуміло, що при інтеграції Інтернет-технологій в освітній процес змінюється роль викладача. На думку 47,3% опитаних, викладач при цьому виконує роль координатора. Відповідно, 47,3% респондентів вважають, що викладач виступає в ролі консультанта. Натомість 29,7% опитаних відвели викладачеві роль керівника, а 21,6% – роль помічника. Характерним є той факт, що 29,7% респондентів не

з змогли визначити роль викладача при впровадженні в навчальний процес Інтернет-технологій.

Необхідність у наявності свого персонального веб-сайту чи веб-сторінки підтвердили 27% викладачів. У свою чергу, 54% опитаних зазначили, що у них такої необхідності немає, а 19% респондентів не визначилися з відповіддю на це запитання.

Залучені до експерименту викладачі висловили свою думку з приводу проблем, які перешкоджають ефективному впровадженню Інтернет-технологій в освітній процес. До найважливіших віднесено фінансові проблеми (відсутність належної матеріальної бази, недостатнє державне фінансування) й організаційно-методичні проблеми (брак методичних розробок, проблема підготовки викладача та студентів до роботи в мережі Інтернет тощо). Вказано також на деякі технічні та психологічні проблеми (наявність психологічних бар'єрів, скептичне ставлення до інновацій, відсутність широкого доступу до Інтернету тощо).

У зв'язку з цим 73% опитаних висловили своє бажання більше дізнатися про Інтернет-ресурси для викладачів ІМ і пройти тренінг із удосконалення вміння використовувати Інтернет-технології у професійній діяльності (49%).

Щодо анкетування студентів, то воно було проведене з такою метою: а) визначити можливості студентів використовувати комп'ютер із доступом до мережі Інтернет у своїй навчальній діяльності; б) дослідити думку студентів про перспективність застосування Інтернет-технологій при навчанні ІМ; в) виявити потребу студентів у спілкуванні з викладачами через мережу Інтернет; г) з'ясувати позицію студентів щодо необхідності в наявності у викладачів свого власного веб-сайту чи веб-сторінки.

Результати проведеного опитування студентів засвідчили, що можливість використовувати у навчальному процесі комп'ютер із доступом до мережі Інтернет мають 88% респондентів, а 12% студентів такої можливості не мають.

Натомість використання Інтернет-технологій при навчанні ІМ вважають перспективним 75% опитаних. Відповідно, 20% студентів заперечили його перспективність, а незначна кількість респондентів (5%) не змогла визначитись із відповіддю на це запитання.

Потребу у спілкуванні з викладачем через мережу Інтернет відчувають близько 38% студентів, які взяли участь в анкетуванні. У свою чергу, 54% респондентів такої потреби не відчувають. Натомість близько 8% опитаних свою позицію не висловили. Приблизно такі самі показники зафіксовано й щодо думки студентів про необхідність наявності у викладачів персональних веб-сайтів чи веб-сторінок.

Для викладачів відповідні показники складають щодо відповіді на запитання про: а) можливість використовувати у навчальному процесі комп'ютер із доступом до мережі Інтернет (76% – так; 24% – ні); б) перспективність використання Інтернет-технологій при навчанні ІМ (82% – так; 16% – ні; 2% – складно відповісти); в) потребу у спілкуванні зі студентами через мережу Інтернет (27% – так; 54% – ні; 19% – складно відповісти).

Результати подано у зведеній таблиці (див. табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Результати анкетування з приводу виявлення передумов для використання Інтернет-технологій у навчальному процесі

Показник	Можливість користуватись комп'ютером		Перспективність Інтернет-технологій			Спілкування через мережу Інтернет		
	так	ні	так	ні	не знаю	так	ні	не знаю
Відповідь								
Викладачі	76%	24%	82%	16%	2%	27%	54%	19%
Студенти	88%	12%	75%	20%	5%	38%	54%	8%

Серед таких респондентів, які мають можливість використовувати комп'ютер із доступом до мережі Інтернет у своїй навчальній діяльності, викладачі складають 46%, а студенти – 54%. Натомість серед тих, хто такої можливості не має, 66,7% – викладачі та 33,3% – студенти. Відповідно, серед тих опитаних, які вважають перспективним використання Інтернет-технологій при навчанні ІМ, викладачі складають 52,2%, а студенти – 47,8%. У свою чергу, серед учасників опитування, котрі вважають за необхідне спілкування через мережу Інтернет, викладачі складають 41,5%, а студенти – 58,5%. Відповідно, серед тих, хто таке спілкування не вважає необхідним, викладачі та студенти складають по 50%. Насамкінець, серед тих, хто не зміг визначитися з відповіддю на це запитання, зафіксовано 70,4% викладачів і 29,6% – студентів.

Неоднорідність, яка спостерігається в оцінках одних і тих самих показників викладачами і студентами, зумовлена психологічними, організаційно-методичними, технічними, фінансовими й іншими чинниками.



Жерпа У.Ю.

Студентка

МДПУ ім. Б.Хмельницького

КОНТРОЛЬ ЯК СПОСІБ ОЦІНКИ ЗНАЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК ВОЛОДІННЯ КУРСОМ СХЕМОТЕХНІКА ЕОМ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Розвиток техніки в ХХІ столітті дозволяє говорити про те, що дистанційна освіта володіє технічною базою, що вселяє повагу як студентам заочної форми навчання, так і стаціонарної. Інтенсивний розвиток дистанційної освіти в Європі та Америці почалося в 70-х роках. В Україні дистанційна форма навчання почало прогресувати з 2000 року.

Дистанційна освіта в Україні регулюється Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні та Положенням про дистанційне навчання МОН України. Під дистанційним навчанням розуміється комплекс освітніх послуг, що надаються віддаленим від навчального закладу студентам за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, що базується на засобах обміну навчальною інформацією за допомогою сучасних телекомунікаційних технологій [1, ст. 23].

У дистанційному навчанні існує така проблема, як контроль знань студента. Для того щоб якимось контролювати знання студента потрібно ввести в курс дистанційного навчання «живе» спілкування. Це як? «Живе» спілкування

- можна проводити через веб-камеру, наприклад, через програму Skype. У нашому прикладі курс Схемотехніка ЕОМ, в ньому можна скласти список елементарних питань з вивчених тем, щоб знаючий студент довго не замислювався над питаннями і швидко і чітко відповідав викладачеві. Такий контроль бажано проводити після кожної вивченої теми. Щоб викладач мав уявлення про знання студента. Такий контроль можна ввести для будь-якої дисципліни.

До речі в навчанні ніхто не відміняв традиційну тестову систему, яка здатна проаналізувати обсяг матеріалу, який студент запам'ятав. Така система існувала ще давно віддаленого освіти. Сьогодні до неї додалися більш досконалі методи - наприклад, система семінарів через інтернет, відеоконференції, тобто вебінари з обговоренням яких торкається питань.

Втім, не варто думати, що контроль в дистанційній освіті зводиться тільки до тесту або іспиту в кінці кожного курсу. Наприклад, розглянемо предмет, який вивчається в ВНЗах - Схемотехніка ЕОМ. Насправді, студент виконує не тільки екзаменаційне завдання після вивчення повного курсу, а й виконує після кожної лекції лабораторну роботу в програмі Electronics Workbench з відповідністю з вивченої теми. Для закріплення знань і умінь з нової теми додатково студент проходить тести. Після проходження викладач дізнається на скільки студент знає вивчений матеріал.

Курс Схемотехніка ЕОМ складається з чотирьох змістовних модулів. Тобто студенту пропонується в письмовому вигляді викласти своє бачення тієї чи іншої проблеми, проаналізувати ситуацію - загалом, продемонструвати, наскільки далеко він просунувся у вивченні предмета Схемотехніка ЕОМ для застосування її на практиці.

Зрозуміло, навчальні матеріали теж містять безліч питань по темі, часом набагато більше, ніж традиційні лекційні підручники. Воно зрозуміло: по-перше, студенту простіше перевірити, наскільки він засвоїв матеріал, по-друге, цікаві питання здатні стимулювати інтерес до продовження навчання, оскільки сам процес рано чи пізно може набриднути. [2, ст. 57] Втім, обговорювати про те, що такі форми контролюють студента, не варто. Швидше, вони його стимулюють. Для дистанційного навчання взагалі характерний не стільки контроль, скільки допомога і демонстрація щирого участі з боку викладача. Наприклад: положено екзаменаційні відповіді повертати студентові з коментарями викладача, в яких обов'язково буде не тільки критика, але й похвала; або погано пройдений тест і як допомога зі сторони викладача звернути увагу студента на ті чи інші помилки, які він допустив при тестуванні.

Однак екзаменаційний контроль строгий, як ніколи - якщо, звичайно, воно пропонує диплом, а не сертифікат. У першому ж представники навчального закладу вирушають у регіони, де проживають «віддалені студенти», із запечатаними екзаменаційними завданнями. Виконуються вони у письмовому вигляді та під контролем, запечатуються та відвозяться в навчальний заклад, де їх ретельно перевірять. Тільки після цього студенту буде висланий справжній державний диплом.

Така форма складання іспиту дозволяє викладачам бути впевненими в тому, що диплом отримає саме той студент, на чие ім'я він буде вписаний, а не якийсь інший людині. Втім, так як до початку з кожним днем підходять все серйозніше, куплений або отриманий обманом диплом навряд чи посприє кар'єрі «студента-двієчника». Таких екземплярів залишилися одиниці, і суворий екзаменаційний контроль дозволяє відсіяти їх майже з 100%-вою вірогідністю.

Дистанційна освіта, безсумнівно, має свої переваги перед традиційними формами навчання. Воно вирішує психологічні проблеми студента, знімає часові та просторові обмеження, проблеми віддаленості від вищих навчальних закладів, допомагає вчитися людям з фізичними вадами, які мають індивідуальні риси та неординарні особливості, розширює комунікативну сферу учнів і педагогів.

Література:

1. Андреев А. А. Введение в дистанционное обучение: учебно-методическое пособие. — М.: ВУ, 1997.
2. Тавгень И.А. Дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы / И. А. Тавгень. - Мн.: БГУ, 2003. - 218 с.

Вильман Д. Н.

студент,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Институт детства.

Гаврилова Д. В.

студент,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Институт детства.

Екимова Т. А.

студент,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Институт детства.

Кожемяко С. В.

студент,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Институт детства.

Мусаева Т.М.

студент,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Институт детства.

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ-ЛЕВШЕЙ

Р.С. Светлов отмечает, что «**левша** – человек, предпочтительно пользующийся левой рукой» [5, с. 5].

М. Шохор-Троцкая считает, что «наиболее часто леворукие дети встречаются с трудностями при формировании навыков письма, чтения и счета. Дело в том, что отправной точкой для освоения этих умений является зрительное восприятие. Нарушение или недостаточность развития зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти и зрительно-моторной координации, нередко встречающиеся у левшей, ведут к возникновению следующих трудностей: восприятия и запоминания сложных конфигураций букв при чтении и соответственно медленный темп; формирования зрительного образа букв, цифр (нарушение соотношения элементов, ребенок путает сходные по конфигурации буквы, цифры, пишет лишние элементы или не дописывает элементы букв, цифр); выделения и различения геометрических фигур, замена сходных по форме фигур (круг – овал, квадрат – ромб – прямоугольник); копирования; неустойчивый почерк (неровные штрихи, большие, растянутые, разнонаклонные буквы); зеркальное написание букв, цифр, графических элементов; очень медленный темп письма» [6, с. 54].

Е. Горохова пишет что, «психическое развитие левшей – одна из актуальнейших и вместе с тем молодых и сравнительно мало разработанных проблем в специальной и возрастной психологии, педагогике и дефектологии. Дети-левши требуют тщательного наблюдения и особым образом организованного психолого-

педагогического сопровождения с безусловным участием родителей» [7].

А. Майская говорит о том, что «обычно у левшей наблюдаются своеобразные задержки формирования различных психических функций: речи (устной и письменной), чтения, счета, конструктивных процессов, эмоций и т.п. Кроме того, они являются «группой риска» в плане возникновения логоневрозов (заикания), патохарактерологических особенностей и прочих явлений недостаточности аффективно-волевой сферы.

Для помощи им требуется специальный комплекс программ обучения, направленный на развитие таких сторон психической деятельности как: формирование произвольной саморегуляции, многозначность понятий, оптимизация речевых процессов, письма и чтения, формирование пространственных представлений, формирование зрительного восприятия, формирование логико-грамматических речевых конструкций с учетом специфических особенностей мозговой организации у левшей.

Подчеркнем еще раз, что термином «левши» объединены наряду с истинными левшами правши с левшеством в роду и амбидекстры.

Становление многих психических функций в онтогенезе левшей идет опосредованно, многоканально.

Ребенок может быть леворуким, но не абсолютным левшой. Чтобы разобраться во всем многообразии этих проявлений, прежде всего разграничим понятия «леворукость» и «левшество» [4, с. 23].

М. М. Безруких пишет, что «леворукость определяет только ведущую руку, тогда как левшество - комплексная характеристика, отражающая большую активность правого полушария головного мозга (в отличие от правшей, у которых доминирует левое полушарие). Таким образом, если ваш ребенок предпочитает все делать левой рукой, то вы с уверенностью можете утверждать, что он леворукий. Однако, является ли он левшой в целом, можно судить только после выявления у него ведущего глаза, ведущей ноги и ведущего уха.

При обучении в школе, конечно, самой важной является характеристика ведущей руки, так как малышу предстоит освоить такой сложный вид деятельности, как письмо.

У левшей возникают проблемы с освоением не только устной, но и письменной речи. Как правило, обучение письму происходит у них с большим скрежетом: пропускаются и заменяются буквы, многие из них пишутся зеркально, слова пишутся слитно и т.д.

Эта сфера психической деятельности, будучи одной из серьезных зон риска левшей, крайне пагубно сказывается на обучении в целом. Ведь эта сторона нашей речевой (и шире – психической) деятельности является основой для понимания и усвоения нами смысла сказанного. Для реализации формирования неречевого, а затем и речевого звукоразличения у детей с фонетико-фонематической недостаточностью речи используются специальные упражнения, разработанные и многократно доказавшие свою результативность в отечественной логопедии и нейропсихологии.

Оптимизация речевых процессов, письма и чтения включает в себя формирование слухового гнозиса и фонематического слуха.

Чаще всего встречается так называемое генетическое левшество. У

генетических левшей может не быть никаких нарушений в развитии, тогда это считается просто индивидуальным своеобразием, вариантом нормального развития. Второй вид – это «компенсаторное» левшество, связанное с каким-либо поражением мозга, чаще – его левого полушария. Поскольку деятельность правой руки в основном регулируется левым полушарием, то в случае какой-либо травмы, болезни на раннем этапе развития ребенка, соответствующие функции может взять на себя правое полушарие.

Третий вид – это «вынужденное» левшество. Выбор ведущей руки у таких левшей обычно связан с травмой правой руки, но может быть и результатом подражания родным или друзьям. Отдельно следует рассматривать псевдолеворукость. В таких случаях у детей не формируется доминирующее полушарие по отношению к руке. Тогда наблюдается псевдолеворукость или, что бывает чаще, примерно равное использование обеих рук. Если у вас есть основания предполагать, что леворукость (или «двурукость») вашего ребенка именно такой природы, то лучше обратиться к специалистам и организовать специальные занятия для коррекции межполушарных связей.

Кроме всего перечисленного возможно развитие у детей так называемого «скрытого левшества», т. е. смена доминирующего полушария. Момент смены является тем критическим периодом, когда основные функции центральной нервной системы равномерно распределены между двумя полушариями, после чего уже начинает доминировать правое полушарие. Таких людей можно условно назвать «психическими» левшами или «скрытыми» левшами, в том смысле, что их признаки левшества не связаны с доминированием левой руки» [1, с. 40].

Считается, что «заподозрить» леворукость у ребенка можно еще в раннем детстве, как только он учится овладевать координацией. С этого момента многие «симптомы» могут указывать на доминирование левой руки. Просто присмотритесь к ребенку: какой рукой он тянется к заинтересовавшему его предмету, какой рукой тянет печенье в рот, какой рукой чешется или открывает дверь, с какой ноги начинает движение к цели, какой глаз прищуривает, когда смотрит вовнутрь погремушки, ну и, конечно же, какой рукой рисует и держит столовый прибор.

Интересно, что иногда ребенок сам переучивается с левой на правую руку. К примеру, вы его об этом попросили, и он просто послушался. Или же малыш понял, что родители все делают правой рукой, и пытается их наследовать» [3, с. 73].

Н. Н. Брагина пришла к выводу, что «особенности обучения детей-левшей связаны с тем, что для освоения любого материала им приходится прибегать к опосредованию информации. То, что для правшей воспринимается и усваивается естественно, непосредственно, детям-левшам необходимо трансформировать и перекодировать искусственно, осознанно. Например, многие из нас не задумываются, когда пишут слова на бумаге, научились, раз и – готово! Для левшей же подобное освоение письма становится сложной операцией, решение которой требует специального «внешнего» алгоритма. Например, ребенку необходимо вначале запомнить пространственный шифр: верх – «голова», низ – «пол», право – «окно», лево – «часы», и уже после этого ориентироваться в написании букв. (Буква «Э» повернута язычком к часам, буква «А» стоит ножками на полу).

Одна из часто встречаемых в этом плане ошибок – зеркальное изображение

букв – может постепенно исправиться, если Вы предложите слепить буквы из пластилина или скрутить их из мягкой проволоки. Похожим образом можно поступить и при освоении пространственных предлогов «над-под», «в - на», «зад - перед». Потренируйтесь вначале в хорошо знакомом месте, комнате, с игрушками. Усвоив правильно конкретное расположение предметов, поменяйте их места.

Любая интеллектуальная нагрузка достаточно более энергоемка для левой, чем для правой. Речевые спонтанные высказывания ребенка соответственно могут быть замедленными, с элементами неправильного построения предложения. Такие речевые недостатки успешно корректируются при адекватной коррекционной работе» [2, с. 48].

С. В. Ульянович-Волкова считает, что «развитие речи у левой некоторые авторы научных статей ассоциируют с цветком, распустившимся сразу, за одну ночь, прямо из земли. Эти дети могут достаточно долго молчать или демонстрировать маловразумительный лепет и вдруг (как правило, в 3-х летнем возрасте) начать говорить сразу большими, грамматически оформленными, как речь взрослого человека, фразами. Более того, речь выглядит «взрослой» и интонационно, и содержательно. Ребенку приходится усваивать многие моторные навыки не автоматическим повторением, а подбором логических связей – делать все «через ум». И, конечно, тщательно контролировать свои движения» [8].

«Для развития речевой деятельности необходим сенсомоторный фундамент, который активно влияет на речевые структуры.

Для расширения речевых возможностей, у ребенка есть три источника:

- 1) постоянное общение с вами, в котором вы выступаете в роли «говоруна», не умолкающего ни на минуту;
- 2) закрепление образа слова через комплекс разнообразных ощущений (зрительных, слуховых, вкусовых, обонятельных и т.д.) и манипуляций с ним;
- 3) как это ни консервативно звучит -бесконечное приобщение к литературе.

Высокая вербальная одаренность леворуких людей объясняется тем, что их речевые центры представлены симметрично в левом и правом полушариях.

1. Положите на стол чистый лист бумаги. Возьмите в обе руки по карандашу или фломастеру. Начните рисовать одновременно обеими руками зеркально-симметричные рисунки, буквы. Почувствуйте, как расслабляются глаза и руки. Когда деятельность обоих полушарий синхронизируется, заметно увеличится эффективность работы всего мозга.

2. Положите ладонки на стол. Поднимайте пальцы по одному (начиная с мизинца) сначала на одной руке, затем на другой, затем на обеих. Повторите упражнения в обратном порядке.

3. Выпрямите кисть руки, плотно сожмите пальцы и поочередно прижимайте их сначала к третьим суставам, затем к плоскости ладони. Упражнение выполняется сначала одной рукой, затем другой.

4. Зажмите карандаш средним и указательным пальцами. Сгибайте и разгибайте эти пальцы так, чтобы карандаш не опускался ниже большого пальца. Упражнение выполняется сначала одной рукой, затем другой.

5. Положите на стол 10-15 карандашей. Необходимо собрать одной рукой в кулак все карандаши, беря их по одному. Затем также по одному выложить карандаши на стол. Упражнение выполняется сначала одной рукой, затем другой.

6. Делайте двумя грецкими орехами круговые движения в каждой ладони.

7. Горизонтальная восьмерка. Соедините руки на уровне глаз «домиком». Наклоните голову к правому плечу. Нарисуйте в воздухе соединенными руками на весь возможный «размах крыльев» горизонтальную восьмерку. Повторите в другую сторону, положив голову на левое плечо» [9].

Таким образом речь детей-левшей развивается отлично от детей правойшей потому, что у левшей доминирует правое полушарие, в следствие чего речь правополушарных людей эмоциональна, экспрессивна, богата интонациями, жестикуляцией.

Литература

1. Светлов Р. С. Левши и правши. Какой рукой открыть дверь истины? – ИГ «Весь», 2004 – 96 с.
2. Шохор-Троцкая М. Не переучивайте левшу! // Наука и жизнь, 2002. – №8. – С. 65-72.
3. Быть левой это плохо? Режим доступа по: <http://ru.toluna.com/opinions/654336/%D0%91%D1%8B%D1%82%D1%8C-%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D1%88%D0%BE%D0%B9%2%D1%8D%D1%82%D0%BE-%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D1%85%D0%BE.htm>
4. Майская А. Ребенок-левша: как достичь гармонии с «правым». – СПб: Питер, 2006. – 96 с.
5. Безруких М. М. Если ваш ребенок – «левша». – Тула: Изд. центр «Актоус», 1996. – 78 с.
6. Безруких М. Леворукий ребенок в школе и дома. – Екатеринбург, 1998. – 232 с.
7. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Левши. – М.: Книга, 1994. – 240 с.
8. Кинезиологические упражнения для адаптации леворукого ребенка к школе. Режим доступа по: <http://psiholog.sch1527.edusite.ru/p14aa1.html>
9. Развитие психических процессов у левшей. Режим доступа по: <http://logopedy.ru/portal/logoped-literature/logoped-article/177-left.html>

Екимова Т.А.

студент,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Институт детства.

Литвинова А.А.

студент,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Институт детства.

АКТИВИЗАЦИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Общение – одна из форм человеческого взаимодействия. С момента появления ребенка на свет мама, а вслед за ней и другие близкие начинают побуждать его к общению. Потребность в речевом общении развивается у ребенка не сама по себе, а через общение со взрослыми по поводу предметной деятельности. Именно в предметной деятельности создается основа для усвоения значений слов и связывания их с образами предметов и явлений окружающего мира [1, с. 95].

Ребенок рождается с готовым аппаратом речи, но не говорит, для этого необходимо содействовать тому, чтобы аппарат речи ребенка совершенствовался и развивался беспрепятственно, чтобы процесс овладения речью не тормозился. Также нужно способствовать приобретению ребенком содержания для его речи – накоплению представлений, знаний, понятий, мыслей; предоставить ребенку наилучшие условия для овладения, совершенными формами структуры речи. В этих направлениях должна разворачиваться вся методика по развитию речи детей начиная со дня рождения ребенка [6, с. 6].

Приблизительные показатели развития словаря у детей таково: к четырем годам количество слов доходит до 2000, в пять лет – до 2500, а в шесть-семь лет – до 4000 слов. Словарный запас у детей пополняется путем изучения окружающих их предметов и явлений, повседневной жизни, природы. Новое слово они могут употребить только тогда, когда наглядно, опытным путем устанавливают тесную связь между новым словом и предметом (или свойством), который они называют. Рекомендуется использовать различные игры и упражнения, развивающие словарь детей – дошкольников, например «Назови одним словом», «кто заблудился?», «как сказать по-другому» и т. д. [4, с. 16].

В общей системе речевой работы в детском саду обогащение словаря, его закрепление и активизация занимают очень большое место. И это закономерно. Слово – основная единица языка, и совершенствование речевого общения невозможно без расширения словарного запаса ребенка. Вместе с тем познавательное развитие, развитие понятийного мышления невозможно без усвоения новых слов, выражающих усваиваемые ребенком понятия, закрепляющих получаемые им новые знания и представления. Поэтому словарная работа в детском саду тесно связана с познавательным развитием [4, с. 10].

Процесс усвоения детьми значений слов, их семантики был изучен Л. С. Выготским, установившим, что ребенок по мере своего развития переходит от случайных, несущественных признаков к существенным. С изменением возраста изменяются полнота и правильность отражения им в своей речи фактов, признаков или связей, существующих в действительности [2, с. 15].

Пассивный словарь – это те слова, которые ребенок слышит и понимает. Активный словарь – тот, которым ребенок пользуется. Несомненно, у ребенка пассивный словарь обширнее активного. Наша задача состоит в том, чтобы научить ребенка пользоваться таким количеством слов, которые необходимо для выражения его потребностей, общения со взрослыми, научить употреблять их в более точном смысле. Ребенок – дошкольник практически владеет частями речи – существительными, прилагательными, глаголами, местоимением, но употребляет преимущественно существительные, местоимения, особенно указательные [4, с. 63]. Задача педагога – активизация словаря детей, т.е. добиться, чтобы ребенок как можно больше слов пассивного словаря перешли в активный.

Осторожно активизируя словарь ребенка, нужно научить его шире и разнообразнее пользоваться частями речи. Воспитатель должен обдумать, какие слова связаны с той или иной деятельностью и наблюдением ребенка, отметить их с тем, чтобы пользоваться ими самому в разговоре с детьми и активизировать их в речи детей.

Основной деятельностью детей является игра. Самостоятельность в области языка детей ни в чем не проявляется так ярко и интенсивно, как в игре и через игру в труде [6, с. 6]

Велико значение театрализованной игры для речевого развития (совершенствование диалогов и монологов, освоение выразительности речи). В театрализованной игре осуществляется эмоциональное развитие: дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы их внешнего выражения, осознают причины того или иного настроения, игра является средством самовыражения и самореализации ребенка.

Театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы, специально написанные инсценировки). Герои литературных произведений становятся действующими лицами, а их приключения, события жизни, измененные детской фантазией, сюжетом игры. Особенность театрализованных игр состоит в том, что они имеют готовый сюжет, а значит, деятельность ребенка во многом предопределена текстом произведения

Игра наиболее доступный ребенку и интересный для него способ переработки и умение представлять героя произведения, его переживания, конкретную обстановку, в которой развиваются события, во многом зависит от личного опыта ребенка: чем разнообразнее его впечатления об окружающей жизни, тем богаче воображение, чувства, способность мыслить.

Для исполнения роли ребенок должен владеть разнообразными изобразительными средствами (мимикой, телодвижениями, жестами, выразительной по лексике и интонации речью и т.п.). Следовательно, подготовленность к театрализованной игре можно определить как такой уровень общекультурного

развития, на основе которого облегчается понимание художественного произведения, возникает эмоциональный отклик на него, происходит овладение художественными средствами передачи образа. Все эти показатели не складываются стихийно, а формируются в ходе воспитательно-образовательной работы. Она имеет большое значение для развития личности ребенка-дошкольника не только потому, что в ней упражняются отдельные психические процессы, но и потому, что эти процессы поднимаются на более высокую ступень развития благодаря тому, что в игре развивается вся личность ребенка, его сознание.

Участвуя в театрализованных играх, дети отвечают на вопросы кукол, выполняя их просьбы, дают советы, входят в образ, перевоплощаются в него, живут его жизнью. Поэтому, наряду со словесным творчеством драматизация или театральная постановка, представляет самый частый и распространенный вид детского творчества. Дети сами сочиняют, импровизируют роли, инсценируют какой-нибудь готовый литературный материал. Это словесное творчество детей, нужное и понятное самим детям.

Умело поставленные воспитателем вопросы при подготовке к игре побуждают детей думать, анализировать довольно сложные ситуации, делать выводы и обобщения. Это способствует совершенствованию умственного развития и тесно связанному с ним совершенствованию речи.

В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, звуковая сторона речи. Новая роль, особенно диалог персонажей, ставит ребенка перед необходимостью четко, понятно изъясняться. У него улучшается диалогическая речь, ее грамматический строй, ребенок начинает активно пользоваться словарем, который, в свою очередь, тоже пополняется. Увиденное и пережитое в самостоятельных театральных представлениях расширяет кругозор детей, вызывает потребность рассказывать о спектакле своим друзьям и родителям. Все это, несомненно, способствует развитию речи, умению вести диалог и передавать свои впечатления в монологической форме.

Театрализованные игры отличаются от сюжетно-ролевых не только сюжетом, но и характером игровой деятельности. Театрализованные игры являются играми-представлениями, которые имеют фиксированное содержание в виде литературного произведения, разыгрываемого детьми в лицах. В них, как в настоящем искусстве, с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, создаются конкретные образы.

Основные направления развития театрализованной игры состоят в постепенном переходе ребенка:

- от наблюдения театрализованной постановки взрослого к самостоятельной игровой деятельности;
- от индивидуальной игры и «игры рядом» к игре в группе из трех – пяти сверстников, исполняющих роли;
- от имитации действий фольклорных и литературных персонажей к имитации действий в сочетании с передачей основных эмоций героя и освоению роли как созданию простого «типичного» образа в игре-драматизации.

Возможности театрализованных игр как средства активизации и развития речи младших дошкольников достаточно широки. Они позволяют добиваться

совершенствования выразительности речи ребенка, которая развивается в течение всего дошкольного возраста: от произвольной эмоциональной у малышей к интонационной речевой у детей среднего возраста, а затем и к языковой выразительности речи старших дошкольников.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: театрализованная деятельность – это целенаправленный процесс формирования творческой личности, способствующий развитию умения воспринимать, оценивать, чувствовать прекрасное в окружающем мире и передавать свое отношение к нему, умения воспринимать предметы такими, какие они есть, приспосабливаться к той или иной социальной обстановке.

В работе с детьми театрализованной деятельности следует уделять должное внимание, так как именно она предоставляет уникальные возможности для гармоничного развития личности ребенка.

Формирование речевой активности, диалогической и монологической речи, словарного запаса возможно при активном включении в процесс развития и обучения ребенка разных видов театрализованных игр.

Литература

1. Венгер Л. А., Мухина В. С. Психология: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ. – М.: «Просвещение», 2001. – 336 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – Издательство «Лабиринт», М., 1999. – 352 с.
3. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателей детского сада / В. И. Логинова, А. И. Максакова, М. И. Попова и др.; под ред. Ф. А. Сохина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
4. Стародубова Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 256 с.
5. Сухонина Н. И. Развитие связанной речи у дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2005. – № 7-8. – 21 с.
6. Тихеева Е. И. Основные положения методики развития речи детей // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 12. – С. 6 – 9.

Абрамовских Н.В.

доктор педагогических наук, доцент
Шадринский государственный педагогический институт

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(Шадринск)**

Область профессиональной деятельности социального педагога достаточно широка и многообразна и включает множество специфических разновидностей социально-педагогической деятельности, в зависимости от объекта, на который она направлена. В то же время значимость деятельности данного специалиста возрастает в современном обществе в связи с отмечаемым учеными кризисом доверия подрастающего поколения к государственным институтам, нарушением механизмов социализации и роста асоциальных явлений в молодежной среде (наркомании, алкоголизма, правонарушений и др.), снижением воспитательного потенциала семьи и образовательных учреждений как основных институтов социализации личности. Поэтому круг проблем, которые приходится решать данному специалисту, чрезвычайно разнообразен.

В то же время анализ особенностей развития социально-педагогического образования показывает, что система профессионального образования социальных педагогов в России находится в стадии своего становления. Поэтому необходимо рассмотреть философские подходы к определению социально-педагогической деятельности с целью выделения методологических основ ее реализации специалистом и оптимизации системы его подготовки.

Рассмотрение деятельности как отношения между ее субъектом и ее объектом с преобразованием последнего за счет активности субъекта и в целях удовлетворения его потребностей характерно для философского понимания деятельности, отраженного в работах Г. Гегеля, И. Канта, К. Маркса. Так, К. Маркс отмечает, что «главный недостаток всего предшествующего материализма заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берутся только в форме объекта или в форме созерцания, а не как человеческая, чувственная деятельность, практика, не субъективно» [1, с.1].

С позиций современной философии через деятельность раскрывается сущность человека. В зависимости от потребностей людей деятельность традиционно подразделяют на: материальную (связанную с удовлетворением первичных потребностей человека); общественно-политическую (связанную с изменением общественных отношений); духовную (в области науки, искусства, религии). Деятельность в обществе предстает как система, элементами которой являются люди, их потребности и интересы, предмет деятельности, мотивы деятельности, цели, средства и формы ее существования [2, с.210].

Социологический подход к анализу категории деятельность представлен концепциями М. Вебера, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, К. Маркса, М. Шелера, Ф. Энгельса, работами отечественных исследователей: Г.М. Андреевой, А.А. Богданова, Р.С. Немова, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, К.К. Платонова.

Современная социология труда развивает традицию К. Маркса и предполагает «труд вообще» в качестве исходной точки категориального анализа. В социологическом энциклопедическом словаре категория «деятельность» определяется как «специфическая форма отношения человека к окружающему миру и самому себе, выражающаяся в своеобразном изменении и преобразовании мира и человеческого сознания» [3, с.70].

Таким образом, философский и социологический подходы показывают, что определение понятия «деятельность» может быть представлена в рамках специфического отношения человека к окружающему миру, как его целесообразная деятельность. При этом происходит не только преобразования объекта деятельности, но и ее субъекта в результате активного взаимодействия между ними.

Так как социально-педагогическая деятельность по своим сущностным задачам близка к социальной работе, необходим анализ философских основ социальной работы как практики оказания помощи человеку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации.

Основными причинами появления такой профессиональной деятельности были социокультурные процессы в Европе и Америке, обусловленные быстрым развитием научных технологий и расширением промышленного производства. В свою очередь это вызвало процессы урбанизации, миграции населения, рост населения с низким уровнем доходов, что привело к повышению уровня преступности, беспризорности среди детей и подростков, аморального поведения и других социально неблагоприятных последствий.

Данные процессы обусловили необходимость профессиональной деятельности специалистов способных оказать социальную помощь людям, попавшим в трудные ситуации, соответственно необходимо было научно-теоретическое обоснование процесса их подготовки. В русле прикладной филантропии по инициативе М. Ричмонд в 1898 году была создана первая национальная школа, в задачи которой входила подготовка специалистов соответствующего профиля. Данным автором были заложены научные основы методов социальной работы на основе индивидуального подхода к клиенту. В научной литературе начинает обосновываться подход к социальной работе как общественному институту призванному решать специфические социальные проблемы человека.

Большое влияние на научное осмысление проблем социальной помощи личности оказала функциональная концепция, получившая распространение в философских и социологических исследованиях. В центре внимания представителей данного направления находится анализ организации общества, вопросы саморегулирования и поддержания равновесия систем. При этом социальная работа рассматривалась как часть более широкой социальной системы имеющая свои задачи, функции, которые направлены на поддержание потребности жизнеобеспечения клиента как биопсихосоциального существа.

В социальной защите личности большое значение имели системные представления о человеке и обществе, их целостном гармоничном развитии, которые обосновывались в материалистическом направлении развития философии. Зависимость улучшения жизни людей от окружающих их социальных систем отмечают Г.В. Плеханов, М.А. Кропоткин. Поэтому необходимо их совершенствование для защиты жизнестойкости человека.

В начале XX века в философских направлениях появляется идея о необходимости использования личностных и социальных ресурсов человека для выхода из трудной жизненной ситуации. Эти философско-психологические учения породили психолого-ориентированные модели социальной работы. В частности экзистенциализм (М. Хайдеггер, Э. Гуссерл, С. Кьеркегор) в центр внимания ставил вопрос о свободе человека как

индивидуальности. Согласно этому направлению свобода состоит в том, чтобы человек не выступал как вещь, формирующаяся под влиянием естественной или социальной необходимости, а формировал себя каждым действием и поступком, нес ответственность за все совершенное им, а не оправдывал себя сложившимися обстоятельствами.

Данная теория оказывает влияние на развитие методики социально-педагогической помощи личности. При этом специалисту необходимо соотносить проблемы клиента с его прошлым опытом, исходя из которого, определяется сущность проблемы и методика ее решения.

Гуманизации социальной помощи человеку способствовало развитие гуманистического направления в философии и психологии. Основными его принципами являлось изучение человека в его целостности, уникальности, непрерывности развития, свободы волеизъявления. Данное направление способствовало обращению социально-педагогической деятельности к оказанию помощи личности на основе самопознания и ее ценности. Выделение человека как высшей ценности общества определило задачи социально-педагогической деятельности на основе свободы, гуманности, соблюдения прав личности

Непосредственно к проблемам социально-педагогической деятельности обратился в начале XX века представитель немецкой школы неокантианства П. Наторп, который определил социальную педагогику как науку. Основной ее целью он считал исследование проблем интеграции воспитательных сил общества с целью повышения культурного уровня народа. В качестве предмета изучения ставилось социальное воспитание человека на протяжении всей его жизни, соответственно объектом социальной педагогики являлся человек без учета его возраста. Другую точку зрения высказали Т. Ноль, Г. Боймер, которые считали основным направлением социально-педагогической деятельности помощь детям в трудной жизненной ситуации их развития (сироты, безнадзорные, с социально негативным поведением) [4]. Необходимо отметить, что данное противоречие находит отражение и в исследованиях современных авторов.

В современной науке проблема понимания человека привлекает внимание многих исследователей. Ей посвящено множество отечественных и зарубежных работ. Особое значение данная проблема имеет для профессиональной социально-педагогической деятельности, так как и субъектом и объектом ее является человек. На наш взгляд, особый интерес представляет в понимании человека антропологическая парадигма, которая представлена в отечественной гуманитарной психологии развития.

Согласно данной парадигме человек рассматривается, во-первых, как существо сознательное, способное к рефлексии, во-вторых, как существо деятельное, обладающее способностью к осознанному преобразованию. По словам С.Л. Рубинштейна, сознание и деятельность – основополагающие характеристики человеческого существования, определяющие саму его человечность [5].

За последнее время появились новые работы по социологии, социально-философской антропологии, социальной психологии, которые позволяют преодолеть упрощенно-социологическое видение человека. Особое значение имеет изображение в них структуры человеческой общности как системы связей и отношений. Поэтому сознание здесь изначально рассматривается в пространстве связей и отношений между людьми, в человеческих общностях, а в своей индивидуальной форме – как рефлексия своего места в совместной жизнедеятельности.

Таким образом, процесс подготовки специалиста к профессиональной деятельности, мы связываем с целенаправленным созданием условий для развития студента как субъекта данной деятельности. В то же время при погружении в деятельность происходит не только развитие самого субъекта, но и развитие самой деятельности. Развитие будущего социального педагога связано с переходом от одного уровня к другому: от организации его подготовки к ее диагностированию и проектированию самим специалистом. При этом содержание социально-педагогической деятельности специалиста предполагает восприятие клиента как личности, как субъекта собственной жизнедеятельности. Это положение является важным для исследования специфики социально-педагогической деятельности и проектирования эффективной системы подготовки социального педагога к ее реализации.

Литература

1. Маркс, К. Тезисы о Фейербахе / К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., 2-е изд., Т.3. – М.: Изд-во Политиздат, 1987. – С.1-4.
2. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грищанов. – Мн.: Изд-во В. А. Скакун, 1998. – 896с.
3. Социологический энциклопедический словарь / Редактор-координатор В. Осипов. – И.: ИНФРА, М-НОРМА, 1998. – 320 с.
4. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. ввдных статей А.И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1971.
5. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.

