
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. „Nauka dziś: teoria, metodologia, praktyka„.
(28.09.2013 - 30.09.2013) - Wrocław: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour»,
2013. - 84 str.

ISBN: 978-83-63620-13-4 (t.3/1)

Zbiór raportów naukowych. Wykonane na materiałach Międzynarodowej Naukowo-
Praktycznej Konferencji 28.09.2013 - 30.09.2013 roku. Wrocław.
Część 3/1.

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: 978-83-63620-13-4 (t.3/1)

«Diamond trading tour» ©

СЕКСЈА 13. PEDAGOGIKA. (PEДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ)

1. Мамчур І.В.....	5
ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ІГРОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ В РОЗВИТКУ САМОПІЗНАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	
2. Бернацкая С.Н.	9
ГУМАНІЗАЦІЈА И ГУМАНИТАРИЗАЦІЈА – ТРЕБОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	
3. Бурковська З. Є.	15
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ	
4. Кащук М. Г.	19
ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ЙОГО РОЛЬ У РОЗБУДОВІ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ	
5. Терлецька Л. П.	22
РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ АКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ	
6. Дмитрієва О. В.	25
ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ В КОЛОНІАЛЬНИЙ ПЕРІОД	
7. Сивик О.А.....	28
ЗНАЧУЩІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ	
8. Байрыева А. К.	30
ЗНАЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ И ОБЫЧАЕВ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА	
9. Шабалина Е.П., Виницкая Н.В.	33
ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВА В АКТУАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ	
10. Лавренчук Ю.М.....	38
НАУКОВІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОРОБКУ М. ПИРОГОВА ТА М. КОРФА	
11. Проценко У. М.	47
ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (70 – 91 РР. ХХ СТ.)	
12. Федчишин Н. О., Пилипишин О. І., Слободян М. І.	52
ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ПЕДАГОГІЦІ ГЕРБАРТІАНСТВА	

13. Nalyotova N. Yu., Kuzmenkova T.L.	55
ORTHODOX EDUCATIONAS DYNAMIC SYSTEM	
14. Овчаренко В.П., Олейник Р.В., Костиков А.П.	58
АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ НА КОНТЕКСТНОЙ ОСНОВЕ	
15. Задорожна-Княгницька Л.В.	62
МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ МАГІСТРАТУРІ	
16. Гончарова О.А.	67
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
17. Савицкая Т.Н.	70
ИНТЕГРАЦИЯ СТУДЕНТОВ СИБГАУ В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ	
18. Ромашенко В. Є.	73
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ	
19. Кошербаева Ж.С.	76
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ	
20. Пантюк Т. І.	79
ПІДГОТОВКА ДИТИНИ ДО ШКОЛИ У СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	



ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ІГРОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ В РОЗВИТКУ САМОПІЗНАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Ключові слова: педагогічна технологія, самопізнання, гра, ігрова діяльність.
Keywords: educational technology, self-discovery, game, game activity.

Постановка проблеми. Прагнення підростаючого покоління до пізнання власної особистості, створення та прийняття Я-концепції, пізнання потреб та мотивів, норм етичної поведінки на загальнолюдських та етнічних засадах, які планомірно проявляються та активізуються у грі – поставили перед нами необхідність створення теоретичної технології ігрової взаємодії, яка була б дієвою на практиці і сприяла удосконаленню навчально-виховного процесу в задоволенні потреби учнів у самопізнанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певними аспектами педагогічної технології займаються сучасні педагоги, психологи, методисти такі як В. Безпалько [2], Г. Груздев [4], В. Євдокимов [5], І. Зязюн [6], І. Прокопенко [7], Г. Селевко [8] та ін. Праці зазначених дослідників знайомлять з сучасними підходами до організації педагогічного процесу в школі, акцентують увагу на їхньому особистісно орієнтованому характері. Авторі дають коротку характеристику освітніх технологій, розкривають дидактичні можливості та особливості їх організації, розглядають вітчизняний та зарубіжний досвід їхнього використання.

М. Гриньова вважає, що педагогічна технологія – це доцільна сукупність різних засобів, умов, компонентів педагогічної діяльності, що забезпечують досягнення важливих і бажаних освітніх, виховних ефектів [3, с.172].

В. Євдокимов, І. Прокопенко розуміють під педагогічною технологією упорядковані професійні дії суб'єктів педагогічного процесу, які при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників педагогічної взаємодії сприяють реалізації свідомо визначеної освітньої мети та забезпечують можливість відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності/

Відомо, що будь-яка технологія має засоби, що активізують діяльність тих, кого навчають, а в деяких із них ці засоби складають головну ідею й основу ефективності результатів. До таких технологій відносять ігрові технології, поряд із комунікативними та технологією проблемного навчання В. Шаталова Є. Ільїна.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з даними вітчизняних дослідників, розпочинаючи з І. Іванова, Г. Селевка, В. Караковського, В. Григор'єва, Г. Абрамова, В. Степанович, Л. Столяренко, Д. Чернилевського ігри відносять до таких педагогічних технологій, які мають широкий спектр пізнавальних можливостей та забезпечують кожному учаснику ігрової діяльності інтелектуальний, емоційний, вольовий, креативний рівні прояву власних сил.

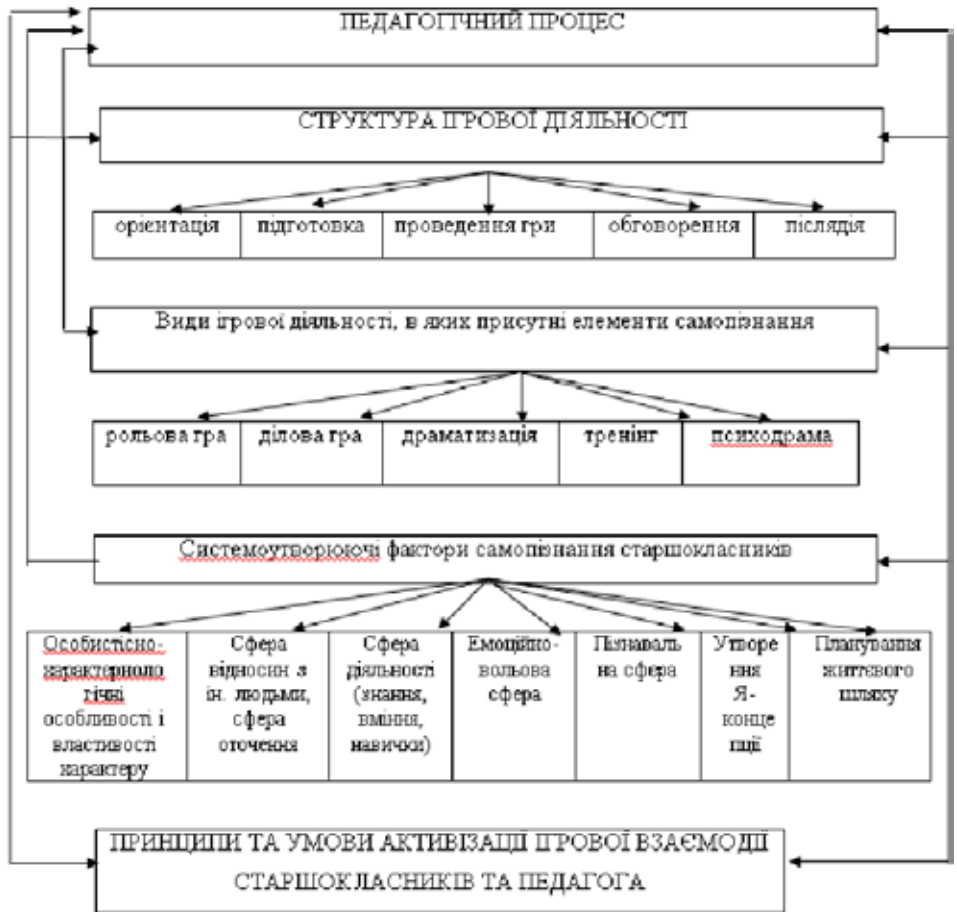


Рисунок. 1

Технологія ігрової взаємодії старшокласників у процесі самопізнання особистості засобами гри

Для подальшої побудови власної технології ігрової взаємодії на розвиток самопізнання старшокласників для нас вагоме місце займає модель І. Іванова, так як вона за своєю структурою має точки дотику з ігровою діяльністю та пізнавальними процесами учасників колективних творчих справ.

Дослідження О. Газмана, В. Григор'єва, В. Караковського, С. Полякова та інших педагогів були побудовані на концепції творчого виховання І. Іванова. Завдяки його учням та послідовникам (І. Аванесяну, Ю. Афанасьєву, Л. Борисовій, М. Гермогеновій, Л. Куликовій та ін.), педагоги отримали можливість бачити вплив вихователя на особистість вихованця.

Ближче до моделювання ігор, що сприяють пізнанню себе, підійшов у своїй педагогічній технології саморозвиваючого навчання Г. Селевко. Мета технології: сприяти самовдосконаленню особистості; формувати само регулятивні механізми; ство-

рювати умови для реалізації індивідуального стилю учбової діяльності. Разом з тим, зазначена технологія базується на філософських засадах (гуманізму й антропософії).

Автор розробленої методики вбачає всі вищі духовні потреби людини – у пізнанні, самоствердженні, самовираженні та самоактуалізації. Це є прагненням до самовдосконалення, саморозвитку особистості школяра [8, с.17-18]. Однак, недоліком даної технології можна вважати односторонній вплив на учня у процесі навчання. Необхідною умовою всебічного, гармонійного розвитку особистості є цілісний навчально-виховний процес.

У сучасному педагогічному процесі широкого застосування набувають технології ситуативного моделювання, які частково розкривають і формують пізнавальні можливості старшокласників у ході ігрової діяльності.

Таким чином, конструювання ігор, які сприяли б самопізнанню особистості старшокласників, не отримали належного розвитку в педагогічній практиці минулого століття і, на жаль, ця установка зберігається на сьогоднішній день.

Ігрова діяльність має особливості, які дозволяють говорити про особливий вид вільної активності особистості старшокласників: гра не усвідомлюється як реальність; реалізується поза реальним життям, однак здатна повністю оволодіти гравцями; вона не переслідує прямого матеріального інтересу, не шукає користі; вона реалізується в середині обмеженого простору і часу; протікає впорядковано певним правилам; спонукає до самостійного пошуку власних особливостей та відмінностей від інших людей і усвідомити це.

Зазначені особливості дають можливість розуміти гру як особливий вид діяльності, що дозволяє старшокласникам, граючи в замкненому просторі за відомими правилами, більшою мірою пережити динамічні можливості свого “Я”, тобто свою здатність змінюватись, і одночасно усвідомлювати цю свою можливість – бути іншим [1, с.5-6].

Виходячи зі змісту розуміння технології ігрової взаємодії та виділених особливостей і пізнавальних можливостей гри, представляється можливим їх узагальнення й надання графічної інтерпретації (рис. 1).

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження.

На підставі аналізу результатів нашого дослідження ми дійшли висновків про те, що ігрову діяльність слід розглядати як педагогічну технологію, яка характеризується потребою старшокласників у самопізнанні, високим рівнем мотивації, результативністю, відповідністю до загальнолюдських норм і цінностей, що активізує суб'єкт-суб'єкту взаємодію учасників педагогічного процесу через дотримання найоптимальніших психолого-педагогічних умов реалізації на практиці представленої ігрової технології.

Література

1. Абрамова Г.С., Степанович В.А. Деловые игры: теория и организация /Г.С. Абрамова, В.А. Степанович – Екатеринбург: Деловая книга, 1999.- 192с.
2. Безпалько В.П. Слагаемые педагогические технологии /В.П. Безпалько. – М.: педагогика. 1989. – 192с.
3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: теоретичний і методичний аспекти /В.М. Гриньова. – Х.: Основа, 1998. -300с.

4. Груздев Г. Педагогическая технология эвристического типа /Г. Груздев, В. Груздева //Высшее образование в России. – 1996.-№1. – С.117-121.
5. Євдокімов В.І. педагогічна технологія: навчальний посібник для вчителів та студентів педагогічних спеціальностей вузів /В.І. Євдокімов, І.Ф. Прокопенко. – Х.: Харківський національний пед. університет ім. Г.С. Сковороди, 1995. – 104с.
6. Зязюн І.А. Освітні технології у виміпах педагогічної рефлексії /І.А. Зязюн // Світло.- 1996. – №1. – С.5.
7. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел /И.П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989.-206с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии /Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 225с.



Бернацкая С.Н.

старший преподаватель кафедры истории,
страноведения и правоведческих дисциплин
с методикой преподавания

Крымский Гуманитарный Университет, город Ялта,
Автономная Республика Крым, Украина

УДК 37.041.5:008

ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ – ТРЕБОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация

Автор статьи кратко анализирует деструктивные процессы, происходящие в современном обществе, и делает вывод о том, что решение многих социальных проблем возможно превентивным способом – способом гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса, в первую очередь – на школьной стадии. Это обязательно должно обеспечить утверждение приоритета общечеловеческих ценностей в обществе. Гуманизация и гуманитаризация образования предполагает содействие развитию творческих возможностей учащегося, его интеллектуальной свободы, созданию максимально благоприятных условий для воспитания, развития личности, раскрытия её талантов и способностей.

Ключевые слова / Keywords: гуманизация / humanizing, гуманитаризация / humanitarizaciya, гуманистические ценности / humanism values, система образования / system of education.

На современном этапе становления украинского государства и всех стран Европы, в начале XXI века, при сложной политической и социально-экономической ситуации в каждой стране и в мире в целом особенно ощутимо негативное влияние на сегодняшнюю школу таких асоциальных явлений, как усиление аморальности, преступности, наркомании, алкоголизма, бродяжничества, попрошайничества, нищеты, что приводит к обесцениванию образования, падению авторитета учителя, росту агрессии, жестокости, нигилизма подростков. Анализ этих деструктивных

процессов в современном обществе позволяет сделать вывод, что есть опасность вырастить бездуховное поколение, не «обременённое» интеллигентностью, интеллектуальностью, порядочностью, которое пренебрежительно относится к культурным и общечеловеческим ценностям, не стремится к здоровому образу жизни.

Как подтверждает отечественный и мировой опыт, решение этой проблемы возможно при условии оптимизации управления процессом воспитания посредством гуманизации и гуманитаризации образования, что должно обеспечить утверждение приоритета общечеловеческих ценностей в обществе. Гуманизация и гуманитаризация образования предполагает, прежде всего, содействие развитию творческих возможностей юной личности, её интеллектуальной свободы, создание максимально благоприятных условий для раскрытия всех её талантов и способностей, а главный способ достичь этого – введение в образовательно-воспитательный процесс всё больше гуманитарных дисциплин – социальных, историко-правовых, филологических, философских.

Гуманистические ценности и соответствующие им нормы являются тем культурным кодом, который определяет повседневное поведение и регулирует взаимоотношения людей, обеспечивает рациональность и человечность их образа жизни, а значит, жизнеспособность общества. Это актуализирует проблему гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных школах, которая приобрела исключительную актуальность в последние годы.

Гуманное воспитание личности способствует очеловечению общественных отношений, формированию взаимодействия людей по субъект-субъектной интерактивной модели, содержание которой непосредственно влияет на направленность и характер потребностей, целей, интересов личности, тогда как процессы дегуманизации общества негативно влияют на моральное и эмоциональное состояние его членов, их физическое и психическое здоровье.

Кроме указанного, изменение сущности содержания труда, научно-технический прогресс современного общества определяют потребность не только в узкой профессиональной подготовке учащегося, затем – студента, совершенствование его квалификационного уровня, но и в более широком культурном развитии будущих специалистов, формирование у них высоких моральных качеств. Сегодня наблюдается противоречие между потребностями общества в таких высокогуманных личностных ценностях и реальностью нашей повседневной жизни: дефицит человечности, милосердия, сострадания, доброты. Все это усугубляется ускорением темпов жизни, бурным развитием средств массовых коммуникаций, в результате чего человек в течение дня вступает в множество отношений. Закономерно, что для него важно, на каком уровне осуществляется его взаимодействие и контакты с другими людьми, как это влияет на его эмоциональное состояние, самочувствие, жизненный тонус.

Система гуманистических взглядов, созданная украинскими педагогами, философами и деятелями культуры, на протяжении столетий является достоянием мировой общественной и педагогической мысли.

Так, украинский философ Григорий Саввич Сковорода, утверждая идеи гуманизма, писал, что воспитание должно способствовать слиянию человека с народом, служить делу утверждения человеческого счастья, формировать «благородное сердце» и «высокие мысли» [1].

Проблемам воспитания детей и молодежи в духе гуманизма особое внимание уделял В. А. Сухомлинский. Он неоднократно подчеркивал, что нет и не может быть воспитания гуманиста без человеческой любви и уважения к воспитанникам, потому что именно разумная любовь и уважение делают ребенка способным подвергаться влиянию педагога и коллектива [2].

Отечественные педагоги XX века – В.Ф. Шаталов, С.М. Лысенкова, И.Л. Волков, Е.М. Ильин, Ш.А. Амонашвили – тоже стремились воплотить в своей практической деятельности гуманизацию обучения и воспитания. Они осознавали, что педагогика, которая навязывалась действующей в тоталитарной стране общественно-политической системой, не отвечает задачам воспитания личности, в которых приоритетом должны являться духовные ценности. Поэтому в центр учебно-воспитательного процесса они пытались поставить ребенка – не только как объект, но и субъект воспитания. Именно это в сочетании с личностными качествами и педагогическим мастерством предопределило успех их педагогической деятельности.

Цель автора статьи: доказать, что гуманизация и гуманитаризация образовательного процесса – неперенное требование современной педагогики XXI века.

В основе гуманизации учебного процесса должна использоваться уникальная коммуникативная возможность преподавателя воздействовать на ребёнка и на детский коллектив, которая реализуется через такие основные виды педагогической деятельности:

1. **дидактическая**, когда педагог ставит развивающие цели и задачи при воспитании ученика и реализует их;

2. использование педагогом возможности и способности непосредственного **эмоционального воздействия** на ученика;

3. **организационная**, координирующая деятельность педагога, предполагающая высокую культуру активного участия в общении, при котором преподаватель и ученик равны; основная форма общения – диалог и дискуссия, при общении с коллективом детей – дискуссия и полилог;

4. **экспрессивная** – выразительная, яркая, образная речь педагога, удачное использование необходимой интонации, умение своевременно изменить тон голоса, выражения лица, применение адекватных жестов и движений;

5. **перцептивная** – глубокое знание возрастной психологии, способность преподавателя проникнуть в психику ребенка и проявить педагогическую наблюдательность, построить окрашенные положительными эмоциями отношения с воспитанником;

6. **коммуникативная** педагогическая деятельность предполагает способность педагога легко и профессионально устанавливать взаимоотношения с учащимися, педагогический такт, требовательность)

7. всестороннее активное использование **позитивных личностных качеств** учителя – выдержка, настойчивость, терпение, доброжелательность;

8. **прогностическая** – способность преподавателя предвидеть, предугадывать, предсказывать конечный результат своих действий, проектировать результаты воспитания и развития личности ученика.

Итак, гуманизация учебного процесса для достижения определенной цели имеет своей предпосылкой глубокое осознание того, что каждый ученик проявляет

себя как субъект, а не объект деятельности. Нацеливая ребят на достижение высокого профессионального уровня подготовки в процессе обучения, необходимо формировать индивидуальный стиль деятельности подростка, поощряя его к творческой деятельности.

В Украине гуманизация образования провозглашена исходным принципом реализации государственной национальной программы «Образование (Украина XXI столетия)» и заключается в «утверждении человека как высшей социальной ценности, в полном раскрытии его способностей и удовлетворении разнообразных образовательных потребностей, обеспечении приоритетности общечеловеческих ценностей, гармонии отношений человека и окружающей среды, общества и природы» [3].

Также подчеркивается, что реализация воспитательных функций осуществляется в системе учебно – воспитательной деятельности учителя. Важное место в этой системе занимает внеурочная воспитательная деятельность, направленная на всестороннее и гармоничное развитие личности школьника, которое предполагает духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство [3].

В Законе Украины о среднем образовании [4] отмечается, что воспитание учащихся в общеобразовательных учебных заведениях также осуществляется в процессе урочной, внеурочной и внешкольной работы с ними, и особо подчеркивается значение чётко организованной внеурочной деятельности для гармоничного развития учащихся. Закон Украины о внешкольном образовании в соответствии с Конституцией Украины определяет государственную политику в сфере внешкольного образования, его правовые, социально – экономические, а также организационные, образовательные и воспитательные мероприятия. Основными направлениями воспитания предлагаются такие, как художественно – эстетическое, туристическо – краеведческое, эколого – натуралистическое, научно – техническое, опытно – экспериментальное, физкультурно – спортивное, военно – патриотическое, социально – реабилитационное, оздоровительное, гуманитарное. А это, в свою очередь, подразумевает введение в учебно-воспитательный процесс новых гуманитарных дисциплин – основ культурологии, валеологию, краеведение, экологическое право и др., что и будет основой процесса гуманитаризации системы образования.

«Гуманизм» (лат. Humanus – человеческий, человечный) – это система идей и взглядов на человека как высшую ценность [5, с.76], а также «гуманизм» означает «отношение к человеку как к высшей ценности, защита прав личности на свободу, счастье, всестороннее развитие и проявление своих способностей». В конце 80-х годов XX века научный термин «гуманность» употребляется в понятии «принцип мировоззрения», в основе которого лежит убеждение в безграничных возможностях личности и ее способности к совершенствованию, к требованиям личной свободы и защиты гражданских прав. В начале 90 – х годов понятие «гуманность» понимается как уважение к людям и к их достоинствам, забота об их благосостоянии [6].

Украинский педагогический словарь характеризует понятие гуманизма в историческом аспекте как прогрессивное течение западноевропейской культуры эпохи Возрождения, как утверждение уважения достоинства и разума человека, его права на земное счастье, свободное выявление природных людских талантов и способностей [5, с. 77], как направленную исторически обусловленную систему взгля-

дов, которая признает человека самодостаточной ценностью, рассматривает ее как сознательный объект своих действий, и развитие личности по законам собственного свободного выбора и активной деятельности является необходимым условием развития общества.

В широком смысле под гуманизмом понимается стремление к человечности. Сегодня история человечества решает вопрос о превосходстве гуманного или негуманного мировосприятия. И если решение это будет на пользу антигуманности, человечество погибнет. Только победа гуманистического мировосприятия над антигуманизмом позволит нам с надеждой смотреть в будущее. Гуманность мировосприятия имеет сегодня всемирно - историческое значение [6].

Гуманизация национальной системы образования заключается в утверждении личности ученика, студента как высшей социальной ценности, в полном раскрытии его способностей и удовлетворении разнообразных образовательных потребностей, в обеспечении приоритетности общечеловеческих и гражданских ценностей, гармонии отношений юноши и окружающей среды на основе усвоения широкого круга гуманитарных знаний, содействии его самореализации в условиях профессиональной деятельности.

Процесс гуманизации обучения тесно связан с гуманитаризацией национальной системы образования, которая обусловлена не только новым ее видением, а также определенными аспектами развития современного мира в целом. Гуманитаризация образования призвана формировать у учащихся целостную картину мира, духовность, культуру личности, способствовать формированию мировоззрения школьников. Она также предусматривает глубокое изучение национальной истории, народных традиций, культуры украинского народа и представителей различных национальностей, составляющих украинский народ, их ментальность, психологию, самосознание. Основные направления гуманизации и гуманитаризации образования в Украине определены в Концепции национального воспитания [7].

Гуманизм в дидактическом процессе реализуется в субъектной диалогической взаимодействии педагога и ученика. Педагог, ставя и выполняя развивающие задачи, должен:

1. воспитывать личность, проявляя чуткость и внимательность к ее слабым чувствительным сторонам, тактично исправлять ошибки, стимулировать и неуспевающих, и сильных учеников к преодолению трудностей учебно-познавательной деятельности;

2. мотивировать, подогревать интерес к общенаучным и профессиональным знаниям, к расширению общего кругозора и развитию творческих способностей, использованию знаний, навыков и умений в профессиональной деятельности;

3. учитывать уникальность, самобытность каждого ученика, его социальные, психические, психофизиологические особенности, жизненные установки, отношение к учебно-познавательной деятельности;

4. наблюдать за развитием каждого ученика как личности; не вмешиваясь, а профессионально корректируя этот процесс;

5. формировать персональную ответственность ученика за собственные успехи, успехи класса, группы и товарищей [6].

Итак, перед педагогическим миром, и не только педагогическим, стоит про-

блема гуманизации – «очеловечивания» и гуманитаризации – переориентации на гуманистические образовательные потребности человека с целью преодоления технократизма, бездуховности и формализма жизни и образования.

Литература

1. Сайт «Афоризмы Г.С.Сковороды – Сковорода Григорий»
2. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ukrplib.com.ua/books/printout.php?id=103&bookid=0>
3. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в 5 – ти т. Киев: Советская школа, 1979 . – Т.2 . 718с .
4. Сайт « Кабинет Міністрів України . Постановление от 3 ноября
5. 1993 г. № 896 « О Государственной национальной программе «Образование (Украина XXI столетия)» [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93- % D0 % BF](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF)
6. Сайт « Закон України « Об образовании » [Электронный ресурс] -
7. Режим доступа : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
8. Гончаренко Семен . Украинский педагогический словарь . – Киев : Лыбидь , 1997 . – 376 с.
9. Сайт «Онлайн – бібліотека освітньої и наукової літератури . Ягупов В.В. Педагогика – принцип гуманизации и гуманитаризации обучения. Гуманизация национальной системы образования» [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://eduknigi.com/ped_view.php?id=167
10. Сайт «Высшее образование . Об утверждении Концепции национального воспитания студенческой молодежи. Решение Коллегии МОН Украины от 25.06.09 года» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/4310/

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗИ

Професійна підготовка фахівців аграрної галузі є не тільки засобом здобуття знань і навичок цієї наукової галузі, а і сприяє розумінню важливості збереження навколишнього середовища. Ця нова філософія освіти і навчання ставить за мету розуміння важливості навколишнього середовища разом із розвитком кожної особистості. Професійна підготовка фахівців аграрної галузі вимагає визначення нових шляхів її розвитку та стратегій.

Профориєнтація суспільства на європейський простір, реформування сільського господарства на основі ринкових відносин, виникнення нового суб'єкта господарювання – власника засобів виробництва, перетворення землі в об'єкт продажу вносить кардинальні зміни в усі галузі української економіки, освіти, культури, людських відносин. Виникла “нагальна потреба реформування одного зі стратегічних напрямів державотворення – освіти вцілому та професійної підготовки фахівців аграрної галузі зокрема. Враховуючи нові вимоги до продукції сільського господарства та вплив фермерства на навколишнє середовище, постає питання професійної підготовки фахівців аграрної галузі та сільського розвитку, здатних провадити свою діяльність у нових реаліях” [3, с.92].

Аграрні професії – одні з найстаріших на Землі. Спочатку вони виникли з суто прагматичних потреб (їжа, одяг), а потім поступово, з розвитком культури, наповнювалися новим змістом. Основні зміни протягом століть у аграрній сфері стосувалися в першу чергу зміни технічного забезпечення та удосконалення знарядь праці. А результат, продукт лишився фактично незмінним. Це виробило стійку систему цінностей.

В останні десятиліття з'явилися суто прагматичні прояви, але вже іншого рівня: якщо первісній людині треба було на прагматичному рівні просто забезпечити собі їжу та одяг, то нині фактично кожна галузь діяльності стає об'єктом вторгнення бізнесу, наживання. У аграрній сфері це проявляється перш за все в імітації продуктів, насиченні їх шкідливими речовинами. неприродному вирощуванні та зберіганні продуктів [4].

Протистояти таким явищам мають не стільки правоохоронні органи та екологічні товариства, а власне вироблена в процесі навчання і виховання в навчальному закладі система професійних цінностей, яка автоматично не дозволить фахівцям переступати певну, хоч умовну межу.

Звичайно не можна навчити совісті чи відповідальності за здоров'я інших людей, але можна сформувати імідж, кодекс честі аграрія, так як існують аналогічні кодекси лікарів. Це не зупинить усіх, але значна частина фахівців, все-таки задумается над тим, що вони виконують надзвичайно важливу і етичну місію – годують людей – тому і відповідальність за шкідництво не просто страх, щоб тебе не спіймали

чи закрили бізнес, а відповідальність вища – перед Богом, перед людьми, перед своєю совістю.

Як у всіх спеціальностей, для аграріїв існує група рис і характеристик, інваріантних для всіх часів і для усіх національностей.

Окрім чисто професійних знань та умінь, це уміння працювати в ризикових умовах (результат праці суттєво залежить від погодних умов, які неможливо створити чи замовити, принаймні поки-що), професія передбачає особливе ставлення до природи, до рослин, тварин, землі, у професії повинні поєднатися іноді альтернативні риси: любов до тварин та вирощування їх на продукти харчування, висока ступінь професійної відповідальності за результат праці; сильна воляова сфера: протистояти спокусі отримати кращий результат шляхом застосування шкідливих засобів вирощування тварин і рослин.

У професії аграрія національні особливості виступають значно яскравіше, ніж у низці інших професій (столярів, ковалів, водіїв тощо). Генетична пам'ять та історичний шлях розвитку українського народу наклали суттєвий відпечаток на професійні особливості аграріїв. Висока професійна культура українського селянина була його особливістю ще в недавні часи. Тому слід приділити величезну увагу аксіологічній підготовці – адже відродити набагато легше, ніж сформувати заново [4].

Професія аграрника постає як одна з унікальних за широтою та різноманітністю вимог. На думку Д.Барановського [1], усвідомлення тих змін, що відбуваються нині у вітчизняному сільськогосподарському виробництві, яке в міру поглиблення аграрної реформи все відчутніше перетворюється на частину аграрного бізнесу. Очевидно, що за умов, які створюються на селі з проведенням аграрної реформи, кардинально зростає питома вага господарської та організаційно-економічної складових. Основна мета цієї реформи – створення системи підготовки таких фахівців-тваринників, які могли б ефективно господарювати за умов нових соціально-економічних реальностей. Для цього потрібно, не знижуючи рівня технологічної підготовки значно підвищити рівень практично-бізнесової, організаційно-економічної, правової, психологічної підготовки керівників-організаторів тощо.

Зміна економічних відносин на селі, перехід до нових аграрних формувань вимагає змін у характері і змісті праці, а отже, і в системі підготовки фахівців. Ринкова економіка диктує введення широкої економічної підготовки студентів вищих навчальних аграрних закладів, що потребує нових комплексних підходів до розробки навчальних планів, підручників, посібників, оновлення змісту та методики навчання [6].

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в країні, вимагають оновлених підходів до вдосконалення підготовки кадрів і для сільського господарства, адже проблеми вищої аграрної освіти завжди тісно поєднані з проблемами села. Саме аграрна складова національної економіки нині знаходиться в центрі інтересів держави. На зміну колективним сільськогосподарським підприємствам приходять нові суб'єкти господарювання на засадах приватної власності – фермери, сільськогосподарські кооперативи, акціонерні товариства. У результаті реформ традиційні професії зникають, або набирають інших форм та з'являються нові. Змінюються і вимоги до сучасного фахівця-аграрника: його кваліфікації, знань сучасних прогресивних технологій вирощування конкурентноздатної продукції, умінь швидко адаптуватися

до нових умов господарювання, здібностей ефективно керувати підприємствами та сільськогосподарськими колективами [7].

Про підвищення ролі аграрної науки й освіти зазначається в «Державній цільовій програмі розвитку українського села на період до 2015 року» [2]. В ній зокрема актуалізується потреба в подальшому вдосконаленні державних стандартів вищої освіти, адаптованих до вимог Болонської конвенції, забезпеченні доступності освіти, підвищенні конкурентоспроможності випускників вищих аграрних навчальних закладів на міжнародному ринку праці.

Специфічні риси трудової діяльності в умовах сільськогосподарського виробництва обумовлені взаємодією людини з природою, особливим об'єктом управління, яким, зокрема в землеробстві, є агробіогеоценози (складні системи, в яких об'єднана сукупність процесів біотичного і абіотичного характеру). Домінуюча роль у взаємозв'язаній системі засобів сільськогосподарської праці належить специфіці аграрного виробництва, агробіологічним чинникам (види, сорти, агроєкосистеми із заданими властивостями) в порівнянні з соціальними і техногенними..

Глибокі перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, зокрема в аграрному секторі економіки, ставлять систему фахової підготовки перед дуже складними проблемами. Їх вирішення неможливе на підґрунті лише попереднього досвіду і старих підходів. Життя наполягає на необхідності переосмислення цього досвіду в світлі перемін у самому змісті діяльності фахівців. Таке переосмислення є необхідною (хоча, можливо, і недостатньою) умовою для досягнення успіху у пошуках нових підходів до організації фахової освіти – підходів, які відповідали б вимогам часу [1].

Порівняльний аналіз різних джерел дає змогу виявити спільні для країн ЄС **тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі** [3, с.94]:

- професіоналізація вищої освіти (поява вищої професійної освіти зумовлена потребою у вищій освіті для тих фахівців, робота яких не пов'язана з науковими дослідженнями);
- науково-технічний прогрес є головною причиною ускладнення структури професійної підготовки фахівців аграрної галузі, постійного оновлення навчальних планів, програм, модернізації засобів і методів навчання;
- створення навчальних закладів, діяльність яких спирається на електронно-цифрове забезпечення (дистанційне віртуальне навчання);
- посилення демократичних тенденцій в управлінні навчальними закладами;
- проблема від'їзду фахівців зі східноєвропейських країн до західноєвропейських.

Отже, оновлена модель українського суспільства, яка прийшла на зміну командно-адміністративній системі, виявилася малоефективною. Наявність конфліктогенних і суперечливих ціннісних орієнтацій у державі призвели до того, що вікові традиції втратили для українців свою цінність, а нові – ще не сформувалися. Такі наслідки державного устрою негативно позначаються на формуванні внутрішнього світу особистості, пошуку її власного місця в житті, своєї індивідуальності та можливості самовизначення. Українське суспільство потребує пошуку нових знань, стереотипів мислення на засадах національної історико-культурної спадщини. Ці

обставини актуалізують проблему ціннісних орієнтацій у професійній підготовці фахівців аграрної галузі [5]. Тому оновлення навчально-виховного процесу вищої аграрної школи повинно відбуватися шляхом активного залучення історичних надбань української аграрної спадщини, яка є безцінним скарбом національної української культури.

1. Барановський Д.І. Про особливості фаху «Зооінженер» та перспективи його реформування / Д.І. Барановський, П.І. Бусел. — Вища аграрна освіта України. — 2002. — № 14 (<http://www.smcae.kiev.ua/main.php?id=174>).
2. Державна цільова програма розвитку українського села на період до 2015 року [Електронний ресурс] = Файл: Dergavna_cil'ova_programa.doc [608.5 К]/. — Електронні дані. — Міністерство аграрної політики України. — Режим доступу: <http://www.minagro.kiev.ua/page/?3800/>, вільний. — Заголовок з екрану.
3. Заскалета С. Шляхи розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах ЄС / С. Заскалета // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. — Запоріжжя, 2011. — Вип. 19 (72). — С. 92–100.
4. Костриця Н.М. До проблеми нової культурологічної парадигми у змісті аграрної освіти // Науковий вісник НУБіП № 155, Ч. 1. — С.118-124
5. Костриця Н.М. Система культурологічної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю : теорія і практика. — К., 2013. — 517с.
6. Левчук О. В. Інтеграція природничо-математичної та спеціальної підготовки майбутніх економістів у вищих аграрних навчальних закладах: дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Володимирівна Левчук. — Вінниця — 2008. — 226 с.
7. Лузан П. Г. Теоретичні і методичні основи формування навчально-пізнавальної активності студентів у вищих аграрних закладах освіти : автореф. дис... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / П. Г. Лузан. — Київ, 2004. — 42 с.

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА ЙОГО РОЛЬ У РОЗБУДОВІ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА В УКРАЇНІ

Державні документи у царині освіти, а саме: Закон України “Про освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), “Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, “Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” та інші акцентують увагу держави, громадськості та освітян на проблемі громадянського виховання дітей та молоді, яке, власне, безпосередньо пов’язане із правовим, оскільки формування повноцінного свідомого громадянина неможливе без усвідомлення та знання ним прав та обов’язків, без досконалих вмінь правового захисту себе та інших людей у складних умовах сьогодення.

Учені доводять, що формування в Україні національної системи правової освіти та правового виховання, що спирається на багатовікові традиції вітчизняної правової думки, розпочалося водночас із здобуттям державної незалежності: “Успішна реалізація Національної програми правової освіти в Україні сприятиме становленню і розвитку демократичної, соціальної, правової держави, національної правової системи та демократичного правового суспільства” [1, 703].

Питання правового виховання дітей та молоді стали сьогодні предметом уваги не лише школи, батьків чи правозахисних органів, ця проблема, з огляду на свою актуальність, знайшла відображення і у державних документах. Так, Указом Президента України у 2001 році була затверджена Національна програма правової освіти населення, яка передбачила “дальше створення необхідних умов для набуття широкими верствами населення правових знань та навичок у їх застосуванні, забезпечення доступу громадян до джерел правової інформації, а також визначає основні напрями правоосвітньої діяльності та першочергові заходи щодо їх реалізації” [2]. Метою цього документу є підвищення загального рівня правової культури та вдосконалення системи правової освіти населення, набуття громадянами необхідного рівня правових знань, формування у них поваги до права [2].

У цій програмі деталізовано основні завдання правового виховання; обґрунтовано пріоритетні напрями її реалізації; окреслено заходи, що повинні бути здійснені для забезпечення виконання цього державного документу тощо.

Пріоритетними завданнями Національної програми правової освіти населення визначено такі:

– підвищення рівня правової підготовки населення, насамперед учнівської та студентської молоді, громадян, які перебувають на державній службі, обрані народними депутатами України, депутатами місцевих рад, викладачів правових дисциплін та журналістів, які висвітлюють правову тематику;

– створення належних умов для набуття громадянами знань про свої права,

свободи і обов'язки;

– широке інформування населення про правову політику держави та законодавство;

забезпечення вільного доступу громадян до джерел правової інформації; вдосконалення системи правової освіти населення, збереження та розвиток вітчизняних традицій у цій сфері [2].

Дослідники проблеми правового виховання дітей та молоді доводять, що саме державі належить одна із найважливіших ролей у справі регулювання та реалізації завдань правової політики та правового просвітництва своїх громадян [64 7; 8]. Історія становлення чи розпаду держав та світових імперій доводить, що правова освіта та виховання відіграли у цьому сенсі важливу роль. Становлення у суспільстві людини вільної, діяльної, свідомої, творчої, відповідальної вимагає зміни напрямку життя держави до демократії і навпаки.

Про важливість усвідомлення свободи як найважливішого чинника становлення особистості говорив К. Ушинський, вказуючи, що без прагнення до вільної, самостійної, відповідальної діяльності виростити справжнього свідомого громадянина держави неможливо: “Справжнє падіння раба,— говорить британський психолог Броун, — починається не тоді, коли він втратив свободу, але лише тоді, коли він втратив саме бажання свободи, і починає спокійно дивитися на себе як на одухотворене знаряддя бажань іншого“ [4, 492 – 500].

На неналежну ситуацію щодо реалізації завдань правового виховання суттєво вплинули процеси переходу до самостійного державотворення в Україні. Стара держава не виконала своїх зобов'язань перед громадянами щодо побудови досконалого суспільства для людини, а молода незалежна Україна лише робить перші спроби громадянського і правового виховання своїх громадян. При цьому зауважимо, що молоде покоління засвоює ці правила значно легше і швидше, ніж дорослі, у яких форми і способи життя є усталеними, а процес виховання й освіти відбувається уповільнено. На цьому наголошують українські вчені-педагоги, дослідники питань правового виховання: “Сьогодні ми стикнулися з ситуацією, яка є вкрай драматичною. Ідеологія “життя заради світлого майбутнього” виявилася повністю зруйнованою протягом дуже короткого періоду. Але й уміння повноцінно, повнокровно жити без “казки” – не сформувалось. Ця ситуація, складна навіть для дорослих, виявилась надскладною, надкризовою для підлітків і юнацтва” [3, 12]. Сьогодні лише засвоєння правових знань недостатньо для того, щоб відстоювати свої права і будувати громадянське суспільство. Тому важливим завданням школи і педагогіки є формування свідомого, дієвого, відповідального та знаючого закону громадянина.

Вчені-педагоги стверджують, що життя та діяльність громадян в умовах розбудови держави та формування її демократичних засад неможливе без знання законів цієї країни, сформованої правосвідомості, володіння механізмами втілення і перетворення конкретних правових знань у правові дії та вчинки. Особливо сприйнятливими до правового виховання є сучасні школярі, які мають можливість не лише познайомитися із правами і обов'язками громадянина і вивчити певні закони чи правові акти, а й на практиці апробувати їх у конкретній правовій діяльності, різноманітних формах урочної та позаурочної діяльності: акціях, брейн-рингах, дебатах, рольових іграх, інтерактивних формах роботи тощо.

Не усвідомлення дорослими важливості правового виховання для школярів приведе, беззаперечно, до формування пасивної людини, яка не готова виконувати закони і відстоювати свої права: "Активну в правовому відношенні людину необхідно формувати змалку, особливо у шкільному віці. Саме через школу проходить все підростаюче покоління. Тому перед школою стоїть завдання розширити правові знання молоді, сформувати в неї високу відповідальність перед суспільством і державою, виховати молодих людей у душі безумовного дотримання норм права і моралі" [5, 5].

Отже, проблема правового виховання молоді в умовах сьогодення детермінується процесами державотворення та популяризацією особистісно-орієнтованої освіти, яка декларує школяра як суб'єкта, людину вільну, самостійну, відповідальну, творчу. Свобода, як основний критерій розвитку гуманної і демократичної держави повинна стимулювати молоду людину до прагнення здобувати правові знання і вміти ними користуватися у житті. Реалізація державних документів у цій царині сприятиме "підвищенню рівня правової культури як окремих громадян, так і суспільства в цілому; формуванню у громадян поваги до права, гуманістичних правових ідей, загальнолюдських та національних правових цінностей, а також подоланню правового нігілізму; поліпшенню якості підготовки викладачів правових дисциплін та підвищенню ефективності викладання цих дисциплін у загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти; підвищенню рівня правової поінформованості населення" [2]. Це головні і пріоритетні завдання правового виховання школярів в умовах сьогодення і вони потребують розробки теоретико-методичної бази для їх розв'язання.

Література:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Національна програма правової освіти населення / Режим доступу: http://justice.km.ua/?dep=page&dep_up=174&dep_cur=177
3. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: Навчальний-методичний посібник. – К.: ВиАН, 1996. – 352 с.
4. Ушинский К.Д. Психологические основы воспитания. Формирование воли и характера человека. Воля как стремление к свободе. / К.Д.Ушинский. Избранные пед. соч. в двух томах. Гос. учебно-пед. узд-во мин. просв. РСФСР. – М., 1953. – Т.1. – С. 492 – 500.
5. Фіцула М.М. Правове виховання учнів. – К.: ІЗМН, 1997. – 148 с.
6. Шевченко Я.Н. Правовое регулирование ответственности несовершеннолетних. – К.: Наукова думка, 1976. – 190 с.
7. Элькин П.С. Правовое воспитание молодежи. / Основы теории и практики общественно-политической работы: Методический сборник. / Под ред. В.П. Рожина, А.Я. Колесникова. – Л., 1981. – С. 96-111.
8. Юнусов Ю.Ю. Правовое воспитание молодежи. / Искусство воспитания. – М., 1981. – С. 153-167.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ АКТИВНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Високі вимоги суспільства до якості навчання призводять до того, що сучасний учитель не зможе успішно працювати, якщо не зуміє максимально підключити кожного учня до активної діяльності. Важливим засобом впливу на фізичний, психічний, соціальний і духовний розвиток особистості школяра є продумана і цілеспрямована організація навчально-пізнавальної діяльності, що вважається однією з найважливіших у суспільній діяльності дітей шкільного віку. Роль учителя у навчальному процесі зводиться не лише до збагачення учнів новими знаннями через сприйняття запропонованої інформації, а й шляхом самостійної пошукової роботи, аргументованого та переконливого обстоювання власних поглядів і переконань. Адже вищого рівня активності учнів можна досягти, коли їх мислительна діяльність зосереджується не стільки на засвоєнні й відтворенні готового матеріалу, скільки на самостійному набутті знань.

Національна Доктрина розвитку освіти ставить перед учителем завдання створити дитині умови для її максимального самовизначення й самовираження [5]. Тому зрозуміло, що педагогічно змодельована програма організації навчально-пізнавальної діяльності як під час уроків, так і в процесі позакласної і позашкільної роботи з різними групами учнів робить педагогічно важливий вплив не лише на збагачення обсягу знань, а й на формування і розвиток особистості учня в цілому.

У науковій літературі проблема організації навчально-пізнавальної діяльності знайшла глибоке обґрунтування в працях педагогів А. Алексюка, Н. Бібік, М. Данилова, Л. Данилової, О. Коберник [3], І. Лернера, М. Махмутова, В. Онищука, В. Паламарчук, О. Савченко, Г. Щукіної [4], Т. Шамової, а також психологів С. Рубінштейна, О. Леонтєва, Г. Костюка О. Біляковської [1] та ін. Відтак роль учителя в пізнавальній активності школярів окреслена недостатньо чітко. Сьогодні відсутні історико-педагогічні дослідження проблеми організації активної навчально-пізнавальної діяльності та ролі учителя у ній, з'ясування її особливостей у науковій думці зазначеного періоду.

Умовою успіху в розвитку мислення є висока пізнавальна активність учнів. Ефективне засвоєння знань припускає таку організацію пізнавальної діяльності учнів, при якій навчальний матеріал стає предметом активних розумових і практичних дій кожної дитини. Пошуки методів навчання, що підсилювали б активізуючий вплив на процес навчання, призводять до підвищення актуальності розвиваючих і проблемних методів, самостійної роботи, творчих завдань. Основною формою організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, безперечно, є урок. При цьому психологічно обґрунтованою виглядає така організація уроку, за якої учні вчать не за примусом, але за бажанням і внутрішніми потребами. Таким чином, навчально-пізнавальна діяльність має на меті засвоєння учнями нових знань, умінь і навичок

творчої діяльності (пошук нової інформації, оволодіння знаннями про природу, людину і суспільство). Саме тоді створюються сприятливі умови для органічного, цілісного поєднання навчання і виховання.

О. Біляковська, аналізуючи праці таких відомих психологів як С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Г. Костюка та ін., стверджує, що відповідно до уявлень сучасної психології, розвиток психіки відбувається в діяльності. Оскільки метою навчальної діяльності є зміна діючого суб'єкта – учня (розвиток його здібностей, оволодіння знаннями, способами діяльності і т.д.), то основним у навчанні є не викладання матеріалу, а організація діяльності учня для його засвоєння. Саме тому можемо стверджувати, що головна функція учителя у процесі навчання полягає в організації пізнавальної діяльності учнів [1; с. 121 – 125].

Таким чином, виокремлюючи особливості процесу навчання, учитель першочергово ставить собі за мету не відкрити нові істини, а лише творче засвоєння знань. Звідси, навчанню притаманний пришвидшений темп пізнання явищ об'єктивної дійсності, учні набувають знання не шляхом безпосереднього дослідження, а опосередковано через слово учителя, підручник. Під час навчання відбувається узагальнення інформації, аналіз зв'язків, засвоєння вже відкритих у науці законів та закономірностей, а також застосування знань на практиці.

О. Коберник та Г. Коберник, основні завдання, на основі яких розробляється педагогічна модель змісту, що реалізується під час організації навчально-пізнавальної діяльності, вбачають у:

- формуванні в учнів розуміння суспільної ролі наукових знань, освіти в умовах науково-технічної революції і ринкових відносин;
- розвитку у школярів пізнавальних інтересів і здібностей, потреби глибокого і творчого оволодіння знаннями, навчання емоційного набуття знань;
- вихованні позитивних мотивів навчальної діяльності, відповідального ставлення до навчання;
- розвитку індивідуальних здібностей і талантів, забезпечення умов для самореалізації учнів;
- засвоєнні змістової сторони загальнолюдських і культурно-національних цінностей;
- оволодінні основами наукової організації розумової праці, елементами культури розумової діяльності [3; с. 55].

Отже, створення учителем моделі навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі визначених педагогічних завдань є дійовим засобом перевірки тих чи інших форм і видів діяльності, засобів і методів навчання. Адже на основі педагогічної моделі є можливість уявити перспективи розвитку навчально-пізнавальної активності учнів, з'ясувати можливі труднощі, що можуть виникнути у процесі реалізації задуманого, та знайти способи їх усунення. Учитель, організовуючи навчально-пізнавальну діяльність, повинен врахувати її структуру, взаємозв'язок з такими компонентами як мислительна, репродуктивна, творча, художня, практична, оціночна, комунікативна діяльність.

О. Киричук підкреслює, що між процесом передачі знань про природу, суспільство і людину (навчання – учіння) та процесом обміну духовними цінностями

(виховання – самовиховання), існує діалектичний взаємозв'язок. Суть взаємодії цих двох процесів полягає в тому, що добре побудований процес навчання (і за змістом, і за формою організації) створює сприятливі умови для реалізації таких виховних завдань, як формування соціальних установок і ціннісних орієнтацій, матеріальних, соціальних і духовних її потреб. І, навпаки, добре побудований виховний процес (у вузькому розумінні слова) створює сприятливі умови для реалізації завдань навчання – формування цілісних уявлень про навколишній світ і внутрішній світ людини [2; с. 33 - 40]. Таким чином, особистість учителя як організатора навчально-виховного процесу, як суб'єкта взаємодії вимагає особливої уваги.

За словами Г. Щукиної, підтримка у труднощах, схвалення успіхів – все стає і розділеною радістю, і розділенням біди. І, навпаки, погані стосунки з учителем негайно відображаються на працездатності учнів. Вони втрачають впевненість у собі, бояться невдач, засуджень товаришів, відчують гострий сором [4; с. 27]. Отже взаєморозуміння, прагнення знайти компроміс, спільно приходити до істини породжують потребу спілкування з учителем і велике почуття задоволення від усвідомлення своїх пізнавальних можливостей.

О. Кoberник зазначає, що виховний вплив уроку на формування внутрішнього світу школярів багато в чому залежить від особистості вчителя, його ерудиції і майстерності викладання, моральної спрямованості. Коли вчитель досконало і глибоко володіє наукою, в процесі навчання він оперує цікавими деталями і фактами, вражає учнів своїм широким кругозором, захоплює своєю освіченістю. В цьому випадку спрацьовує механізм наслідування і в учнів виникає внутрішнє прагнення до учіння. Повага до вчителя сприяє зміцненню в учнів почуття власної гідності, появи доброзичливості у ставленні до вчителя [3; с. 58].

Таким чином від стосунків, які складаються між учителем і учнями, між членами навчального колективу, теж залежить формування активності, самостійності, пізнавальних інтересів, які стимулюються прихильністю вчителя, прагненням почути кожного, відчути настрій учнів, а створення учителем моделі навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі визначених педагогічних завдань є дійовим засобом перевірки тих чи інших форм і видів діяльності, засобів і методів навчання.

Використана література:

1. Біляковська О. О. Дидактика середньої школи. Дидактика середньої школи : текст лекцій і завдання для самоконтролю [Текст] : посіб. / О. Біляковська. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2011. – 162 с.
2. Киричук О. В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України // Рад. школа. – 1991 – № 5. – С. 33 – 40.
3. Кoberник О. Активізація навчально-пізнавальної активності школярів. / Кoberник О., Кoberник Г. // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 55 – 60.
4. Щукина Г. І. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пос. [для студентов пед. ин-тов] / Г. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 160 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [електронний ресурс] / Режим доступу: univd.edu.ua/index.php?id=998&lan=ukr – (дата опр. 03.09.2013).

Дмитрієва Олеся Вікторівна
аспірантка кафедри теоретичних та методичних основ
фізичного виховання і реабілітації
Донбаського державного педагогічного університету,
м. Слов'янськ, Україна

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ В КОЛОНІАЛЬНИЙ ПЕРІОД

Ключові слова / Keywords: здоровий спосіб життя/ healthy lifestyles, колоніальний період/ colonial period, здоров'я/ health, домінуючі проблеми формування здорового способу / dominant problems of forming of healthy lifestyles, взаємодія школи, сім'ї та громади / school, family and community interaction.

Формування здорового способу життя молодого покоління є однією з актуальних проблем сучасної американської педагогіки. Однак проблеми здоров'я та здорового способу життя учнів не завжди посідали пріоритетне місце в навчально-виховному процесі в американських освітніх закладах. Так, ознакою колоніального часу (1607–1775 рр.) було зародження перших незалежних одна від одної 13 американських колоній, які стали основою для створення нової держави – Сполучених Штатів Америки. У формуванні етнічного складу американського населення в колоніальний період провідне місце відводилося індіанцям (корінним жителям Північноамериканського континенту), іммігрантам з Європи (англійцям, німцям, скандинавам) та неграм (привезеним рабам з Африки). Варто підкреслити, що в результаті спустошливих війн та інфекційних хвороб численність американських індіанців з роками зменшувалась. За твердженням фахівців, наприкінці XVII ст. в живих залишилося лише близько 5% корінного населення Північноамериканського континенту [6, с. 3]. Проте із упродовженням у 1690 р. рабства частка африканського населення стрімко зростала: якщо на поч. XVII ст. нараховувалось приблизно 13 000 африканських рабів, то в 1770 р. їхня кількість уже сягала близько півмільйона людей [4, с. 30].

Американська дослідниця Р. Танненбаум, автор книги “Здоров'я та благополуччя в колоніальній Америці”, зауважувала, що кожна з етнічних груп мала власне уявлення про здоров'я та здоровий спосіб життя, залежно від національності, традицій та релігійних звичаїв, раціону харчування та умов життя й праці, характерних для географічної локалізації їхнього попереднього місця проживання [6, с. 10–12].

Варто зазначити, що недостатня кількість лікарів, необізнаність більшої частки населення у сфері медицини та здорового способу життя, а також антисанітарні житлові умови призводили до погіршення загального стану здоров'я. Відсутність благоустрою в будинку (системи каналізації та водопроводу), неприємний запах та сміття від домашніх птахів і тварин, які вільно пересувалися вулицями, та інші антисанітарні умови створювали сприятливе середовище для епідемій інфекційних захворювань, таких, як черевний тиф, висипний тиф, туберкульоз, кір, свинка тощо. Але найтяжчими були наслідки епідемій жовтої лихоманки, віспи та дифтерії [3, с. 12–13]. Розгля-

даючи характеристику стану здоров'я населення колоній, варто підкреслити, що за твердженням Р. Танненбаум, "білі" поселенці з Нової Англії були значно здоровішими, ніж "чорні" мешканці Північної Америки [6, с. 114–117].

Варто також відзначити високий рівень народжуваності та смертності серед дітей як афроамериканців, так і колоністів. У якості ілюстрації наведемо слова К. Мазера, батька п'ятнадцяти дітей, дев'ять з яких не дожили до п'яти років. Він зазначав, що "мертва дитина – видовище не більш несподіване, ніж поломаний черешок чи квітка" та наголошував, що біль від втрати дитини була "неймовірною, подібною втраті частини себе" [1, с. 96]. Підлітки рано отримували право одружуватися (з 12 років для дівчат і з 14 років для хлопців). Американська дослідниця з історії С. Олівер зазначала, що молоді люди створювали власні сім'ї в більш дорослому віці, однак наголошувала, що "американці одружувались раніше та мали більше дітей (у середньому 7 нащадків), ніж їхні сучасники в Європі, у яких було 3–4 дитини" [14, с. 30]. Варто додати, що інститут сім'ї в колоніальний період виконував ролі "заводу, школи та вчителя моралі" [7, с. 17–19], що відповідно означало раннє залучення дітей та підлітків до праці (власного виробництва), надання батьками елементарних знань читання, писання й морального та релігійного виховання в сім'ї.

Не дивлячись на те що Північну Америку було відкрито для європейців Х. Колумбом у 1492 р., перші школи початкової освіти з'явилися на початку XVII ст. в колоніях, створених переселенцями з Англії, Франції, Голландії. Перші закони в історії американської освіти, які накладали на батьків відповідальність за навчання дітей у сім'ї, а згодом регламентували програму й діяльність початкових шкіл, були прийняті в колонії Массачусетської затоки (сучасному штаті Массачусетс). Треба зауважити, у законі 1642 року зокрема зазначалося, що дітей у сім'ї необхідно навчати читати англійською мовою та розуміти принципи релігії (віри), закону та підкреслювалось, що за невиконання закону буде призначено штраф у розмірі 20 шилінгів [2, с. 73–74]. Згідно з законом 1647 року, відомим під назвою "Ти, старий облуднику, Сатано" ("Old Deluder Satan"), кожне місто, де було п'ятдесят чи більше сімей, повинно було заснувати латиномовну граматичну школу, у якій учні (тільки хлопці, дівчата могли навчатися лише в сім'ї) мали б можливість підготуватися до коледжу, а головне – навчитися читати Біблію й, отже, "старий облудник Сатана не зміг би стати на перешкоді людям у пізнанні Священного Писання" [2, с. 186–187].

Тож, процес взаємодії американської школи, сім'ї та громади розпочався в колоніальний період. На початку XVII ст. – наприкінці XVIII ст. уряд колонії (а іноді навіть місцеві громади) ніс відповідальність за створення навчальної програми та фінансове забезпечення шкіл [8, с. 6]. Варто додати, що на сучасному етапі розвитку американського суспільства освіта контролюється та фінансується на трьох рівнях: федеральному, штатському та місцевому [5, с. 3], однак актуальність та важливість тісного зв'язку й ефективної співпраці трьох головних соціальних інститутів у житті учня (школи, сім'ї та громади) на місцевому рівні залишається незмінною.

З огляду на те що в більшості колоній освіта була не обов'язковою, батьки відправляли хлопців до майстрів навчатися ремеслу шевця, теслярській чи кравецькій справі в підлітковому віці. Так, за їжу, проживання та невелику плату протягом п'яти – семи років підмайстри отримували основи ремесла в той час, коли дівчата підліткового віку переймали досвід ведення домашнього господарства в матерів [9,

с. 38]. Так, проаналізувавши історичні джерела, констатуємо, що домінантними проблемами формування здорового способу життя населення в колоніальний період були: погані умови життя та праці, поширення епідемій інфекційних хвороб, високий рівень смертності серед дітей.

Пріоритетне місце в навчально-виховному процесі приділялось релігійним основам, тому підліткам поч. XVII ст. – кін. XVIII ст. були властиві добродісні пуританські традиції виховання (моральні цінності, скромність, працьовитість) та відповідно відсутність шкідливих звичок (наркоманії, алкоголізму, паління, небезпечних статеви́х стосунків). Щодо таких складових здорового способу життя, як здорове харчування та фізичне навантаження, зазначимо, у колоніальній американській сім'ї більшість продуктів харчування (овочі, фрукти, зерно, м'ясо домашніх тварин) вирощувалося власноруч, а це гарантувало екологічність та безпечність продуктів і раціональність харчування [4, с. 32–33]. Водночас процес їхнього вирощування та щоденна робота (хлопців у майстра, для дівчат-підлітків – хатні справи) надавали можливість щоденної рухової активності та отримання навичок, необхідних для подальшого життя.

Отже, спираючись на аналіз історико-педагогічних джерел, варто підкреслити, що серед специфічних рис, які виникли ще за колоніальних часів американської історії, варто виокремити різноманіття етнічного складу населення; домінантні проблеми зі здоров'ям та формуванням здорового способу життя, властиві певним національностям і тісну взаємодію американської школи, сім'ї та громади в навчально-виховному процесі, формуванні здорового способу життя учнів.

Література

1. Fontana A. Death and Dying in America / Andrea Fontana, Jennifer Reid Keene. Polity. – 2009. – 240 p.
2. Massachusetts General Court The Charters and General Laws of the Colony and province of Massachusetts Bay: Carefully Collected from the Publick Records and Ancient Printed Books. Boston, T.B. Wait and Company. – 1814. – 830 p.
3. Melosi M. The Sanitary City: Environmental Services in Urban America from Colonial Times to the Present, History of the urban environment / Martin V.Melosi. – Pittsburg History Urban Environment Series University of Pittsburgh. – 2008. – 354 p.
4. Oliver S. Food in Colonial And Federal America / Sandra Louise Oliver. Greenwood Publishing Group. – 2005. – 230 p.
5. Robertson E. A Guide for Parents: Understanding Policies of the Public School System in the United States / Elaine Sutton Robertson/ Author House. – 2009. – 75 p.
6. Tannenbaum, R. Health and wellness in colonial America / Rebecca Tannenbaum. Greenwood Press. – 2012. – 249 p.
7. Youcha G. Minding the Children: Child Care in America from Colonial Times to the Present / Geradine Youcha. Da Capo Press. – 2005. – 448 p.
8. U.S. Department of Education, International Affairs Staff, Education in the United States: A Brief Overview, Washington, D.C. – 2005. – 42 p.
9. Van Horn C. Work in America: An Encyclopedia of History, Policy, and Society / Carl E. Van Horn, Herbert A. Schaffner. ABC-CLIO. – 2003. – 369 p.

ЗНАЧУЩІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СИСТЕМІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Ключові слова: літературознавство, естетичне виховання, українська література, навчання.

Key words: literary studies, aesthetic education, Ukrainian literature, education.

Літературний процес України кінця ХХ початку ХХІ ст. як феномен культури, що склався на межі тисячоліть у протистоянні різних соціально-політичних та філософських систем, відзначається неусталеністю тенденцій, спрямованих урізноміч напрямків, потребує ретельного наукового осмислення.

В сучасному українському літературознавстві виникає поняття «нова хвиля» і «постмодернізм» як наукові поняття-синоніми. «Новою хвилею» спершу називали в кінці 80-х рр. – на поч. 90-х рр. літературу, яка опонувала радянській. Услід за цим постала назва цілого напрямку – постмодернізм, яким було означено інший (порівняно з попереднім) тип культури. Та і в останніх літературознавчих публікаціях вислів «нова хвиля» активно вживається, позначаючи масив творів, різноманітних за своєю проблематикою, що так чи інакше заперечують літературі соцреалізму й радянській епосі в цілому, покликані подолати естетичні та життєві стереотипи. Це мистецтво, яке характеризується конгломератом стилів та тенденцій, яке саме по собі потребує нетрадиційного аналізу, перегляду звичних теоретичних постулатів[4].

Українська література в усій повноті та багатоголоссі її представників була відкрита для читача у значній частині порівняно недавно, а зараз постає важливою і незамінною основою виховання майбутніх поколінь. Ця проблематика досліджується такими відомими суспільствознавцями і літературознавцями, як В.Андрущенко, Л.Губерський, М.Михальченко, І.Надольний, В.Погребенник, В. Яременко та ін.[2, с.195]. Втім, і на сьогодні значущість української літератури для формування світоглядної культури молоді та всього суспільства розкрито далеко не повною мірою, оскільки на літературний процес останнього десятиліття вплинули кардинальні суспільно-політичні зміни, що відбулися в Україні і в світі. Це і проголошення незалежності, і початок формування української держави, і зміни в системі освіти національної школи, і процеси глобалізації в світі та формуванні інформаційного суспільства зі зміною типу соціалізації тощо. Сьогодні «активізуються естетичні пошуки, утверджується розкутість художнього мислення, інтеграція у світовий літературний процес із його філософсько-естетичним розмаїттям. Художня свідомість сучасного письменства зазнає глобальних змін та переорієнтації, відбувається переоцінка життєвих та естетичних цінностей – зрештою, завершується ще одна літературна епоха і на наших очах постає і формується нова якість художнього слова» [1, с.444].

Оскільки будь яке навчання та виховання звертається до символічного світу

людини, воно неможливо без текстового створення символів та образів, отже література є тим стовпом, на якому ґрунтується створення індивідуального світу особистості, причому література у загальному сенсі: і художня, і навчальна, і довідково-інформативна тощо. Тому надзавдання сучасної літератури – розвиток мудрості, людяності, емоційності, духовності і моральності. Мудрість розглядаємо насамперед як інтерес до навколишнього світу, спостережливість, здатність до аналізу і узагальнень, висновків. Людяність особи формується в зіткненні емоцій і розуму, інстинктів і моралі, егоїзму та альтруїзму, добра і зла, гріха і доброчесності. В процесі цього виникає розуміння смислу життя, вищих його цінностей і цілей, моральності власних дій. Мораль – головний критерій їх оцінки. Отже, виникає уявлення про сутність способу життя людини, умовою щастя якої є самоактуалізація, самореалізація, уявлення про все, що охоплюється поняттям духовність. Воно свідчить про здатність особистості «виходити за межі себе», встановлювати духовні зв'язки з іншими[3, с.16] .

Отже, соціокультурні цілі нашого суспільства з розвитком у ньому літературної культури постійно змінюється й ускладнюється, але «вічні» ідеї і цінності залишаються. Суспільство живе до тоді, поки кожне наступне покоління сприймає через засоби виховання загальнолюдські цінності та репрезентує їх як власні субстанційні основи світосприйняття. І зовнішні обставини, і зміна духовних потреб, і саме культурне життя в свою чергу, впливають на людину, сприяючи формуванню її свідомості і діяльності. Найголовнішим із соціальних завдань культури і культури читання – духовний розвиток особистості[4].

Отже, література є найважливішим чинником соціалізації особистості у швидкоплинному інформаційному суспільстві, тому важливо не тільки навчити людину читати, головну місію має виконувати культура читання та виховання.

Література

1. Білоус П. В. Сучасна проза Житомирщини / П. В. Білоус // Поліський дивосвіт. – Ч.1. – Житомир, 2000. – С. 444.
2. Дорогань С. О. Українська література у формуванні світогляду майбутнього вчителя / С. О. Дорогань // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури. – 2004. – № 39. – С. 195.
3. Золотухін Г. Гуманістами не народжуються? / Г. Золотухін // Соціальна психологія. – 2006. – № 4. – С. 16
4. Тарковська Н. В. Новітня українська література та її соціокультурний вплив на сучасну молодь / Н. В. Тарковська // [Електронний документ] Методичні матер. Рівненської обл. бібліотеки. – Режим доступу: yunilibr.rv.ua/index.php?option=com_content&

ЗНАЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ И ОБЫЧАЕВ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ЛИЧНОСТИ И ОБЩЕСТВА

Национальное сознание – это составная часть национальной культуры. В сегодняшних наших условиях, за очень короткий срок – всего двадцать с лишним лет, наблюдается быстрое развитие сознания людей. Мы стали мыслить по-новому, более смело, более логично. Имея ввиду это обстоятельство Президент Узбекистана И.А.Каримов отметил, что «Исторический опыт, преемственность традиции – все это должно стать теми ценностями, на которых воспитываются новые поколения». «Национальная независимая идеология, основываясь на национальном духе, языке, обычаях, древних традициях нашего народа, в дальнейшем должна вселить в наше сознание веру, милосердие, порядочность, человечность, терпимость, справедливость, высокую жажду познания».

Народные традиции и обычаи древнейших времен являются непосредственно испытанным на практике способом закрепления и передачи социального опыта народа. Традиции, исторически сложившиеся и передаваемые от поколения к поколению обычаи, обряды, общественные установления, идея, ценности, нормы поведения, сохранившиеся в обществе или в отдельных его социальных группах в течение длительного исторического периода составляют понятие культуры каждой нации, отражают ее духовный облик.

Обычай – общепринятый порядок и норма поведения, образ действий, то, что стало привычным, усвоенным, признанным, вошедшим в обиход. А обряд – особое коллективное, символическое действие, предназначенное для того, чтобы наглядно – образными средствами оформить и отметить важное событие общественной и личной жизни. Обряд – есть совокупность, система традиционных, условных, символических действий, коллективный акт, который строго определяется, устанавливается традицией, обычаем и обязательно сопровождает всякое сколько-нибудь важное событие общественного или частного характера. Образно говоря, обряды – есть строительный материал, форма традиции. Они придают традиции системность и наглядность, выразительность и гласность, т.е. определяют их зримый характер.

По нашим традициям родители с момента рождения ребёнка начнут собирать все необходимые для свадьбы своего ребёнка. И это эмоционально действует на человека, обогащая его духовную жизнь надеждой на более радостную жизнь, так как увидеть счастливую свадьбу своего ребёнка – это мечта каждого родителя. Все виды обычаев и обрядов играют большую роль в обогащении духовной культуры.

Традиционная свадебная обрядность, являясь неотъемлемой частью семейного быта и духовной культуры, представляет собой сложный комплекс обычаев и обрядов, выполняемых кругом причастных к событию лиц. В этих обычаях и обрядах отражаются социально-экономические, мировоззренческие, правовые, этические и

Шабалина Е.П.,

кандидат педагогических наук, доцент
Алтайская государственная академия образования
имени В.М. Шукшина

Виницкая Н.В.,

кандидат искусствоведения, доцент
Алтайская государственная академия образования
имени В.М. Шукшина

ПОТЕНЦИАЛ ИСКУССТВА В АКТУАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

В эстетическом образовании подрастающего поколения дисциплины художественного цикла занимают одно из центральных мест. В настоящее время остро поднимаются вопросы о формировании и развитии личности посредством эстетического воспитания, способствующего зарождению и развитию новых эстетических, этических, художественных ценностей человека.

Основным средством эстетического воспитания является искусство, оказывающее универсальное воздействие на личность на всех направлениях ее развития, формируя внутренний мир человека.

Содержание работы с одаренными учащимися определяется в рамках каждой из учебных дисциплин, однако общими требованиями к отбору учебных программ, определяющих это содержание, выступает в соответствии программы специфике образовательного учреждения. Содержание учебного материала должно настраивать учащихся на непрерывное обучение, постепенный переход к самостоятельной работе, самосовершенствование и самообразование.

Для оптимального развития одаренных учащихся должны разрабатываться специальные развивающие программы по отдельным предметам в рамках индивидуальной программы обучения. В обучении одаренного учащегося можно использовать быстрое продвижение к высшим познавательным уровням в области избранного предмета.

Программы по отдельным предметам для одаренных учащихся должны быть ориентированы на более сложное содержание, направлены на увеличение знаний в конкретной области. Методы и формы работы должны отличаться определенным своеобразием. Среди форм и методов внеурочной работы широкими возможностями выявления и развития одаренных учащихся обладают различные экскурсии, диспуты, творческие встречи с работниками искусств, фестивали, конкурсы, выставки.

Одним из способов актуализации одаренности является использование потенциала искусства. Общение с искусством всегда выигрывает в том случае, если есть возможность увидеть настоящие произведения искусства, услышать подлинное звучание оркестров и хоровых коллективов, убедиться в уникальности старинных архитектурных сооружений. Эстетическое воспитание и образование не должно ограничиваться «знакомством» с различными видами искусства, созданными произведениями и «выдающимися именами», необходимо шаг за шагом открывать и изучать сокровища культуры региона.

Общероссийские эстетические эталоны нашли свое отражение в сибирском регионе. Для их решения были найдены оригинальные, смелые решения, и плодотворный опыт музыкантов, художников и писателей края может привлечь немало исследователей и ценителей прекрасного. На примере этих произведений необходимо объяснять сложные понятия как «жанр» и «стиль», «творческий метод» и «художественное направление», учить понимать законы построения художественного текста. Важная задача педагога – привести к осознанию не только гедонистической, но воспитательной и просветительской роли искусства. Последняя, по мнению И.В. Никитиной, была определяющей чертой русского искусства на протяжении десятилетия веков, выдвигая главным тезисом при создании произведений искусства просветительский лозунг «развлекать, поучая» [1, с. 379].

На примере произведений, созданных сибирскими авторами, можно наглядно продемонстрировать концепцию русской культуры с точки зрения евразийства. Данная теория понимания российского культурного типа как уникального соединения западных и восточных черт, а потому одновременно принадлежащего Западу и Востоку, но в то же время не относящегося ни к тому, ни к другому, жителям Алтая будет близка и понятна. Определения «соборности» и «симфонической личности», декларирующие стремление к сочетанию свободы и единства многих людей на основе их общей любви к одним и тем же абсолютным ценностям было неразрывно связано с общинной жизнью народа. Центральные города были более подвержены «западному» влиянию, развивающему эгоцентризм, а периферия с ее укладом жизни дольше сохраняла и в ряде случаев продолжает сохранять исконно национальные ценности и традиции.

Идея местного колорита в искусстве родилась не в Сибири. О ней довольно много говорилось и в России и за рубежом. В Сибири она была в числе немногих теоретических вопросов искусства, занимавших сибиряков. Четкого определения этого стиля нет до сих пор. Под ним понималось у одних – стремление к отражению этнического многообразия населения Сибири, у других попытка выработать новый стиль, синтезировавший достижений профессионального искусства России и традиции народных культур коренных жителей региона.

С осознанием необходимости сочетать в произведениях искусства различные художественные традиции, возник вопрос как это делать. Одни используют фольклор сознательно, другие стихийно, кому-то он близок по своему образному строю, другим по способам выразительности, для одних фольклор – основной источник творчества, для других – лишь часть многих и равноправных [2, с. 259].

Приобщение к народным истокам культуры и осознанию национальных ценностей и норм необходимо, но не всегда возможно через «первичные» или «аутентичные» формы, не всегда находящими отклики среди эстетических потребностей молодых людей. На помощь могут прийти авторские произведения, созданные на основе мифологических или фольклорных первоисточников, но сохраняющие лучшие национальные традиции и способные обогатить духовный мир человека и воспитать эстетический вкус [4, с. 28].

Эстетический вкус – это система конкретных эмоциональных оценок явлений действительности и произведений искусства. Эстетические вкусы складываются на основе представлений (эстетического идеала, прежде всего), а зна-

чит и стоящими за этими представлениями взглядов, существующих в обществе. Нельзя не учитывать зависимость эстетического вкуса от развития общества. Новая общественная практика может выдвинуть на первый план такие стороны действительности, которые в предшествующий период не играли большой роли в жизни людей. Измерение эстетического вкуса в этом случае будет связано с включением в сферу практики новых отношений, ранее не охватывающихся эстетически или игравших в практике второстепенную роль. Развитие жизни требует и развития эстетического вкуса. Подчеркнуть это необходимо, так как эстетическому вкусу присуща известная консервативность, вызванная привычной эстетической практикой. В этой консервативности есть и своя положительная сторона – модные влияния не способны разрушить хороший вкус. Суждение эстетического вкуса зависит от особого интеллектуального механизма эстетической интуиции, включающей такой способ познания, как творческое воображение, охватывающее образ «целого», не предвдаряя его логическому расчленению, аналитическому действию рассудка. Это важно подчеркнуть по той причине, что под «силой воображения» часто понимают способность выдумывать то, чего нет в действительности. Между тем действие силы воображения обеспечивает, прежде всего, умение правильно видеть то, что есть, но еще не выражено в виде понятия.

Эстетический вкус имеет также и особую модификацию – художественный вкус, который развивается на базе эстетического. Художественный вкус, эстетический вкус в целом развиваются искусством.

Основным источником знаний о принципах воспитания, сложившихся в культуре разных народов, его нравственных, религиозно – мифических основ является фольклор. Образно-символическая природа художественного творчества, его воздействие на эмоционально-чувственную сферу личности делает его наиболее адекватным средством ненавязчивого и в то же время эффективного воспитательно-го воздействия. Воспитательный потенциал фольклора безграничен.

В настоящее время общество возрождает забытые традиции, используя народный опыт, создавая новые модели воспитательных теорий и практик. Внимание к фольклору, древним пластам культуры, традиции в целом, как к неисчерпаемому источнику воспитания и развития человека, проявляется в последние годы особенно активно в социально-педагогической среде. Это связано с функциональными особенностями жанров фольклора, с глубокой духовностью и мудростью народного творчества, с непрерывностью процесса передачи национальной культуры из поколения в поколение.

В обществе наблюдается повышенный интерес к национальной культуре, к этническим процессам, традиционному художественному творчеству, к фольклору. Ученые отмечают особый рост исторического и национального самосознания каждого народа, объясняя это социально-психологическими, политическими причинами.

Сохранение и развитие национальной культуры, своих корней – это важнейшая задача, которая требует бережного отношения к памятникам истории и культуры, к традиционному народному художественному творчеству. Возрождение фольклора, народных обычаев, обрядов и праздников, традиционного декоративно-прикладного и изобразительного искусства – это актуальная проблема современности. Фольклор, его жанры, средства, методы наиболее полно восполняют всю картину

народной жизни, дают яркую картину быта народа, его нравственности, духовности. Фольклор раскрывает душу народа, его достоинства и особенности.

Мифология, уникальная природа, традиция сказительства и шаманизм – это основные темы, к которым обращались сибирские деятели культуры и искусства при создании собственных произведений с ярко выраженной региональной темой.

Народное творчество позволяет в доступной форме усвоить язык своего народа, нравы и обычаи, черты характера. Сказки, песни, игры имеют большое воспитательное значение, заключающееся в формировании любви и уважения.

Круг творческого интереса трех крупнейших деятелей Сибирской культуры начала XX века (писателя Г. Гребенщикова, художника Г. Чорос-Гуркина и композитора А. Анохина) объединяет много общего. Их произведения – это глубокое и вдумчивое отражение духовной культуры алтайского народа. Начало этномузыкально-исследовательского изучения алтайской музыки связано с именем А.В. Анохина. Он впервые записал на фонограф и сделал нотные расшифровки значительного количества песен, эпоса, шаманских речитаций и других жанров музыкального фольклора алтайцев различных этнических групп. В настоящее время шаманское интонирование алтайцев представляет собой почти полностью угасшую традицию. В связи с угасанием шаманизма как особой формы религиозной практики, труды ему посвященные («Хан-Алтай» и поэмы «Хан-Эрлик» и «Талай-хан») становятся особенно ценными.

Идея открытости духовной культуры Алтая к инокультурным влияниям и ее способность остаться самобытной, аргументированная фактическим материалом, явилась отправной точкой для создания ими собственных работ, которые и сегодня вызывают интерес студентов и искусствоведов. Эпос алтайского народа – одна из интереснейших страниц истории и культуры региона.

Образовательный процесс и внеаудиторные мероприятия, связанные с освоением произведений искусства, предусматривают две формы построения: историческую и тематическую. Анализ художественных произведений, созданных в разные исторические периоды, подведет учащихся к пониманию современных концепций картины мира, выраженных языком искусства.

Работы Н. Чепокова отличает стремление отразить специфику жизни на Алтае, представляющей причудливое соединение Востока и Запада, мифа и реальности, прошлого и настоящего.

Особый интерес к историческому прошлому и мифопоэтическим воззрениям народов укрепил значение мифологического жанра в изобразительном искусстве. Уникальные примеры мифологических сюжетов, навеянных алтайскими мифами и легендами, демонстрируют работы Мирослава Чевалкова, Валерия Тебекова, Юрия Бралгина и др.

В. Тебеков создал свой неповторимый графический стиль – синтез авангарда, иконологии и артефактов первобытного искусства, талантливо сплетенных в единую картину мироощущения человека, живущего на Алтае. С другой стороны, автор проявляется как театральный художник – его яркие, многодетальные, мозаичные по стилю работы, декоративны и полны таинственной притягательной силы. Жанровые и мифологические зарисовки Ю. Бралгина – это отражение традиционных алтайских взглядов на мироздание и место человека в нем. А особый настрой художника, воспринимающего ценности другой культуры в оптимистично-возвышенном клю-

че – это не только удачное практическое воплощение «сибирского стиля», но и демонстрация принципов толерантности и взаимообогащения разных национальных традиций в современном обществе [3, с. 90].

Различные формы и методы внеурочной работы в образовательном учреждении создают реальные условия для развития эстетического сознания одаренных учащихся, формируются потребности в эстетическом преобразовании своего «Я» и окружающей действительности. И важное место в этом процессе должно быть отведено освоению традиций культуры своего региона.

Литература

1. Никитина И.В. Взаимодействие искусства и обыденного сознания как социокультурная система. – Бийск: НИЦБПУ им. В.М. Шукшина, 2004. – С. 379.
2. Виноцкая Н.В. Фольклорные мотивы и образы в творчестве Ю. Бралгина // Мир науки, культуры, образования, 2011. – № 6. – С. 259.
3. Виноцкая Н.В., Шабалина Е.П. Эстетическое воспитание студентов средствами искусства // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2013. – № 1 (38). – С. 90.
4. Виноцкая Н.В., Шабалина Е.П. Этнокультурные ценности как воспитательный потенциал молодежи // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2013. – № 2 (39). – С. 28.

**НАУКОВІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОРОБКУ
М. ПИРОГОВА ТА М. КОРФА**

***Анотація.** У статті розглядаються та аналізуються наукові засади педагогічного доробку М.І.Пирогова та М.О.Корфа. Проаналізовано основні педагогічні праці педагогів-гуманістів. Розкрито зміст і виявлено специфічні риси гуманістичної спрямованості поглядів М.І.Пирогова та М.О. Корфа.*

***Ключові слова:** М.І. Пирогов, педагогічні погляди, гуманістичні цінності, загальнолюдська освіта, М.О. Корф, школа нового типу, народна освіта, особистісні та професійні якості.*

***Summary.** The article examines and analyzes the scientific foundations of pedagogical heritage of M.I.Pirogov and M.O.Korf. The major works of teachers-humanists' have been analyzed. The content and specific features of humanistic pedagogical views of M.I. Pirogov and M.O. Korf have been revealed and determined.*

***Keywords:** M.I. Pirogov, pedagogical views, humanistic values, universal education, M.O. Korf, a new type of school, public education, personal and professional qualities.*

Для розкриття наукових засад педагогічного доробку М.І. Пирогова та М.О.Корфа нами були проаналізовані та досліджені педагогічні праці педагогів, написані протягом їхньої педагогічної діяльності.

Дослідженням встановлено, що праці Миколи Пирогова, які мають відношення до педагогічної діяльності, були написані в період з 1856 по 1881рр. Вони присвячені проблемам початкової, середньої та вищої школи, а також загальноосвітнім установам (недільні школи), проблемам виховання, методиці навчання в університетах, Медико-хірургічній академії та гімназіях. Велику цінність являють собою службові доповідні записки з питань педагогіки та проблем організації навчально-виховного процесу в Одеському та Київському навчальних округах, а також циркуляри попечителя.

Проаналізувавши педагогічні праці Миколи Івановича Пирогова, ми зробили спробу їх класифікації. В основу класифікації ми поставили проблематику праць та їх орієнтацію на ту чи іншу сферу навчально-виховного процесу. Розроблена нами класифікація складається з 4 блоків. Перший блок пов'язаний з **питаннями організації шкільної та вищої освіти**, другий – з **організацією навчально-виховного процесу, формами та методами навчання та виховання**. До третього блоку ми віднесли праці педагога, які стосуються **професійної діяльності вчителя**. Четвертий блок включає статті, які на нашу думку, можна охарактеризувати як такі, в яких Микола Іванович Пирогов розкриває сутність **програмних дій в сфері освіти**: «Вопросы жизни»(1857), «Быть и казаться»(1858), «Чего мы желаем»(1859), «Одесская Талмуд-Тора»(1858), «Нужно ли сечь детей», «Школа и жизнь» (1860). Ці статті заслуговують

особливої уваги, тому при аналізі гуманістичного контенту педагогічних праць Миколи Пирогова ми зупинимось на їх детальному аналізі.

Дослідженням встановлено, що основними педагогічними працями Миколи Олександровича Корфа є «Русская начальная школа» (1870), «Наши педагогические вопросы» (1882), «Наше школьное дело» (1873), «Наш Друг», «Руководство к Нашему Другу», «Итоги образования в европейских государствах», «Малорусская народная школа», «Отчёты Александровского уездного училищного совета», «Руководство для воскресных повторительных школ», «Руководство к обучению грамоте» та ін..

Здійснений нами аналіз педагогічних праць та дидактичних ідей Миколи Олександровича Корфа дає підстави стверджувати, що методичні основи його педагогічної діяльності найбільше своє відображення знайшли в праці «Наши педагогические вопросы», до якої увійшли публікації педагога після повернення із Швейцарії. Ці публікації дають змогу зрозуміти як розвивалась та збагачувалась педагогічна концепція та методологія педагога, набуваючи рис цілісної та завершеної системи.

У праці «Русская начальная школа» Микола Олександрович охарактеризував модель земської школи, а також здійснив теоретичне та практичне осмислення застосування своїх педагогічних принципів відповідно до вимог школи нового типу.

Дослідженням також вставлено, що принципи загально педагогічних та дидактичних праць Миколи Корфа знайшли своє відображення в праці «Русская начальная школа» та книзі для читання «Наш Друг» та «Руководству к “Нашему другу”». Теоретичні погляди педагога на розвиток та реформування шкільної справи були відображенні педагогом у низці статей, які увійшли до збірки «Наше школьное дело».

Гуманістична ідея виховання «справжніх людей» із розвинутими розумовими здібностями, моральною свободою думки і переконаннями, здатних до самопожертви та співчуття, людей, які дійсно люблять правду і готові стояти за нею горою простежується в листах Миколи Пирогова (1849-1850рр.) до майбутньої дружини А.А. Бістром. Проте свій найбільший вияв вона отримала у відомій статті Миколи Пирогова «Вопросы жизни», яка принесла її автору визнання як педагога. В цій статті Микола Іванович розкритикував становий характер школи та її професійну направленість, а також наголосив на необхідності загальнолюдського виховання. Зі слів К. Ушинського Микола Пирогов «первый из нас взглянул на дело воспитания с философской точки зрения и увидел в нем не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но глубочайший вопрос человеческого духа – «вопрос жизни»[16,с.171].

В епіграфі до статті простежується центральна категорія його педагогічної системи – поняття «людяності». Саме виховання людини було основною метою всієї його педагогічної системи, визначало ідеальну конструкцію освітнього процесу[3,с.30]. В своїх роздумах про мету і цілі виховання Микола Іванович доходить до висновку, що неможливо дати їм визначення, не давши відповіді на питання про сенс і цілі людського існування. На думку педагога, намагання людини знайти відповідь на це питання є проявом людської сутності: «В самых грубых заблуждениях языческой древности, основанных всегда на известных нравственно-религиозных началах и убеждениях, проявляется все-таки самый существенный атрибут духовной

натуры человека – стремление разрешить вопрос жизни о цели бытия»[14,с. 48].

«—К чему готовите Вы Вашего сына? — спросил меня кто-то.

—Быть человеком, — отвечал я» [14].

Микола Іванович Пирогов чітко формулює дане питання у своїй статті, пов'язуючи його з метою виховання та призначенням людини. Педагог ставить нас перед альтернативою:

- або виховання спрямовується лише на зовнішні та прикладні, повністю ігноруючи «внутрішню» людину, яка як особистість, проявляє себе у всіх видах діяльності і несформованість якої зробиць цю діяльність безрезультатною, а в деяких випадках навіть небезпечною;
- або виховання повинне зосереджуватись на формуванні «внутрішньої» людини, і тоді діяльність людини буде на багато результативнішою.

Микола Іванович доводить на прикладах, що сучасна йому школа керується першою альтернативою. Він пише: «Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку. Не спишите с вашей прикладной реальностью». І тут же: «Дайте ему время и средства подчинить себе наружного (иными словами, научите его работать над собой бороться с собой и у вас будут инженеры, и моряки, и солдаты и юристы, а главное, у вас будут люди и граждане»[14].

Кожна людина на думку Пирогова повинна ставити перед собою питання: «В чем состоит цель моей жизни? Какое мое назначение? К чему я призван? Чего должен я искать?»[14]. Головне в людині не отримані нею знання, не те, ким вона є в суспільстві, а сформоване в неї усвідомлення бути людиною, тобто володіти загальнолюдськими якостями і знаннями, які притаманні тільки людині.

У статті «Теория Дарвина и вопросы образования» Микола Олександрович Корф також визначає свої погляди на мету, завдання навчально-виховного процесу, намагається дати визначення його сутності та завдань. Педагог був переконаний, що мета народної школи в першу чергу полягає у всесторонньому розвитку дитини. «Главнейшая задача школы, – писав він у даній статті, - состоит во всестороннем развитии человека, в возбуждении к деятельности всех сил, присущих человеку»[12, с.276]. Педагог наголошував, що «каждый человек, рожденный на свет, имеет право на всестороннее физическое и психологическое развитие, для которого он предназначен»[12, с.393]. Це важливе завдання, на думку педагога, могла здійснити тільки школа, яку Пирогов називав «руководительницей жизни», в основу якої покладена загальноосвітня програма, вивчення якої сприяло б всесторонньому розвитку вихованців.

Школа, за переконанням Миколи Корфа, повинна надавати дітям такий розумовий та моральний розвиток, який надавав би їм змогу займатись самоосвітою, реалізувати свої знання на практиці, надати їм такі знання, які б сприяли розвитку їх світогляду [7, с.14]. «Задачу народной школы, – писав він у «Русской начальной школе», – определить очень нетрудно: народное училище не готовит ремесленников или землевладельцев, но воспитывает людей, а потому и должно сообщать не специальное, а общее начальное образование, необходимое всякому человеку» [11, с.59].

В «Вопросах жизни» Микола Пирогов визначає ряд недоліків у системі освіти. Першим таким недоліком був становий характер школи, який, на думку педагога, перешкоджав тому, щоб кожна людина могла отримати освіту відповідно до своїх здібностей та можливостей. Микола Іванович наполягав щоб в системі навчання та

виховання була скасована становість як «самая сильная преграда, разъединяющая наши сословия, чтобы были созданы школы, предназначенные для обслуживания всех детей, независимо от их сословной принадлежности»[2, с.56].

У своїй статті «Новая Вена и ее самоуправление» Микола Корф також порушує проблему станового характеру школи, в якій він писав: «Когда, наконец, народная школа станет первой ступенью образования, на которую дозволено будет вступить каждому не с тем, чтобы сортировать публику в сених, провожая одних по классическим лестницам, ведущим в раззолоченные палаты, и провожая других по иным лестницам, ведущим только в мастерские и фабрики»[10].

Іншим неоліком педагог вважав ранню спеціалізацію та утилітарний характер освітнього процесу. У «Вопросах жизни» він писав, що вся система освіти спрямована лише на підготовку спеціаліста, для якого немає нічого святого окрім особистої вигоди, бажання зайняти в суспільстві більш вигідне положення і т.д. Микола Іванович був переконаний, що перед тим як отримати спеціальну освіту кожна людина повинна отримати загальнолюдське виховання, яке забезпечить, незалежно від обраної спеціальності, формування істинної людини.

Н.Чернишевський особливо наголошував на вимозі Миколи Івановича щодо загальнолюдського виховання. «Если, – писав він, – человек, который всеми единогласно признан знаменитейшем из всех наших ученых в настоящее время, говорит, что специализм обманчив, вреден и для общества и для самого обрекаемого на специализм, когда не основан на общем образовании, – кто у нас может сказать: «я лучший судья в этом деле, нежели г. Пирогов»[4, с.106].

Як і Микола Іванович, Микола Олександрович негативно ставився до утилітарного характеру школи та будь-яких спроб зробити школу одноманітною, тобто «одеть народную школу в мундир, сделать из народного учителя чиновника»[6, с.425]. Тому педагог негативно відносився до проекту про народні школи, згідно якого планувалося створити єдиний тип початкової школи по всій імперії.

А. Афонский зазначає, що стаття «Вопросы жизни» стала початком нового напрямку в російській педагогіці, який П. Каптерев назвав «гуманістичним напрямком»[1, с.60]. З тих пір, пише він, всі педагоги і не педагоги заговорили про виховання саме «людини», а не спеціаліста. Аксиомою тогочасної педагогіки став афоризм Миколи Івановича: «все, готовящиеся быть полезными гражданами, должны сначала научиться быть людьми» [14].

Таким чином, в статті «Вопросы жизни» Микола Іванович Пирогов формулює свої погляди на мету, завдання та стан навчально-виховного процесу, намагається дати визначення його сутності та завдань. Провідною думкою статті є те, що виховання виконує важливу і відповідальну роль в житті як суспільства загалом так і кожної окремої особистості. Педагог вимагає особливої уваги до навчально-виховного процесу, його спрямованості та всіх проявів, які відіграють важливу роль в становленні особистості.

Пирогов був переконаний, що школа могла цілком забезпечити моральне виховання учнів, але при умові, якщо відносини між учителями, вихователями та учнями зміняться на досить теплі та сімейні відносини, сформованих на любові і довірі один до одного. При вирішенні проблеми взаємовідносин між учителем та учнем Микола Іванович притримувався думки, що учитель, як наставник, повинен завжди

бути наставником. Він не підтримував думок, що учитель повинен бути батьком або братом учню. [13, с.168].

Микола Корф у своїх педагогічних працях також приділяв великої уваги моральному вихованню. Як і Микола Пирогов, педагог розглядав моральність у зв'язку з релігією, вказуючи на її вплив на розвиток людини. Микола Олександрович визначав моральне виховання як невід'ємну складову школи. [15, с.65] До головних завдань морального виховання педагог відносив виховання толерантності, яке повинне формувати любов та повагу до інших національностей. Він також наголошував на необхідності виховування в дітей почуття працьовитості, чесності, дисциплінованості та ін. Разом із моральним вихованням, пише він у «Наших педагогических вопросах», школа повинна формувати в учнів переконання, завдяки яким вони будуть прагнути «к идеалам правды и добра» та поважати людську особистість.

Микола Корф також великого значення надавав дисципліні та організації навчального процесу в школі. В «Русской начальной школе» педагог писав: «Порядок, величайший порядок в школе необходим для того, чтобы воспитать в дитяти уважение к закону, умение подчинять свою волю, обуздывать себя и сохранять свое и чужое»[11, с.109]. Необхідність дотримання шкільного порядку Микола Олександрович пояснював колективним характером роботи учнів. «Никто не станет спорить против того, что необходимо водворить порядок там, где собрано несколько десятков детей» [11, с. 100].

Навчання та виховання Микола Іванович Пирогов тісно пов'язував із дисципліною. Педагог критикував тогочасні методи кріпосного виховання, які призводили, на його думку, до роздвоєння особистості.[5, с.101]. Займаючись проблемами шкільної дисципліни, педагог зумів протиставити авторитарній та «паличній» школі методи та принципи морального та гуманістичного виховання. Свої погляди з даної проблеми педагог висвітлював у низці циркулярів та статей: «Нужно ли сечь детей в присутствии других детей», «Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа», «Отчет о следствиях введения по Киевскому ученому округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназий» та ін..

У своїй статті «Нужно ли сечь детей в присутствии других детей» педагог виносить проблему тілесних покарань на розсуд громадськості. Педагог доводить, що палиця є грубим і насильницьким засобом формування почуття сорому, а саме використання палиці являє собою надзвичайно аморальний елемент. Головне, на думку Миколи Івановича, зробити покарання не зовнішнім, формальним, а внутрішньою справою сумління, сформувані особисту відповідальність кожного учня та повагу як до себе так і до всього колективу. «Сделайте так, – писав він,- чтобы наказание за проступок было не вне, а внутри виновного, и вы дойдете до идеала нравственного воспитания»[13, с. 104]. При чому педагог акцентує на цьому, перш за все, увагу батьків, але й не заперечує, що великий виховний вплив має і вчитель: «...я говорю это родителям: у них в руках и мягкая масса для моделей, и форма. Но и учителя не должны забывать, что к ним поступает в руки эта масса еще не совсем застывшей. Они могут из нее также еще кое-что вылепить»[13, с.104].

Микола Іванович ставився до тілесних покарань як до засобу приниження дитини, який наносить не виправну шкоду її моральності та привчає її до покори,

сформованої на лише на страхів, а не на усвідомленій оцінці своїх дій: «Какой род страха вы желаете развить в вашем воспитаннике? Страх физический или нравственный? Если первый, то к нему скоро привыкают, и он, смотря по характеру, рано или поздно переходит в тупое равнодушие, то прямо, то постепенно восходя от боязни до ужаса. А если второй, то вы не достигнете вашей цели розгой, будете ли ею действовать a priori или a posteriori»[13, с.105]. Далі педагог наголошує на згубному впливові тілесних покарань та ставить під сумнів «моральну користь» на яку вказували вчителі як для покараного так і для тих дітей, які є свідками покарання: «Чего вы хотите? Поселить в присутствующем отвращение к наказанию? Да вы поселяете одно отвращение к наказующему. Вы хотите возбудить отвращение к виновному? Но вы возбуждаете к нему сочувствие. Разве можно, не огрубев душой, без сожаления, слушать вопль и смотреть на борьбу сильного с бессильным?»[13, с.105].

Аналіз праці показав, що основними виховними факторами для педагога були такі категорії як совість та сором. Микола Іванович переконував, що покарання повинне бути природнім наслідком скоєного вчинку. Він писав: «Неужели нужно у ребенка поставить совесть в зависимость от розги? И ежели можно этого достигнуть, если можно достигнуть, наконец, того, чтобы физическая боль или одно воспоминание о боли пробуждало совесть, то желательно ли, утешительно ли это? Хорошо ли приучать совесть, это свободное чувство человека, с самых юных его лет к зависимости от телесных или даже и духовных, но более зависимых ощущений?»[13, с. 103].

Саме тому педагог-гуманіст виступав проти тілесних покарань та намагався їх обмежити. Микола Іванович був переконаний, що будь-яке фізичне покарання позбавляє покараного найголовнішого – мук совісті та сорому за скоєний вчинок. Все це робить покарання не тільки безглуздим, та шкідливим в процесі виховання людини, але й позбавляє педагога важливих виховних засобів апелювання до почуття сорому та совісті вихованця[3, с.32]

Будучи попечителем Київського навчального округу Микола Пирогов видав циркуляр «Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа», в якому він із однієї сторони категорично заперечує тілесні покарання, пишучи що «розгу из нашего русского воспитания нужно было бы изгнать совершенно», тому що «унижая нравственное чувство, заменяя в виновном свободу сознания робким страхом, с его обыкновенными спутниками: ложью, хитростью и притворством, розга окончательно разрывает нравственную связь между воспитателем а воспитанником», а з іншої – «там же, где чувство законности глубоко проникло,.. там и самые нелепые меры не вредны, потому что он произвольны»[13, с.182]. За таку суперечливість педагог зазнав критики з М. Добролюбова у двох його статтях «Всероссийские иллюзии разрушаемые розгами» та «От дождя да и в воду».

Дослідження встановлено, що суперечливість поглядів педагога щодо тілесних покарань була викликана консервативністю тогочасного суспільства, в якому погляди та ідеї педагога були занадто радикальними, тому Микола Іванович змушений був піти на поступки та суттєво обмежив тілесні покарання, не маючи змоги повністю їх відмінити.

Варто зазначити, що у статті «Нужно ли сечь детей в присутствии других детей» педагог також розглядає проблему показного, фальшивого в особистості та проблему її морального роздвоєння. Найкраще ці проблеми були розкриті педагогом у його статті «Быть и казаться».

Гуманізм Миколи Олександровича Корфа також проявляється в тому, що він так само як і Микола Іванович виступав проти приниження дитини, проти муштри та фізичних покарань. Педагог переконалив нас у своїй праці «Русская начальная школа», що в добре організованій школі покарань за пустощі не може бути, тому діти не мають часу на них. Покарання педагог відносив до шкідливих та антипедагогічних методів впливу на учнів, які сприяють розвитку брехні та лукавства [15, с.68]. Вказуючи на ті чи інші засоби впливу з метою підтримання дисципліни, Микола Олександрович застерігав учителів від їх зловживання: «лучше всего не доводит дело до наказания. Предупреждать, а не карать проступки учеников – вот, в чем призвания учителя» [11, с.120]. Виходом із такої ситуації педагог вважав тепле, душевне спілкування з учнями, що неодмінно створить почуття радості, бадьорості, бажання навчатися в школі, а також почуття довіри та любові до вчителя [15, с.69].

Стаття «Быть и казаться» є яскравим доказом того, як відповідально Микола Іванович ставився до обов'язків попечителя та висвітлює його основні погляди на проблеми навчання та виховання. Педагог засуджує втручання дорослих у дитячий світ, в якому вона живе та законів якого дотримується та вказує на те, що світ дитини відрізняється від світу дорослих: «Воображение создало этот мир ребенку, и он в нем живет и действует по-своему... И если дитя нам не кажется ни тем, ни другим, то именно потому, что оно—дитя» [13, с.94]. «И в лжи, и в несообразностях действий ребенок еще не перестает казаться именно тем, что он есть, потому что он живет в собственном своем мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира» [13, с.95]. Тому, для того щоб дати правильну та справедливу оцінку дитячих вчинків потрібно дивитись на них не очима дорослого, а очима дитини.

У статті «Быть и казаться» Микола Іванович також наголошує на ролі матері у вихованні дітей: «Вместо того чтобы посылать ваших детей на театральную и балетную сцену, ступайте сами за кулисы детской жизни! Наблюдайте отсюда за их первым лепетом и первыми движениями души; наблюдайте их здесь и тогда, когда они возвратятся к вам, утомленные играми и всегда готовые снова начать их» [13, с.97].

Дослідженням встановлено, що у даній статті Микола Іванович визначає основне педагогічне завдання – відвернути або, як мінімум, на скільки можливо відкласти небезпечний розкол особистості, її дуалізм, який педагог сформулював у суперечності «Быть» – «Казаться». З точки зору Миколи Пирогова «Быть» – усвідомлювати себе самоцінною та самодостатньою людською особистістю, яка прагне до ідеалів добра, віри, справедливості та патріотизму. «Казаться» – означає не жити повноцінним самостійним життям, а тільки виконувати відведену тобі роль [3, с. 30].

У цьому відношенні проявляється високий ідеалізм педагога, переконаного в тому, що потрібно бути людиною у найширшому значенні цього слова. В основі гуманістичної концепції Миколи Івановича лежить гуманістична ідея: спочатку бути людиною, а потім громадянином, який приносить користь своїй країні. У зв'язку з цим педагог сформулював стратегічне завдання виховання «научить детей с ранних лет подчинять материальную сторону жизни нравственной и духовной» [13, с.47].

У своїй педагогічній діяльності Микола Пирогов неодноразово порушував проблему національних утисків та дискримінації. Будучи попечителем в Одесі, педагог надіслав міністру народної освіти доповідну записку «Относительно образования евреев». Педагог пропонував посилити викладання в єврейських школах реальних

наук, які не були пов'язані із морально-релігійними упередженнями та переконаннями. Він вимагав обов'язкового всезагального навчання євреїв, при цьому наголошував, що потрібно обережно та уважно відноситись до їх релігійних поглядів. «Євреї, убевдившись на своем опыте, что образование, распространяемое между ними, при этом нисколько не касается их религии, будут сами охотно посылать своих детей в школы, приготавливающие людей к практической жизни»[13]. Крім цього, Микола Іванович пропонував запровадити підготовку кваліфікованих учителів, урівняти в правах єврейських учителів із християнами, відмінити призначення керівників єврейських училищ наглядачів-християн, створити сприятливі умови для навчання єврейських дітей, побудувати пансіони для бідних учнів та дівчаток. Педагог також був проти високої платні за навчання: «Мы знаем, что в наших гимназиях именно дети бедных родителей и дети евреев принадлежат к числу лучших учеников и своим примером распространяют склонность к труду и уважение к науке».

Розуміючи, що його гуманістичні погляди знайдуть супротив зі сторони реакційних кіл, Микола Пирогов на основі історичних фактів вказував, що «самая высокая общечеловеческая сторона еврея – в глубоко укоренившемся врожденном уважении к грамоте, к образованию»[13].

Микола Корф наполягав, що навчання в національних школах повинне здійснюватись рідною мовою з обов'язковим вивченням російської мови. Захищаючи відповідність школи народним потребам, Микола Олександрович говорив, що виходячи з різноманітності місцевостей та народностей, що входили до складу Російської імперії, повинні бути і різні типи шкіл. «Казалось бы, что, не задаваясь никакими политическими тенденциями, оставаясь на строго педагогической почве нетрудно понять, что на народной школе должен неизбежно отражаться характер той местности и того населения, среди которых она существует» [9, с.100]. Цікавою у даному відношенні є стаття Миколи Корфа «Малорусская народная школа», в якій педагог відстоює право українців на навчання рідною мовою. Педагог вважає неправильним зводити всі школи до одного типу. Далі педагог конкретизує свою думку: «На программу и характер южнорусской школы непременно отразятся и степь, и чумаки, и зной, и суслик, и вол, и предания о казачестве, и философский склад медлительного и сосредоточенного малоросса, и народный предания, и песни его...»[9, с.101]. Тобто, кожна школа повинна мати етнографічний елемент, який, на думку педагога, найкраще відображається в мові.

Микола Олександрович розглядав рідну мову як провідну складову, що повинна стати основою народної школи в Україні. Тому педагог у своїй статті виступає проти заборони української мови: «Но в том то и трагизм положения малорусского учителя, что ему, малороссу, воспещают прибегать к своей родной речи в школе и что его язык преследуется даже вне школы»[9, с.105]. Педагог вважав, що використання рідної мови, усної народної творчості та інших етнографічних елементів є необхідною умовою для продуктивності навчально-виховного процесу.

Здійснений нами аналіз педагогічних праць дає змогу вважати, що в них повністю відображається та простежується гуманістичні концепції вчених, яка базується на таких гуманістичних принципах: принцип поваги особистості дитини та вчителя як основних учасників педагогічного процесу, врахування вікових та індивідуальних психо-фізіологічних особливостей дитини, врахування вроджених

здібностей та нахилів дитини, повага права людини робити власний життєвий та професійний вибір.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афонский, А. П. Николай Иванович Пирогов, его жизнь и педагогическая проповедь / А. П. Афонский. – М. : Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1911. – 87, [1] с. : портр.
2. Бакушкина, Е. М. Педагогические взгляды Н. И. Пирогова : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бакушкина Елена Михайловна ; С.-Петербург. ун-т МВД РФ. – СПб., 2007. – 163 с.
3. Богуславский, М. В. Педагогические идеалы Н. И. Пирогова / М. В. Богуславский // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 89–102. – Библиогр.: 27 назв.
4. Геселевич, А. М. Педагогическая деятельность Н. И. Пирогова (к 70-летней годовщине со дня смерти) / А. М. Геселевич // Совет. медицина. – 1951. – № 12. – С. 29–33.
5. Горчакова, О. А. Гуманистическая направленность педагогических взглядов Н. И. Пирогова : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Горчакова Ольга Анатольевна ; Южноукр. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Одесса, 2000. – 257 л.
6. Каптеревъ, П. Пироговъ, какъ общественный деятель и педагогъ : [речь, произнес. при открытіи Музея Пирогова въ Санкт-Петербурге, 26 октяб. 1897 г.] / П. Каптеревъ // Воспитаніе и Обученіе. – 1897. – № 12. – С. 463–474.
7. Корф Н.А. Значение народной школы и педагогических знаний для общества / Бар. Н. Корф // Народная школа. – 1878. – № 6/7. – С. 12–17.
8. Корф Н.А. Наше школьное дело. Сборник статей по училищеведению / Барон Н.А. Корф. – М., 1873. – 430 с.
9. Корф Н.А. Наши педагогические вопросы / Барон Н.А. Корф. – М., 1882. – 410 с.
10. Корф Н.А. Новая Вена и её самоуправление. – СПб., 1873.
11. Корф Н.А. Русская начальная школа: Руководство для земских гласных и учителей сельских школ. – СПб., 1870. – 363 с.
12. Корф Н.А. Теория Дарвина и вопросы педагогики // Вестник Европы. – 1873. – № 5. – С. 275–311.
13. Н.И. Пирогов. Избранные педагогические сочинения / [сост. и авт. коммент.: А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенко; отв. ред. А. Н. Алексюк]. – М. : Педагогика, 1985. – 493, [3] с. – (Педагогическая библиотека / АПН СССР). – Библиогр.: с. 489–491.
14. Пирогов Н.И. Вопросы жизни. Дневник старого врача / [Сост. А. Д. Тюриков]—Иваново, 2008. — 427 с.
15. Саяпина С.А. Проблема личности учителя в педагогическом наследии Н.А.Корфа [Текст] : Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Саяпина Светлана Анатольевна ; Славянский гос. педагогический ин-т. – Славянск, 1998. – 144 л. + библиогр.
16. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения Н. И. Пирогова / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений: в 11 т. / К. Д. Ушинский ; АПН РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики ; редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский. – М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. – Т. 3: Педагогические статьи, 1862–1870 гг. – С. 11–86.

**ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (70 – 91 РР. ХХ СТ.)**

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Державній програмі “Вчитель” наголошується на необхідності формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в Україні і світі. Таким чином, можемо говорити про підвищення ролі педагогічної практики, яка в єдності з навчальною і позанавчальною діяльністю студентів формує суспільну активність майбутніх вчителів, розвиває у них інтерес до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, формує педагогічні здібності та навички самостійної дослідницької діяльності.

Займаючи важливе місце у системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, педагогічна практика є не тільки важливим етапом їхнього професійного становлення, а й відіграє системоутворювальну роль у формуванні творчої особистості майбутнього спеціаліста, забезпечує взаємодію теоретичних знань та практичних умінь. Під час педагогічної практики студентам доводиться розв’язувати різноманітні педагогічні завдання, що вимагають не простого відтворення теоретичних знань, а й конструювання нових алгоритмів діяльності і поведінки, формування та досягання принципово нових цілей, що забезпечить професійну активність студент, дасть змогу сформуванню професійні умінь й навички. Загалом це інтенсивна самоосвітня і самовиховна робота майбутніх вчителів, перевірка їхньої готовності до адаптації в умовах реальної дійсності.

Проблеми професійної підготовки педагогів у галузі фізичного виховання й спорту у вітчизняній науці досліджували Т. Васильчук [2], О. Вацеба [3], О. Кущенко, В. Мартиненко [4], С. Мединський [5], М. Лук’яненко, І. Свістельник [6], Л. Сущенко та ін. Організаційні та змістові аспекти підготовки вчителів фізичного виховання розглядали Е. Вільчковський, Ф. Медвідь, В. Пешков [7], С. Філь [7], Ю. Шкретій [8], І. Щербаков [9] та інші. Проте дослідженню професійно-практичної підготовки фахівців з фізичного виховання у спеціалізованих навчальних закладах України приділено недостатньо уваги. Актуальність проблеми, відсутність її цілісного дослідження у сучасній науці та потреби практики зумовили вибір нами теми статті, **метою** якої є висвітлення професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання у спеціалізованих навчальних закладах України (70 – 91-х рр. ХХ ст.)

У бюлетені Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР вказувалося, що “...виробнича практика студентів є важливою складовою підготовки висококваліфікованих спеціалістів і проводиться на передових підприємствах, установах та організаціях різних галузей народного господарства, культури, освіти,

торгівлі і державного управління...” [1, с. 2]. Вона спрямована на “закріплення знань, отриманих студентом за час навчання у вузі, ... а також на оволодіння виробничими навичками і передовими методами праці” [1, с. 2].

Практична діяльність учителя фізичної культури досліджуваного періоду включала проведення уроків; підготовку учнів до здачі норм комплексу ГТО; організацію позакласної фізкультурно-оздоровлювальної та спортивно-масової роботи (спортивні секції, внутрішкільні змагання, спортивні свята, туристичні походи тощо); підготовку до позашкільних фізкультурних і спортивних заходів, створення оптимальних умов для зміцнення їхнього здоров'я, фізичного розвитку, підготовку шкільного фізкультурного активу. Відповідно це знайшло відображення у змісті педагогічної практики майбутніх фахівців з фізичного виховання у спеціалізованих навчальних закладах України. Її завданнями було визначено: “ознайомлення студентів з організацією, плануванням навчально-виховної і спортивно-масової роботи в школі; навчання студентів застосуванню в умовах школи знань, умінь і навичок, отриманих в інституті; формування основних професійно-педагогічних навичок та умінь, необхідних для роботи вчителя фізкультури та класного керівника; залучення студентів до громадсько-корисної діяльності; формування навичок проведення політично-виховної роботи зі школярами; ознайомлення студентів з організацією і методикою проведення простих наукових досліджень в галузі фізичного виховання школярів; надання організаційно-методичної допомоги школам, в яких проводиться практика” [7, с. 79 – 80]. Цими завданнями і визначалися особливості формування у студентів необхідних професійних якостей.

Практика майбутніх фахівців з фізичного виховання досліджуваного періоду вирізнялася вузькопрофесійною спрямованістю та проходила під керівництвом викладачів спортивно-педагогічної кафедри. Їй передувала довготривала підготовка, впродовж якої студентів навчали складати конспекти занять; підготовляти місця для заняття; перевіряти стан необхідного для уроку обладнання й інвентарю, а також при необхідності ремонтувати його; проводити кожен етап заняття у студентській аудиторії, аналізувати його. Важливою складовою у комплексі навчально-методичних заходів, спрямованих на підготовку студентів до педагогічної практики, вважалося також оволодіння методикою самостійного проведення заняття з фізичного виховання, вміння правильно визначити величину фізичного навантаження для кожного з учнів на уроці. Зі свого багаторічного досвіду І. Філь зауважував, що “студент, який оволодів необхідними вміннями на підготовчому етапі, краще проводить уроки з школярами, тренування з спортсменами і більш глибоко аналізує їх зміст при розгляді занять інших студентів-практикантів. А у подальшому знання, навички і вміння, отримані в процесі самостійного проведення занять, стають основою для удосконалення його педагогічної майстерності як вчителя фізичного виховання” [7, с. 73 – 74].

Вагомого значення в означений період надавалося ознайомленню студента-практиканта з основами організації і проведення роботи з підготовки школи до здачі учнями комплексу ГТО. Звісно, що оволодіти методикою підготовки школярів до здачі норм цього комплексу впродовж педагогічної практики студент не міг через її обмежені часові можливості, але на основі певних знань, отриманих під час практи-

ки, молодий фахівець уже в процесі професійної діяльності, накопичуючи практичний досвід роботи з фізичного виховання школярів на уроках фізичної культури та при проведенні тестування їхньої фізичної підготовленості, оволодівав нею (методикою) в повному обсязі.

До комплексу професійних умінь, якими мав оволодіти майбутній вчитель фізичної культури за час проходження практики, відносили й низку організаторських і конструктивних умінь. Уважалося, що спостерігаючи та вивчаючи учнів, виховуючи у них інтерес до фізичної досконалості, майбутній фахівець повинен навчитися: мобілізувати і спрямовувати зусилля учнів на успішне виконання програми з фізичного виховання; забезпечувати колективне розв'язання школярами завдань фізичного виховання; керувати класом на уроці та великою кількістю школярів під час їхньої участі в різноманітних спортивно-масових заходах.

Необхідним у практичній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури у цей період визнавалося й формування у студентів науково-дослідницьких умінь. Тут малося на увазі вміння знаходити та аналізувати наукові, методичні розробки щодо шляхів, форм і засобів фізичного виховання школярів у процесі виконання курсових та дипломних робіт, при підготовці доповідей на семінарських заняттях, виступів на наукових конференціях, при підготовці до участі у конкурсах наукових робіт. Щодо можливостей застосовувати ці вміння в практичній діяльності, справедливо зазначалося, що це можливо лише за умови компетентної професійної діяльності.

Належне місце у проходженні практики відводилося вмілому керівництву і наставництву, яке здійснювали методисти профільних кафедр та вчителі фізичної культури. До їх обов'язків входило застосування таких форм, методів і прийомів роботи з практикантами, які могли б забезпечити успішне розв'язання поставлених завдань. Однією з таких форм була ознайомчо-настановча конференція в інституті, перед виходом студентів на практику. На конференції майбутніх практикантів ознайомлювали з завданнями і змістом педагогічної практики. В процесі педагогічної практики кафедрою теорії і методики фізичного виховання, спільно зі спортивно-педагогічними кафедрами, з практикантами проводилися методичні заняття і наради за поточними результатами роботи в школах надавалися рекомендації щодо планування, організації, контролю й обліку фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи з школярами.

Визначальну роль у формуванні професійних якостей майбутніх вчителів відіграло виконання спеціальних завдань, які відображали вимоги до спеціаліста з фізичної культури і спорту, що працює у школі. Ці завдання розроблялися викладачами кафедр теорії і методики фізичного виховання, спортивно-педагогічних, суспільних і медико-біологічних дисциплін, педагогіки і психології. При їх розробці чітко визначалися критерії, на формування яких професійних якостей у студента повинно бути спрямоване виконання кожного завдання. Наприклад, один з комплексів, спрямований на виховання таких професійних якостей як любові до професії, працелюбства, інтересу до справи, дисциплінованості, цілеспрямованості, вимогливості до себе включав такі завдання: відвідування уроків, які проводив учитель фізкультури, з обов'язковим їх методичним аналізом; відвідування уроків інших студентів-практикантів та участь у їхньому аналізі; проведення хронометражу уроку із записом його короткого аналізу, складення

протоколу, хронологічної карти, проведення пульсометрії на уроці, складання протоколу і графіка даних пульсометрії; проведення педагогічного спостереження і складання письмового аналізу діяльності студента-практиканта на уроці фізкультури або на занятті у спортивній секції та передбачав необхідність знань технології обліку і оцінки якості процесу фізичного виховання [7, с. 85].

У становленні студента як майбутнього фахівця велике значення відігравав ґрунтовний аналіз методистом і вчителем фізичної культури проведених ним уроків. Це допомагало практиканту краще оволодіти методикою фізичного виховання у школі, набуті конструктивних, проєктивних і гностичних умінь. Сама присутність на уроці методиста дисциплінувала студента, підвищувала його відповідальність за виконання завдань практики.

Важливим моментом в успішному проведенні практики визнавалася профілактична робота методиста і вчителя з метою запобігання конфліктних ситуацій між студентами-практикантами і учнями. Якщо ж такі ситуації уже виникли, то у їх розв'язанні покладалися на майстерність методиста і вчителя.

Отже, здійснений аналіз професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання у спеціалізованих навчальних закладах України (70 – 91-х рр. ХХ ст.), дає підстави стверджувати, що вона була передовсім спрямована на оволодіння студентами-практикантами методикою фізичного виховання школярів у специфічних умовах загальноосвітньої школи, формування гностичних, проєктивних, конструктивних, організаторських, комунікативних, дослідницьких умінь, необхідних для професійної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури.

Література:

1. Бюллетень МВССО СССР. – 1975. – № 7. – С. 2.
2. Васильчук Т.В. Підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в УРСР 1940-х рр. / Т.В. Васильчук // Наукові праці історичного факультету Запорізького нац. у-ту. – 2010. – Вип. XXVIII. – С. 253 – 257.
3. Вацеба О.М. З історії розвитку вищої фізкультурної освіти в Україні (на прикладі Львівського державного інституту фізичної культури) / О.М. Вацеба, О.В. Куценко // Актуальні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ОВС, 2005. – С. 4 – 6.
4. Мартиненко В.В. Безперервна підготовка фахівців фізичного виховання і спорту / В.В. Мартиненко // Наукові праці. – Випуск 99. – Т. 112. – С. 111 – 115.
5. Мединський С.В. Історичні паралелі щодо реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту / С.В. Мединський // Молода спортивна наука України: зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 10: У 4-х т. – Львів : НВФ “Українські технології”, 2006. – Т. 4. – Кн. 2. – 400 с.
6. Свістельник І.Р. Документальні ресурси спортивної інформації: типолого-тематична характеристика / І.Р. Свістельник // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. / за ред. С.С. Єрмакова. – Х., 2002. – № 25. – С. 7 – 12.
7. Филь С.Н. Профессиональная подготовка студентов в институте физической культуры / С.Н. Филь, В.П. Пешков. – К.: Вища школа, 1985. – 135 с.

8. Шкрєбтій Ю.М. Стан та напрямки удосконалення системи підготовки кадрів для фізичного виховання і спорту // Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції / За ред. В.І.Завацького, Ю.М.Шкрєбтія. – Київ-Луцьк: Веже. – 1996. – С. 3-16.
9. Щєрбаков І.І. Фізкультурному образованию – непрерывный характер // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 7. – С. 7-9.

Федчишин Надія Орестівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри німецької мови
Тернопільського національного
економічного університету

Пилипишин Олег Іванович
кандидат історичних наук, викладач кафедри
філософії та суспільних дисциплін
Тернопільського державного медичного університету
ім. І.Я. Горбачевського

Слободян Марія Іванівна
вчитель вищої категорії Голгочанської ЗОШ
Підгаєцького р-ну Тернопільської обл.

ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ У ПЕДАГОГІЦІ ГЕРБАРТІАНСТВА

З початку XXI ст. спостерігаємо поживлення світових наукових пошуків навколо імені Й.-Ф. Гербарта та його послідовників-гербартианців: (Е. Ангальт (E. Anhalt), І. Гоштанар, Р. Коріанд (R. Coriand), Р. Кьорренц (R. Körrenz), Г.-Й. Лоренц (H.-J. Lorenz), К. Мартенс (C. Martens), Е. Маттес (E. Matthes), К. Пранге (K. Prange), Д. Штепковскі (D. Stepkovski)). При аналізі педагогічної концепції гербартианців зарубіжні та вітчизняні вчені-педагоги наголошували, що дидактичні думки Й.-Ф. Гербарта та його послідовників набули популярності у Австрії, Швейцарії, Італії, Англії, Польщі. Саме у Німеччині їх ідеї знайшли найбільше визнання і широке впровадження в семінаріях для вчителів, школах Кьонінгсберга, Єни, Ваймера, Ляйпцига, Айзенаха. Упродовж десятиліть гербартовські положення щодо навчального плану, концентрації та методичного опрацювання нових навчальних матеріалів створюють наукове підґрунтя навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Й.-Ф. Гербарт та гербартианці наголошували на чітко встановленому чергуванні уроків і виділили три ряди найважливіших шкільних предметів: перший – класичні мови, математика; другий – іноземні мови, грецька література, історія; третій – природознавство, географія, історичні розповіді та підготовка до права і політики [22, с. 222], при цьому наполягали на суворій послідовності.

Зміст навчання у автора цієї теорії характеризується двома напрямками: натуралістичним (географія, фізика, хімія, природознавство, математика, малювання, спів) та історико-філологічним (іноземні мови, література, історія, релігія), відповідно до багатосторонності інтересів, на чому і ґрунтується навчання.

З 14-ти років Й.-Ф. Гербарт запропонував також два напрями навчання: перший – загальна історія, математика, фізика, хімія, релігія; другий – математика, фізика, хімія, природознавство, латинь, політика, релігія. Учений переконаний у тому, що такий навчальний план має “переваги у простоті, ясності і гнучкості” [1, с. 112]. Ці два напрями мали стати основою для формування змісту освіти різних типів шкіл.

Й.-Ф. Герbart, а пізніше його учні при викладанні віддавали перевагу предметам історико-гуманітарного циклу. Усі навчальні дисципліни, запропоновані ними, носили розвиваючий та виховуючий характер, сприяли розвитку логічного мислення та пізнавальної активності учнів. А тому можна зробити висновок, що за герbartіанством, для навчання характерні: двосторонній характер навчання; спільна діяльність учня і вчителя; керівництво з боку вчителя; планомірна організація і керування; відповідність змісту освіти віковому розвитку дітей. Герbartіанці рекомендували учителям, відповідно до навчальних класів, застосувати такі форми організації навчального процесу як: “години вправ” для невстигаючих та додаткові заняття для учнів, які у своєму розвитку випереджають ровесників.

Перший напрям інтересів, описаний Й.-Ф. Герbartом, природничий, розглядає духовну діяльність, коли пізнання обмежується спогляданням різних речей, встановлює певну залежність та, при потребі, може дати оцінку. Другий напрям – історичний – розглядався у взаємовідношенні до речей. Добір навчальних предметів і їх поєднання ставилися у залежність від особливостей складу людської природи та відносин і потреб у суспільстві [2; 5; 6]. З метою систематизації герbartіанці запропонували таку шкільну програму, яка б відповідала правильному світосприйняттю людини.

Й.-Ф. Герbart та його учні переконували, що вчитель має звертатися до історії людства, усього, що воно пережило і надбало. Послідовне вивчення знайомить не лише з минулими епохами, але й з типовими образами “великих” людей. Тоді учень може перебувати в світі історичних героїв, жити їхніми думками, відчуттями та спілкуватися з ними за допомогою не лише багатой розповіді учителя і підручника, але й пам’яток старовини – архітектури, мистецтва [4, с. 243]. У такому випадку говорили про користь вивчення давнини, оскільки це навчання може повідомити багато цікавого і навчити учня ідеям гуманізму, привчити до гнучкості висловлювань і думок.

Розглядаючи взаємостосунки між вчителем і учнем у процесі навчання, герbartіанці наголошували на тому, що матеріал, який подається до вивчення не повинен бути одноманітним та “розтягнутим”, спрощеним і полегшеним для учнів. Саме останній мав би всіляко сприяти заохоченню до подальшого навчання, що в кінцевому результаті посилить інтерес до навчання, стимулюватиме до роздумів та спостережень [3, с. 87]. Урок повинен бути проведеним у суворій послідовності і бути детально продуманим. Учитель повинен ясно уявляти обсяг і рівень знань учня, перш ніж повідомляти йому щось нове та викликати в його свідомості споріднені уявлення [5, с. 239]. Таке завдання Й.-Ф. Герbart намагався вирішити “створенням для вихованців різноманітних груп задля вивчення різних навчальних предметів” [4, с. 80].

Розвиток інтересів історичного напрямку залежить передусім від живого спілкування. Зародки симпатії, суспільності та релігійності, за Й.-Ф. Герbartом (як і за Песталоцці та за Фребелем), розвиваються в сімейних стосунках. Окрім живих взаємин і спілкування, збудженню інтересів сприяє гуманітарне навчання: за допомогою вивчення історії, літератури та мов. Герbartіанці були обурені звичайною постановкою гуманітарної освіти, яка була спрямована на те, щоб зупинити “жагу пізнання”, “спантеличити” її серйозності науки та віддалити від реальних живих людей [4, с. 511].

Герbartіанство виступало за “посилене вивчення історії” [2, с. 46]. При її вивченні необхідні, крім учителя і підручника, також посібники філософів і поетів, де на перший план виступає вітчизняна література, а за нею література тих країн, мову яких учень вивчає. Були оприлюднені рекомендації щодо змісту історії, вказівки про завдання: розвиток патріотизму, встановлення зв’язку між минувшиною і сучасністю та обґрунтування “позитивної ролі” релігії. “Навчання історії не повинно бути відокремленим, а має ускладнюватися колом певних гуманітарних питань, які концентруються на історії та літературі древніх народів, багатих на пізнавальний матеріал для будь-якого віку” [5, с. 24].

Й.-Ф. Герbart та його школа наполягали на тому, що навчання історії повинно розвивати інтерес до історичних подій і особистостей, і саме тому не потрібно надавати історії вигляду хронологічного скелету. Він намагався привернути увагу до того, що коли учитель зображатиме у вигляді хронологічних таблиць все комбінаторне підґрунтя історії, то учням буде надзвичайно важко запам’ятати ряд імен із різних країн. Й.-Ф. Герbart захоплювався у цьому плані патріотично налаштованим народом минувшини (греками). Зокрема, він зазначав: “Там шестирічні хлопчики розкажуть вам про великих дітей, тобто про героїв старовини; вони розкажуть про минуле один одному і піднімуться вище разом з історією своєї вітчизни. Вони прагнуть стати мужами свого народу і ними стають. Давні знали Гомера напам’ять, вони зачували його не в юнацькому віці, а у дитячому. Гомер став вихователем юнаків і його учні не могли засоромити учителя” [4, с. 91].

Таким чином було запропоновано, що навчальний план повинен будуватися від відомого, добре засвоєного, до нового. Діти молодшого віку мають вивчати грецьких класиків, пізніше – римських, а старші – сучасні мови і літератури. На чолі поетів Й.-Ф. Герbart ставив Гомера, на чолі істориків – Геродота. Герbartіанці вважали, що джерелом знань є розум, і головне завдання навчання полягає не стільки в опануванні учнями фактичних знань, скільки у розвитку їхнього розуму, тобто здатності до аналізу, до логічного мислення.

Література

1. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения. Т. 1 / И.Ф. Герbart. – М.: – Госуд. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 291 с.
2. Dörpfeld, F.W.: Das Fundamentstück: einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung / F.W. Dörpfeld. – Hilchenbach: L. Wiegand, 1892. – 350 S.
3. Herbart, J. F.: Kleine pädagogische Schriften, hg. Von A. Brückman. – Paderborn, Verlag Schöningh, 1968. – 167 S.
4. Herbart J. F.: Sämtliche Werke / Herausgegeben v. G. Hartenstein. – Leipzig: Voss. – 1851. – Bd 10: Schriften zur Pädagogik. – 503 S.
5. Rein, W.: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen sowie zum Gebrauch in Seminaren / Wilhelm Rein, Pickel, Eduard Scheller. – 4 Bde. [4 Bde in einem Buch]. 2. Aufl. – Bleyl & Kaemmerer, Dresden, 1881. – 732 S.
6. Willmann, O.: Leitlinien für die Unterrichtspraxis an höheren Volks-, Bürger- und Lehrerbildungs- schulen / O. Willmann // Didaktik. – Braunschweig: F. Vieweg und Sohn, 1894. – 178 S.

Nalyotova N. Yu.

candidate pedagogical sciences, associate professor
МИТ Smolensk branch

Kuzmenkova T.L.

candidate philosophical sciences,
МИТ Smolensk branch

ORTHODOX EDUCATION AS DYNAMIC SYSTEM

Keywords: orthodox education, methodology, dynamic system, properties of dynamic systems.

One of tendencies of modern pedagogical science is the aspiration to leave from linearly – a forward, one-dimensional foreshortening of consideration of genesis of education (pedagogical process) and to connect a development of education with all variety of social, cultural life, and also with its own values and traditions. The conceptual judgment of polyphonical, variable nature of development of the Russian educational processes is presented in works of the historian of pedagogics of M. V. Boguslavsky. The discourse set by the scientist about the pedagogical systems, capable to accumulate in itself is important, to keep, broadcast and make use of historical and pedagogical experience [1].

In modern methodology of research of history of education it is possible to allocate and in detail to characterize four directions:

the first direction accents that to each type of culture (to the period, an era) there corresponds the education and the education, ideals, values, models of the pedagogical theory and practice (P.F. Kapterev, A.P.Bulkin, V. G. Bezrogov, I.E.Vid't, A.S.Zapesotsky, N. D. Nikandrov, Z.I.Ravkin, N. N. Yaroshenko, etc.);

the second direction studies an essential role of economic, ideological, social, political factors and the institutes determining in the history pedagogical process (N.A.Konstantinov, E.N.Medynsky, A.V.Ovchinnikov, etc.);

the third direction, proves that development of educational reality of Russia is caused by influence progressive all-civilization (West European, Byzantine) pedagogical, sociocultural traditions (A.Yu.Butov, B.S.Gershunsky, S.F. Egorov, G.B.Kornetov, V. M. Menshikov, A.I.Piskunov, прот. G. Florovsky, O.L.Yanushkyavichen, etc.).

the fourth direction is focused that education has not only external impulses of development, but also the objectively caused zadannost – that (E.P.Belozertsev) can call “a spiritual basis”, “sotsiokody” (M. V. Boguslavsky) “the organic and traditional soil” (Yu. Yu.Bulychov), “a civilization genotype” (G.B.Kornetov), “substratum” (A.A.Gagayev, P.A.Gagayev) “a valuable and semantic kernel” (V.A.Mosolov).

The methodology of our research is based on vision of orthodox education as difficult “dynamic system”, possessing all properties isolated by science difficult “dynamic systems.

The science marks out also the most important properties of such dynamic systems:

Integrity. In dynamic system separate parts function in common, making in aggregate process of functioning of system as whole.

Strukturnost. Structure evolution in time and space reflects development of systems.

Hierarchy. Each element in decomposition of system can be considered as complete system. But, on the other hand, any system – only a component of wider system.

Controllability. In the course of activity the system by means of purposeful management solves contradictions constantly arising in it and reacts to change of internal and external conditions of the existence. According to changing conditions of the environment, it changes the structure, corrects the purposes of development and the content of activity, a form, i.e. there is a purposeful self-organization of system.

Commitment. Existence of definite purposes and aspiration of its achievement is inherent in all dynamic systems.

Gomeostaticnost. This property of dynamic system to self-preservation, counter-action to destroying influences of the environment [2, p. 45].

So, we will present orthodox education, as complete and dynamic system which includes three internal layers (striations). These striations in aggregate act as conditions of its existence, evolution, the organization, dynamics, updating in a context of cultural and historical processes of national life:

1. *level tseletsennostny* representing the internal program of a development of education, its zadannost.

2. *level the organizational* – the sphere of realization of an internal education program in system of the relevant social (educational) institutes.

3. *level the civilization* – the sphere of interaction of education with the foreign culture environment which constantly is exposed to reconsideration according to the organic program of its own development.

Thus, orthodox education acts internally differentiated (tseletsennostny, organizational, civilization striations), and flexible model. Model which is capable to react in time to contradictions appearing in, and also отвечать to calls of the external foreign culture environment.

We proceed from the statement that orthodox education has the objectively caused zadannost, the tseletsennostny framework (The God's truth, conciliarity, rescue), elements of decomposition of the tseletsennostny system, causing its vital contents, regularities, ways and forms of its development «in time».

For realization of Christian ideas the broadcasting mechanism which became structural institute — school was necessary.

Originally it was not institutional form of orthodox education: the monastic and public parishes schools which have appeared with acceptance of Christianity. During the Petrovsky period, vseslovny schools at monasteries and churches were institutionalized. There were educational organizational structures – system of spiritual education (parishional and district spiritual schools, seminaries, spiritual academies) and system of secular education (national schools – gymnasiums – universities). It were class and professional educational institutions in which the Church carried out various teaching and educational, administrative functions.

Among a set of forms in which orthodox education is shown, were not only different institutes (monasteries, brotherhoods, schools, educational systems) but also the extra institutionalized forms of spiritual education connected by us with persons, with a monk-

hood and the Russian Orthodox Church starchestvo [3, p. 8]. These are the Russian educators, teachers, devotees, ascetics the people training to spiritual experience.

Thus, in our dynamic educational system tseletsennostny and organizational elements function in common, making together process of functioning of system as whole.

Literature

1. Boguslavsky M. V. Methodology, contents and technologies of education (a historical and pedagogical context). Monograph. – М.:nauchny book, 2007.
2. Ivanov K.V.Obshchaya's pike perches theory of functional systems. – М: 1984 .
3. Nalyotova N. Yu. Pedagogical phenomenon of the Russian starchestvo//Messenger of Orthodox Sacred and Tychonoff humanities university. Series: Pedagogics. Psychology. – PSTGU, 2012. – No. 1 (24).

Овчаренко В.П.

доцент, кандидат физико-математических наук

Олейник Р.В.

доцент, кандидат педагогических наук

Костиков А.П.

доцент, доктор физико-математических наук

Донбасский государственный педагогический университет

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ НА КОНТЕКСТНОЙ ОСНОВЕ

Закон Украины «О Высшем образовании» определяет, что магистр – это образовательно-квалификационный уровень, который свидетельствует о наличии у личности специальных умений и знаний, сформированных компетенций для выполнения профессиональных обязанностей инновационного характера. Логично предположить, что магистерский уровень выпускника педагогического университета должен обеспечить подготовку будущих преподавателей вузов, учебных заведений инновационного типа, дидактов – исследователей, работников научных учреждений.

С учетом сказанного, в обучении магистров мы используем акмеологические технологии, которые ориентируют их на осознанный выбор образовательных траекторий с учетом личностных интересов к фундаментальным естественно – научным или научно – педагогическим знаниям.

Сущность принятой нами акмеологической технологии на контекстной основе состоит в том, что при разработке содержания и методов обучения моделируется будущая профессиональная деятельность. Это целесообразно, прежде всего, по двум причинам:

- во-первых, студенты должны иметь полное представление о целостности профессиональной деятельности: от постановки целей, мотивов, задач, разработки содержания, методов и технологий обучения, отбора средств до планирования его результатов;
- во-вторых, необходимо обеспечить овладение способами, действиями, операциями профессиональной деятельности.

Для решения этих задач, по нашему убеждению, акмеологический подход эффективен, так как он предполагает реализацию единства фундаментальных психолого – педагогических наук и практики использования научных знаний при достижении практических целей [1, с.76]. Все это поможет магистранту адаптироваться к конкретным реалиям будущей профессии.

Согласно концепции контекстного обучения, цель профессионального становления преподавателя на вузовском этапе состоит не только в усвоении системы информации, а, главным образом, в формировании способности к профессиональной деятельности. Для этого будущий учитель уже в вузе должен быть поставлен в условия, максимально приближенные к его будущей работе.

С учетом вышеизложенного, построение процесса подготовки магистров на контекстной основе предполагает последовательное прохождение следующих этапов:

- подготовительного (пропедевтического),
- этапа неимитационных технологий активного обучения,
- этапа имитационных технологий контекстного обучения.

Важным условием реализации акмеологического подхода в обучении на контекстной основе есть формирование системности знаний, которое вносит порядок в массив знаний, соотношение одного с другим, вызывает появление интегрированных качеств личности [2, с. 78]. Выполнение компетентных практических действий требует от будущего преподавателя умения интегрировать знания, полученные в процессе изучения всех учебных дисциплин. Профессиональная деятельность магистра будет высокопродуктивной только при условии единства естественно – научной и методической компетентности. Преобразование этих знаний должно осуществляться в процессе их изучения, а не после его завершения.

Профессиональные способности преподавателя физики формируются при изучении общеобразовательных и специализированных предметов физического цикла. При этом предусматривается изучение каждого элемента физического содержания не изолированно, а в логической связи. Физические теории усваиваются в контексте практических действий и, наоборот, фактические действия имеют своей ориентационной основой физическую теорию. Целостное представление об экспериментальном методе познания формируется при изучении фундаментальных физических опытов, а выработка умений и навыков экспериментальной деятельности осуществляется при выполнении заданий физического эксперимента.

Обеспечивая согласованное взаимодействие учебных дисциплин естественно – научного и психолого – дидактического циклов, влияющих на формирование методической компетентности будущего преподавателя физики, мы рассчитываем на интериоризацию – процесс «приобретения» и усвоения учебной информации личностью, перевод внешних практических действий на внутренние; информация трансформируется в знания.

В качестве примера изложим подходы, структуру и содержание нашей работы по подготовке будущего преподавателя (магистранта) к использованию инновационных технологий обучения, опишем ранее указанные этапы обучения.

Предполагаем, что пропедевтическим этапом является обучение студента на I – III курсах университета при изучении психологии, педагогики (дидактики), общей физики, методики физики. Именно там он получает необходимую информацию (а затем и знания) о содержании физической науки, особенностях личности обучаемых, процессе обучения, знакомится с содержанием, классификациями методов обучения (общими технологиями).

Второй этап подготовки реализуется на занятиях по методике обучения физике на IV – V курсах. Вначале уточняется понятие «педагогическая технология», рассматривается актуальность этого педагогического явления. Из существующих вариантов определения понятия формулируется лаконичное: «педагогическая технология – это описание достижений запланированных результатов обучения». Иными словами, это упорядоченная система взаимодействий субъектов учебного процесса,

о которой есть смысл говорить при реализации в рамках любой образовательной стратегии: традиционного обучения (основанного на репродуктивной деятельности), развивающего обучения (с преобладанием частично – поисковой деятельности) или лично – ориентированного обучения (проектно – конструктивного по содержанию) [3, с. 115]. Студентов убеждают в том, что технологию обучения физике необходимо рассматривать как научно обоснованный способ отражения примеров организации учебного процесса по физике. При таком понимании технологии педагогическая деятельность при изучении предмета непрерывно повторяется в своих функциональных и материально – организационных структурах. Это, в свою очередь, дает возможность выявить ее элементы – инварианты учебного процесса, которые являются предписаниями, ориентировочной основой деятельности. Инварианты состоят из описания последовательности действий как представлений преподавателя о будущей профессиональной деятельности. В зависимости от уровня конкретизации можно выделить разные инварианты: программы, планы, принципы, проекты, организационные формы обучения, технологии и т.д.

Наличие инвариантов в обучении физике имеет глубокое методологическое обоснование – они являются обобщенными алгоритмическими предписаниями, а операционный состав их компонентов, вариативная часть конструируется преподавателем соответственно условиям обучения [4, с. 17]. Следуя изложенной логике, мы знакомим магистрантов с инновационными технологиями обучения физике:

- проблемно – модульной,
- модульно – рейтинговой,
- проектной,
- технологией свернутых информационных структур, структурирования, ранжирования,
- интерактивного обучения,
- адаптивного,
- суггестивного,
- концентрического,
- контекстного (активного),
- технологией дидактических игр и т.п.
- имитационного моделирования, критического мышления.

Характеризуя особенности каждой, мы знакомим с их возможными классификациями по разным основаниям: диагностикой целей, трансляционным основам, типам управления познавательной деятельностью обучаемых, ступеням цикличности, способам подходов к подаче учебного материала, внутренним потребностям учащихся.

Далее рассматриваем технологии на основе инвариантов, создаем конструкты преподавания отдельных разделов физики. После описанной работы магистранты получают индивидуальные задания, которые имеют учебно – поисковый и проблемно – проектный характер. Например, разработать вариант изучения одной из тем физики на основе использования конкретной инновационной технологии, создать содержательно – дидактический конструкт раздела и т.п. Важнейшей целью заданий мы полагаем является их направленность на формирование основных компонентов профессиональной компетентности педагога: мотивационно-волевого, функцио-

нального, коммуникативного, рефлексивного. Для достижения этой цели студенты должны выполнить задания, соблюдая определенные требования, а именно при написании работы «пройти» следующие этапы:

- установочно – мотивационный, определяющий учебно – методическую цель работы,
- содержательно – поисковый, излагающий концептуальную основу технологии, теоретическую модель, проектирование порядка применения,
- содержательно – операционный, описывающий последовательность выполнения отдельных «шагов», запланированных действий,
- системно – обобщающий, определяющий значимость данной технологии в преподавании, связи с другими,
- контрольно – смысловой и контрольно – оценивающий, направленный на осмысление и оценку результатов использования, установления функциональных, логических и причинно – следственных связей темы [5, с. 21].

Считаем, что выполнение таких заданий существенным образом влияет на развитие всех компонентов познавательной активности магистрантов: мотивационного, процессуального, эмоционального, волевого.

Результаты выполнения заданий оформляются в виде рефератов, служат основой для написания курсовых, квалификационных, дипломных и магистерских работ. При этом работы должны быть собственными и доступными для сокурсников, будущих коллег. Так завершается неимитационный, в большей степени теоретический, этап активного обучения.

Третий этап применения имитационных технологий контекстного обучения должен происходить во время педагогической практики и написания магистерской квалификационной работы. На этом этапе, осуществляя педагогическую деятельность, студенты реализуют учебно – поисковые проекты, оценивают их эффективность, результаты, намечают перспективы дальнейших разработок и использований.

Изложенная подготовка магистров к применению инновационных технологий обучения на основе акмеологических подходов предусматривает проектирование и экспериментальные модели будущей профессиональной деятельности.

Литература.

1. Цветкова А.Г. Акмеологические подходы к вузовской подготовке учителей. / А.Г. Цветкова // Педагогика, – 2007, – №1, С. 76-78.
2. Мисечко С.М. Контекстний підхід до формування професійної компетентності вчителя фізики/ С.М. Мисечко// Методичні особливості викладання фізики на сучасному етапі: Науково-методичний збірник КДПУ. Кіровоград, 1998, – С.78-80.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ ред. Е.С. Полат: Издат. центр «Академия», – 2005 – 192 с.
4. Іваницький О. Сучасні освітні технології на уроці фізики/ О. Іваницький// Фізика та астрономія в школі. – 2002, – № 6 – С.17-21.
5. Околемов О.П. Оптимизационные методы дидактики/ О.П. Околемов// Педагогика. – 2000, – № 3 – С.21-26.

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ МАГІСТРАТУРІ

Ключові слова / Keywords: професійна підготовка / professional training, управлінська майстерність / management skills, управлінська антропологія / management anthropology.

Одним із стратегічних завдань модернізації системи вищої освіти в Україні є її інтеграція в європейський та світовий соціокультурний простір. Тому пріоритетними напрямками державної освітньої політики визначено: особистісну орієнтацію вищої освіти; формування національних та загальнолюдських цінностей; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій; підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної та суспільної підтримки; розвиток освіти як відкритої державно-суспільної системи; створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України.

З огляду на зазначене вище особливої значущості набуває питання належної діяльності керівників закладів освіти, здатних реалізувати на місцях державну політику у сфері освіти, ефективно здійснювати управлінську діяльність на високому рівні професійної майстерності.

Професійна підготовка керівників навчальних закладів в Україні здійснюється у системі вищої та післядипломної освіти відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти України за напрямом підготовки «Специфічні категорії», спеціальністю «Управління навчальним закладом (загальноосвітній навчальний заклад)» [2] (далі – Стандарт). Зазначений документ, затверджений Міністерством освіти і науки України у лютому 2006 року, визначає цілі та зміст професійної підготовки, а також професійні вимоги до фахівця кваліфікації «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)». Зазначимо, що до об'єктивних чинників, які впливають на рівень професіоналізму керівників навчальних закладів, Стандартом віднесено наявність вищої освіти та стаж педагогічної діяльності (не менше п'яти років).

Разом із тим, аналіз змісту зазначеного документу засвідчив його невідповідність не лише сучасним соціально-економічним умовам розвитку країни, але й вимогам, що висуваються до діяльності керівників освітніх закладів євроінтеграційними процесами у сфері освіти. Йдеться, зокрема, про виражену адміністративну спрямованість змісту Стандарту, його слабку антропологічну зорієнтованість. Свідченням цього є результати порівнювального аналізу навчальних планів, розроблених на підставі Стандарту, що реалізуються у вищих педагогічних закладів, де готують магістрів за спеціальністю

«Управління навчальним закладом». Більшу частину навчальних планів складають дисципліни директивного, (наративного) спрямування: «Управління фінансово-економічною діяльністю», «Управління господарською діяльністю», «Управління статутною діяльністю закладу освіти», «Договірне (контрактне) право», «Дизайн та ергономіка в освітньому закладі», «Адміністрування закладу освіти», «Менеджмент організацій», «Управління персоналом», «Державна освітня політика», «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Маркетинг освітніх послуг» тощо. Аналіз змісту зазначених навчальних дисциплін дав змогу констатувати відсутність у ньому людинознавчої спрямованості, брак навчальних тем, де розкриваються аспекти управлінської взаємодії на суб'єкт-суб'єктній основі.

Натомість, навчальні дисципліни, що містять у собі значний потенціал розвитку особистості магістра як керівника-людинознавця, спроможного ефективно управляти людськими ресурсами на основі парсіпативних стосунків з найбільшою віддачею педагогічних працівників та найменшими витратами зусиль, залишаються фактично поза увагою організаторів професійної підготовки.

Брак людинознавчої складової професійної підготовки магістрів-керівників підтверджується фактом наявності суттєвих труднощів, що відчують керівники освітніх закладів у професійній діяльності та грубі помилки, які допускаються ними в управлінні педагогічним колективом. До таких труднощів належать, перш за все, «суб'єктивні обмеження» (М.Вудкок, Д.Френсіс): невміння керувати собою, незнання своїх психофізіологічних можливостей, соціально-професійного потенціалу; складність у прийнятті управлінських рішень щодо розв'язання проблем, встановлення цілей, обробки інформації, планування та контролю; брак творчого підходу; невміння впливати на людей, прогнозувати поведінку підлеглих і очікувані помилки та реакції з їх боку; втрата робочого часу та неефективність методів роботи; низька здатність формувати групу; розподіл влади по вертикалі тощо.

Досвід організації та проведення навчальних занять з фахових дисциплін, педагогічних та виробничих практик з магістрами спеціальності «Управління навчальним закладом» у ВНЗ засвідчує наявність суттєвих недоліків у їхній управлінській діяльності. Під час аналізу професійних ситуацій, обговорення актуальних питань теорії та практики управління освітніми закладами, вирішення практичних управлінських завдань значна їх частина демонструє володіння вузьким спектром методів управління, тяжіє до їх нормативності, імперативності; невміння доцільно використати внутрішні ресурси освітнього закладу (психологічні, людські, фінансові, часові тощо); невміння організувати результативну діяльність педагогічного колективу в умовах невизначеності, нестабільності, постійної мінливості, виникнення в колективі «авральних» ситуацій; невміння реалізувати «цільовий процес» засобами спільної дії першої особи і підлеглих; прагнення знайти готові, універсальні рецепти управлінських рішень; переважання авторитарного стилю керівництва тощо. Зауважимо, то такі помилки спостерігаються в діяльності магістрантів, які вже мають досвід управлінської діяльності та обіймають керівні посади в закладах освіти (заступники директорів, директори ЗОШ, завідувачі дошкільними закладами).

Причини недосконалості управлінської діяльності в умовах, коли педагог, який призначається на керівну посаду в освітньому закладі, як правило, має високий рівень сформованості педагогічної майстерності, криються у специфічних особливостях

стях соціально-економічної природи праці у сфері управління та слабкій практичній підготовці до неї магістрів-менеджерів освіти. До таких особливостей В.Шатун відносить наступні:

- результати праці керівників не підлягають прямому виміру, вони відображаються через діяльності освітніх закладів;

- робота у сфері управління висуває до працівника підвищені кваліфікаційні вимоги (період загальної та фахової освіти складає 14-17 років, і приблизно стільки ж часу необхідно для нагромадження досвіду, навичок і вмінь);

- велике значення має показник якості управлінської діяльності – низька якість управління призводить до масштабних економічних втрат;

- праця керівника має мобільний характер і розгорнуті просторові межі;

- праця керівника складається з безлічі різноманітних операцій і процедур, що відрізняються за характером (робота з інформацією, прийняття рішень, організація виконання), за складністю і кваліфікаційними вимогами (творчі, логічні, технічні операції);

- робота у сфері управління несумісна з бажанням керівника зробити все самому, ефективне управління передбачає здатність керівника розділити з підлеглими своє бачення проблеми, мотивувати їх для досягнення мети, тобто не керувати людьми, а керувати разом з людьми [6, с. 11].

До зазначених вище специфічних характеристик управлінської діяльності можна додати різноманітність її різновидів на різних рівнях управлінської ієрархії, а також управлінських функцій у межах різновиду; неалгоритмічний творчий характер діяльності, пов'язаний з дефіцитом інформації, постійними змінами зовнішнього середовища; яскраво виражену прогностичну природу розв'язуваних управлінських завдань; дефіцит часу для управлінських операцій; висока психічна напруженість, зумовлена великою відповідальністю за прийняті рішення тощо.

З огляду на зазначене вище, ми цілком погоджуємося з висновком В.Шатуна щодо необхідності наявності специфічних особистісних якостей керівника, які роблять конкретну особистість професійно придатною до управлінської діяльності.

Характеризуючи якості керівника як комплекс взаємопов'язаних блоків, В.Шепель виокремлює: загальні якості (інтелект, фундаментальні знання, достатній досвід управлінської діяльності); конкретні якості (ідейно-етичні, науково-професійні; організаційні, психофізичні); специфічні особистісно-ділові якості [7].

Р.Кричевський вирізняє наступні якості сучасного керівника: високий професіоналізм; відповідальність і надійність; упевненість в собі, уміння впливати на своїх підлеглих; самостійність; здібність до творчого розв'язання задач, прагнення до досягнень [1, с. 312]. На думку науковця, управлінець високого рівня повинен мати високий інтелект, однак це повинен бути не тільки інтелект теоретичний, але і практичний (здатність творчо вирішувати щоденні проблеми управлінської діяльності).

Фахівці у галузі психології особистості, зокрема К. Абульханова-Славська, Т.Корнілова, Г.Попов та ін., пропонують включити до комплексу вмінь професійної майстерності сучасного керівника психологічні характеристики, що дозволяють йому ефективно діяти в умовах зовнішніх швидкоплинних змін (*вміння ризикувати і нести відповідальність за прийняття рішення в екстремальних ситуаціях*, здатність приймати нестандартні рішення і прогнозувати їх результат, творча активність,

сензитивність, впевненість у собі, стресостійкість, налаштованість на довготривалий період діяльності, чесність і порядність).

Розглядаючи якості та риси керівника, який досягає успіху Є.Ходаківський, Ю.Богоявленська, Т.Грабар поділяють їх на наступні:

1. Психологічні риси: прагнення до лідерства, здатність до керівництва; сильні вольові якості; готовність до розумного ризику; прагнення успіху, честолюбство; здатність брати на себе відповідальність в екстремальних ситуаціях; самодостатність особистості; комбінаторно-прогностичний тип мислення (варіативність, темп, гнучкість, інтуїтивність, логічність, прогнозування); уміння протистояти стресу; адаптивність, тобто швидко пристосовуваність до нових умов.

2. Інтелектуальні риси: прагнення до постійного самовдосконалення; схильність до сприйняття нових ідей та досягнень, здатність відрізнити їх від ілюзорних; панорамність мислення, професійна предметність (знання деталей та тонкощів управління); мистецтво швидко опрацьовувати, ранжувати інформацію і на цій основі приймати рішення; здатність до самоаналізу; уміння розуміти, приймати та використовувати з користю для справи думки, протилежні власним.

3. Професійні риси: уміння ефективно використовувати кращі досягнення науково-технічного прогресу, інформаційних технологій; глибокі знання особливостей функціонування ринкової економіки; здатність віднаходити резерви; уміння заохочувати працівників до діяльності, справедливо критикувати; володіння мистецтвом приймати нестандартні управлінські рішення за тих умов, коли альтернативні варіанти дій, інформація та цілі не чіткі або сумнівні; уміння ефективно та раціонально розподіляти завдання і відводити на них оптимальний час; діловитість, постійний вияв ініціативи, підприємливості.

4. Соціальні риси: уміння враховувати політичні наслідки рішень; схильність керуватися принципами соціальної справедливості; уміння встановлювати та підтримувати систему стосунків із рівними собі людьми; тактовність та ввічливість, переважання демократичності в стосунках із людьми; уміння залишатися цілим між «молотом» і «ковадлом» (тиском згори та опором знизу); уміння брати на себе відповідальність; беззастережне виконання правил, які схвалені організацією; уміння заохочувати персонал до відвертості й групових дискусій [5].

Виходячи з наведених вище теоретико-практичних положень, можна дійти висновків щодо необхідності переорієнтації фахової підготовки менеджерів освіти на користь дисциплін людинознавчого спрямування. У зазначеному контексті, слід акцентувати увагу на зміні концепції викладання курсу фахової підготовки «Теорія і практика управління навчальним закладом», введення до навчальних планів дисциплін «Управлінська майстерність», «Управлінська антропологія», «Управлінська ортобіотика», «Управлінська етика», «Управлінська риторика» тощо.

Зазначене вище актуалізує проблему модернізації діючих програм підготовки керівників навчальних закладів через спектр нової управлінської парадигми – управлінської антропології.

Література

1. Кричевский Р.Л. Если вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р.Л. Кричевский. – М. : Дело, 1993. – 352 с.

2. Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом». Галуzeвий стандарт вищої освіти України. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2006. – 61 с.
3. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие / И.С.Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
4. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.М.Сорочан; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2005. – 43 с.
5. Ходаківський Є.І. Психологія управління: навчальний посібник / Є.І.Ходаківський, Ю.В.Богоявленська, Т.П.Грабар. – К. : Центр навчальної літератури, 2008. – 608 с.
6. Шатун В.Т. Основи менеджменту: Навчальний посібник / В.Т.Шатун. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 376 с.
7. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В.М.Шепель. – Для менеджеров. – М.: Народное образование, 1999.- 432 с.

Гончарова О.А.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті надається детальний аналіз результатів проведеного експериментального дослідження щодо виявлення рівня готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності.

Annotation. The article deals with the detailed analysis of the results of the research work, aimed at the levels of future foreign language teacher's readiness for the innovative activity.

Ключові слова/Keywords: інновація/innovation, інноваційна діяльність/innovative activity, майбутній вчитель/future teacher, іноземна мова/foreign language, експеримент/experiment.

Дослідно-експериментальна робота з вивчення стану готовності майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності здійснювалась на базі соціально-гуманітарного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Загальна кількість студентів 3-5 курсів, які взяли участь в експерименті, становить 266 осіб. До контрольної групи увійшли 134 студента, експериментальної – 132 студента (по 6 академічних груп) вищеназваного навчального закладу. Також було проведено опитування вчителів іноземної мови м. Мелітополя, Мелітопольського району та м. Рівне, Рівненського району щодо їхнього ставлення до педагогічних інновацій. В експерименті взяли участь 104 респонденти. Отримані результати враховувались у плануванні подальшої експериментальної роботи.

Узагальнення відповідей дало змогу виділити основні проблеми, які хвилюють учителів іноземної мови: ставлення до вчителів як до соціальної категорії, статус іноземної мови серед інших навчальних дисциплін, змістове наповнення курсу, матеріально-технічне й методичне забезпечення, питання навчання, виховання та розвитку учнів на уроках іноземної мови. Однією з найсуттєвіших проблем сучасної української освіти респонденти назвали питання впровадження інновацій в процес навчання іноземної мови та організації належної підготовки вчителів. На думку респондентів, сучасний випускник вищого педагогічного навчального закладу вважається професійно компетентним фахівцем, якщо він має такий рівень психолого-педагогічної та фахової підготовки, за якого може впевнено реалізовувати власну готовність до професійної діяльності, швидко орієнтуватися в ситуації, відбирати технології, оптимальні та адекватні умовам навчання, проявляти новаторство в роботі [1, с.102].

За результатами опитування вчителів було виділено найефективніші джерела підвищення статусу іноземної мови серед інших шкільних предметів. Більшість вчителів ключем до розв'язання проблем, пов'язаних із популяризацією іноземної мови серед школярів, вважають поліпшення матеріально-технічного забезпечення школи. Другу позицію вчителі іноземної мови відвели власній творчо-інноваційній діяльності. На третьому місці – забезпечення вчителів сучасною навчальною та методичною літературою. Крім того, більшість вчителів (49,4%) вказали на той факт, що проблема впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес є на часі дуже актуальною; 31% – вважають її скоріш актуальною, ніж ні; 19,6% – байдуже ставляться до означеної проблеми. Щодо ініціатора впровадження педагогічних інновацій, то останнім, на думку 33,8% вчителів, повинна стати адміністрація школи, 31,2% – вчитель, 28,6% – місцевий (районний) відділ освіти, 4,2% та 2,2%, відповідно, батьки та учні.

Наведені дані свідчать про те, що вчителі усвідомлюють потребу в оновленні навчально-виховного процесу в школі взагалі та підвищенні якості навчання іноземної мови зокрема, але, водночас, саме педагогічна діяльність вчителів іноземної мови є недостатньо зосередженою на проблемах упровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес.

Аналізуючи отримані результати, можна зробити висновок, що існує певний взаємозв'язок: учителі іноземної мови відчувають гостру потребу у професійному самовдосконаленні, мають стійке бажання займатися пошуково-дослідницькою діяльністю, але зовсім не відчувають себе готовими до впровадження нововведень у навчально-виховний процес. Відповідаючи на відкрите запитання про шляхи підвищення якості викладання іноземної мови у загальноосвітній школі, респонденти запропонували наступні: більшість респондентів очікують зовнішніх змін (34,8%), але вчителі усвідомлюють необхідність власної активності, бажають її проявити (19,5%). Відчуваючи відповідальність за процес та результат впровадження нововведень у навчально-виховний процес, вчителі іноземної мови все ж таки не бажають працювати в творчих групах (лише 1,5% дали позитивну відповідь) та співпрацювати з науковим консультантом (1,5%) [1, с.103].

На часі вчителів, що залучається до інноваційної діяльності, поставлений перед необхідністю подолання певних бар'єрів, які виникають на шляху впровадження інновацій. За результатами дослідження високий відсоток респондентів мають стійкі інноваційні стереотипи, вважають зовнішні умови суттєвим бар'єром для змін у власній роботі.

Найголовнішим бар'єром на шляху впровадження інновацій в процес викладання іноземної мови шкільні вчителі назвали низьку поінформованість про нововведення (31,8%) (когнітивний компонент готовності до інноваційної діяльності). Це говорить про те, що педагоги усвідомлюють недостатність теоретичної бази з педагогічної інноватики, недоступність інформації про новачки. Друге місце посідає нерозвиненість дослідницьких умінь (19,6%), що свідчить про бажання займатися пошуково-дослідницькою діяльністю, але практика для її здійснення є недостатньою. Це підтверджує той факт, що серед стимулюючих факторів – головну позицію вчителі іноземної мови відвели створенню належних умов роботи та надання педагогам можливості експериментувати (43,6%). Таким чином, більшість вчителів вияви-

ли бажання працювати з нововведеннями, але наголосили на необхідності розробки системи ефективної підготовки педагогів до інноваційної діяльності.

У відповідях на відкрите запитання “Як Ви розумієте сутність поняття “інноваційна діяльність вчителя іноземної мови?” 30,1% респондентів не розкрили специфіки інноваційної діяльності, 25,7% – вказали лише прізвища вчителів іноземної мови м. Мелітополя, м. Рівне та відповідних областей, не описуючи суті їх новаторського досвіду, ступеня його новизни та можливості використання у власній практиці, що свідчить про невисоку обізнаність з проблемами інноваційно-педагогічної діяльності. 20,2% вчителів взагалі не дали відповіді на це запитання. 14,2% – вказали на доробки вітчизняних та зарубіжних вчених, використання їх досвіду у власній роботі; 9,8% респондентів розглядають інноваційну діяльність як внесення власних елементів в авторські методики викладання іноземної мови.

Вчителі іноземної мови вказали на відсутність інформації про нововведення, а найважливішим умінням виділили уміння з нею працювати. Більшість почувається неготовою до нововведень, має низький рівень теоретичних знань щодо інноваційної діяльності. Це ще раз підтверджує правильність низки виявлених нами тенденцій, які свідчать про низький рівень готовності вчителів іноземної мови до інноваційної діяльності: домінування конформної позиції (прагнення давати соціально бажані відповіді на запитання), неусвідомлена потреба введення педагогічних інновацій на рівні власної педагогічної практики, низька гуманістична центрація педагогічної діяльності, інтерес до експериментально-дослідної роботи, але відсутність належної підготовки до її здійснення, поверхневі знання сучасних педагогічних нововведень, недостатня розвиненість рефлексивних умінь (одержані нами результати узгоджуються з даними експериментальних досліджень Т.М.Демиденко [2], О.Г. Козлової [3]).

Перспективою для подальшого дослідження є той факт, що результати опитування вчителів іноземної мови можуть бути враховані нами для встановлення критеріїв, за якими визначається стан готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в контрольній та експериментальній групах.

Література:

1. Гончарова О.А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності / О.А.Гончарова. – Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2008. – 221 с.
2. Демиденко Т.М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності / Т.М.Демиденко. – Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Ч., 2004. – 220 с. – Бібліогр.: с. 191-209.
3. Козлова О.Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти / О.Г.Козлова. – Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 235 с. – Бібліогр.: с. 162-178

ИНТЕГРАЦИЯ СТУДЕНТОВ СИБГАУ В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

Keywords: education, Europe, integration,

Сибирский государственный аэрокосмический университет является одним из ведущих Российских вузов по подготовке специалистов высокого класса. Чтобы повысить качество подготовки таких специалистов учреждениям высшего профессионального необходимо активно включаться в систему международного пространства, и использовать современные научные данные, накопленные в университетах зарубежных стран. Как известно, в Европе расположены сотни высших учебных заведений, известных по всему миру. Европейское высшее образование высоко ценится за уровень знаний мирового класса и всемирно известные передовые научно-исследовательские учреждения – центры передового опыта, которые привлекают сотни тысяч иностранных студентов каждый год. Повышенная мобильность студентов и связь между национальными системами высшего образования способствует интеграции молодых ученых в общеевропейское пространство. Российские студенты едут в Европу и благодаря удивительному разнообразию доступных для них исследовательских возможностей приобретают бесценный опыт для своего дальнейшего развития в России .[1]

В последние годы в Сибгау активно развивается международная деятельность с зарубежными образовательными учреждениями и научными центрами, а именно организована программа обучения студентов магистратуры по обмену. Как известно, Болонский процесс предусматривает развитие академической мобильности и наиболее распространенными направлениями сотрудничества с зарубежными университетами и центрами науки являются:

– Участие студентов и преподавателей в международных конференциях и образовательных и научных программах

– Стажировки преподавателей вузов и научных сотрудников за рубежом, выполнение совместных научных исследований и публикаций.[2]

Примером такого сотрудничества является обучение студентов Сибирского Аэрокосмического Университета по обмену в Германии. Студенты СибГау Магистерского направления обучаются в течение трех месяцев в Университете прикладных наук города Ульм по программе обмена « Международная компьютерная инженерия / Science Program « (ICEP). Направлениями подготовки являются следующие курсы : архитектура компьютеров и компьютерных сетей, машинное зрение а также история Германии за последние три столетия и немецкий язык.

В чем сходства и отличия курса обучения в зарубежном и российском уни-

верситете и как реально влияет Болонский процесс? И так, в программе по обмену участвовали 2 группы по направлению ИПЭЭ («Международная электротехническая Программная инженерия»). Программы похожи а значит, все студенты обучаются вместе и каждый студент имеет возможность выбрать интересующую его тему, независимо от программы. Преимуществом обучения – в гибком графике и возможности выбирать предметы по желанию. Удивительно и приятно осознать, что после таких поездок студенты уже не спрашивают «зачем нам английский язык?», а активно занимаются самостоятельной работой по иностранному языку и принимают участие в языковых мероприятиях проводимых кафедрами иностранного языка. Поскольку контингент учащихся интернациональный (США, Китай, Южной Кореи, Финляндии, Перу и т. д.) все лекции проводятся исключительно на английском языке Среди студентов есть и такие кто не изучал английский язык до приезда Германии Как описывают студенты в своих отчетах о поездке: «в первый раз было действительно трудно понять, что профессор объясняет во время занятий».

Для этого есть несколько объективных причин:

1. Профессора, читающие лекции, являются носителями немецкого языка, и следовательно имеют немецкий акцент и по мнению студентов «говорят по-английски не достаточно хорошо»;

2. Лекции по предметам содержат большое количество специальных терминов;

3. Низкий уровень знаний английского языка самих студентов.

На занятиях интенсивно используются ЭОР (электронные образовательные ресурсы) Все занятия проходят в специально оборудованных компьютерных классах, а лекции проводятся с помощью презентации: на основе слайдов (что тоже очень полезно для приобретения опыта проведения презентации) Все преподаватели (так же как и в СибГау не стесняются давать студентам свои адреса электронной почты и просят задавать вопросы, если студент не понял материал занятия Студенты особо обращают внимание на тот факт, что все преподаватели на занятиях очень отзывчивы и стараются сделать процесс обучения полезным, интересным и понятным для всех.

Принцип дистанционного обучения в Сибгау становится все популярнее, гораздо больше используются современные компьютерные и коммуникационные технологии, следовательно, технологическая разница между Российской и европейской организацией ДО стирается. Конечно, существуют отличия, вызванные различными культурными и педагогическими традициями. Примечательно то, что Великобритании более 50% программ на степень магистра в области управления проводится с использованием ДО. Лидирующей организацией в этой области является Открытая школа бизнеса Британского Открытого Университета.

В Российских университетах действует тот же принцип взаимодействия между студентами и преподавателями когда компьютеры в университете соединены друг с другом и содержат общие папки, где профессора оставляют всю необходимую информацию по теме. Курс обучения в Европе не отличатся легкостью, Большое внимание в европейских университетах уделяется самостоятельной работе студентов. Несмотря на огромное трудолюбие, им приходится очень много работать, внимательно слушать лекции и каждую неделю выполнять тесты. Требования к работам, по словам студентов «очень жесткие».

Частью программы является научная работа. Студенты принимают участие в международных конференциях посвящённых исследованиям в области информатики (например, женщинам, работающим в этой сфере). Конференция организована всемирно известной компанией Google. В ходе конференции студенты посещают семинары и заседания секций, где они могут встретиться и поделиться своим опытом с участниками из Европы, Ближнего Востока и Африки

Пользу от зарубежной поездки невозможно переоценить. Английский язык превращается из предмета школьной программы в единственное средство связи и источник информации, студентам становится понятно, как важно владеть им для того чтобы жить полной и интересной жизнью в современном мире.

Литература

1. Электронный ресурс <http://ec.europa.eu/education/study-in-europe/>
2. Кислицын К. Н. Болонский процесс как проект для Европы и для России // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». — 2010. — № 11

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СКЛАДОВА СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Ключові слова/Key words: дискурс, discourse, педагогічний дискурс, pedagogical discourse, інформаційно-комунікаційні технології, informational and communicational technologies.

Дискурс є багатозначним терміном ряду гуманітарних наук, предмет яких прямо чи опосередковано стосується вивчення функціонування мови. Серед таких наук лінгвістика, літературознавство, семіотика, соціологія, філософія, етнологія і антропологія. Сучасна педагогіка також активно вживає терміни «дискурс», «педагогічний дискурс». Наше дослідження має на меті проаналізувати таку складову сучасного педагогічного дискурсу, як інформаційно-комунікаційні технології.

Чіткого та загальноприйнятого визначення «дискурсу», яке охоплювало б усі випадки його вживання, не існує, тому значення залежить від того, які специфічні аспекти його прояву хоче акцентувати автор. Найбільш широке розуміння дискурсу (фр. discours, англ. discourse, від лат. discursus «біганина вперед-назад; рух, кругообіг; бесіда, розмова»), мовлення, процес мовленнєвої діяльності; спосіб говоріння [7]. У 1999 році П.Серіо наводить неповний список з восьми різних визначень терміну тільки в рамках французької традиції [3]. У роботі А.Ж.Греймаса «Семіотика. Пояснювальний словник теорії мови» розглядається одинадцять проблемних аспектів [1].

В.Ю.Меновщиков зазначає, що можна виділити три основних класи вживання терміна «дискурс», які співвідносяться з різними національними традиціями і внесками конкретних авторів. Власне лінгвістичне вживання пов'язане з ім'ям З.Харріса та його статтею «Дискурс-аналіз» (1952). З одного боку дискурс розуміється як мовлення, вписане в комунікативну ситуацію, за висловленням Н.Д.Арутюнової, «дискурс – це мовлення, занурене в життя» [2, с.136-137]. З іншого боку, досліджуються закономірності руху інформації в рамках комунікативної ситуації. У другому класі використань терміна «дискурс», пов'язаному з іменами М.Фуко, Ж.Дерріда, Ю.Кристева, М.Пешо та ін., простежується прагнення до уточнення традиційних понять стилю та індивідуальної мови. Третє використання терміна можна вважати видовим по відношенню до другого визначення. За концепцією німецького філософа і соціолога Ю.Хабермаса, «дискурсом» називається особливий ідеальний вид комунікації, який здійснюється в максимально можливому відстороненні від соціальної реальності, традицій, авторитету, комунікативної рутини тощо і має на меті критичне обговорення і обґрунтування поглядів і дій учасників комунікації [3].

Узагальнюючи погляди на природу дискурсу і його функції, О.Л.Михальова пропонує його розуміти як «вербалізацію певної ментальності...» [4]. Таким чином, дослідження зосереджується на конкретних різновидах дискурсу, які об'єднують стилістичну специфіку і тематику (ідеологію), тобто спосіб говоріння створює предмет-

ну сферу дискурсу та відповідні їй соціальні інститути. Так виникають поняття персонального та інституціонального дискурсу, які розглядаються В.І.Карасиком з позиції соціолінгвістики. На думку дослідника, інституціональний дискурс представляє собою спілкування в заданих рамках статусно-рольових відношень, отже має такі види: політичний, дипломатичний, адміністративний, юридичний, воєнний, релігійний, містичний, медичний, діловий, рекламний, спортивний, науковий, сценічний і масово-інформаційний, виділяють також комп'ютерний дискурс [5].

Досліджуючи педагогічний дискурс як один із видів інституціонального, А.С.Роботова зазначає, що складності виділення того чи іншого виду дискурсу пов'язані зі специфікацією знань, мовленнєвих жанрів, прагматикою різних дискурсів та не погоджується з підходом В.І.Карасика щодо визначення учасників педагогічного дискурсу (учитель – учень) і виділення концепту «навчання». Натомість дослідниця пропонує розширити склад учасників і збагатити концептуальне визначення, на її думку, не можна обмежуватися тільки університетом або школою [6].

Сучасне розуміння педагогічного дискурсу зосереджується в тематичній площині і дозволяє вживати цей термін на позначення текстів з педагогіки. Так, наприклад, важливим напрямом наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії є видання збірника наукових праць «Педагогічний дискурс», який започатковано у 2007 році і видається спільно з Інститутом педагогіки Академії педагогічних наук України. У «Педагогічному дискурсі» публікуються оригінальні (раніше ніде не опубліковані) статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання, розвитку, професійної орієнтації учнів та студентів в закладах освіти та позашкільних установах, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, педагогіки післядипломної освіти, ступеневої освіти тощо [8].

Аналіз сучасного педагогічного дискурсу показує багатоаспектність проблематики досліджень. Разом з цим, на думку А.С.Роботової, значних проривів у педагогічній науці не спостерігається, натомість ми втягуємося у внутрішні дискусії, спрямовані на уточнення термінології: «Ми порівнюємо словникові статті, приєднуємося до авторитетних думок відомих учених в «вбудовуємося» в сучасний науково-педагогічний дискурс» [6].

Серед проблем педагогічних досліджень останнім часом значне місце посідають інформаційно-комунікаційні технології та пов'язані з ними відповідні компетентності, що зумовлюється тенденціями світової і державної освітньої політики. Аналізуючи наукові педагогічні тексти, можемо визначити основні напрями розробки даного питання: теорія і методика використання ІКТ в навчальному процесі, теорія і методика формування інформаційно-комунікаційної компетентності/компетентності для роботи за фахом (не педагогічним), теорія і методика формування інформаційно-комунікаційної компетентності/компетентності майбутнього учителя (з метою використання у фаховій діяльності) тощо.

Однак у педагогічному дискурсі, внаслідок використання різних способів перекладу запозиченої термінології, з'являються термінологічні пароніми: інформаційна, інформативна, інформатична, комунікаційна, комунікативна, компетенція, компетентність. Крім того, у структурі педагогічного дискурсу співіснують термінологічні синоніми: технічні засоби навчання, інформаційно-

комунікаційні технології, цифрові інструменти, технологічні ресурси; комп'ютерна мережа, Інтернет, веб-простір, веб-контент тощо.

Отже, «левова частка» зусиль сучасного педагогічного дискурсу спрямована на стандартизацію термінологічного апарату (розмежування сфери вживання синонімів, паронімів, уточнення визначень) в рамках стандартизації вимог до наукових робіт. Але одночасно збільшується варіативність дефініцій, які з'являються відповідно до вимоги наукової новизни.

Таким чином, дослідження інформаційно-комунікаційних технологій як складової педагогічного дискурсу дозволяє зробити такі висновки: проблема ІКТ вивчається в педагогіці всебічно; триває постійний пошук у сфері термінологічного апарату; уточнення дефініцій на сучасному етапі супроводжується збільшенням їх варіативності, що свідчить про активне освоєння педагогікою нових загальноосвітніх і державних тенденцій освіти.

Література

1. Греймас А. Ж. Семиотика: объяснительный словарь теории языка // А. Ж. Греймас, Ж. Курте. – М.: Сфера, 1983.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Флинта, 1990. С. 136-137
3. Меновщиков Ю. Психологическая помощь в сети интернет [Электронный ресурс] / Ю. Менщиков. – Режим доступа: http://flogiston.ru/articles/netpsy/m_03
4. Михалева О. Л. Политический дискурс: способы реализации агональности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rus-lang.com/about/group/mikhaleva/state2/
5. Прокопчик Т. Н. Конститутивные признаки компьютерного дискурса как новой сферы коммуникативного взаимодействия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/DNI_2006/Philologia/7_prokopchik%20t.n.doc.htm
6. Роботова А. С. Современный педагогический дискурс [Электронный ресурс] // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 12 Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-pedagogicheskiy-diskurs>
7. Фролкова Н. Компьютерный дискурс как разновидность институционального дискурса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-152278.html>
8. Педагогічний дискурс. [Електронний ресурс]: зб. наукових праць. – Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/74>

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Говоря о развитии начальной школы мы ориентируемся на идеи модернизации образования, согласно которым цель образования на первой ступени связана с охраной и укреплением физического и психического здоровья детей, обеспечением их эмоционального благополучия; развитием ребенка как субъекта отношений с людьми, с миром, с собой; сохранением и поддержкой индивидуальности каждого ребенка.

В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие таких качеств личности, как мышление, внимание, память и воображение. В этом возрасте начинается социальное и личностное развитие ребёнка, его вхождение в жизнь общества. Исходя из теории Л. С. Выготского, развитие младшего школьника как личности определяется процессом обучения. Модернизация начального образования связана с новым статусом младшего школьника как субъекта учебной деятельности.

Вооружение учащихся способами познавательной деятельности — важнейшая тенденция повышения развивающей функции учебного метода.

Создание обстановки сотрудничества, коллективного сопереживания, отношений взаимопомощи, ответственности за самостоятельное решение задач — в этом направлении ведутся поиски дальнейшего совершенствования методов обучения.

Использование разнообразных средств приводит к изменению структуры учебного метода. Так, включение в рассказ учителя кинофрагментов меняет характер деятельности учителя и учащихся.

Отдельные детали метода, его составные элементы называют методическими приемами. Если с помощью метода происходит овладение основным содержанием учебного материала, то те или иные методические приемы обеспечивают углубленное усвоение отдельных вопросов предмета или темы. В практике можно встретить большое количество разнообразных методических приемов. Некоторые из них являются общими для многих предметов, другие применимы только при обучении данному предмету. Учитель выбирает такие методы и приемы работы, которые могли бы обеспечить детям необходимые знания, будили их мыслительную активность, развивали и поддерживали у них интерес к учению.

Как известно, учебно-воспитательный процесс необходимо строить соответственно потребностям личности и индивидуальных возможностей детей, с растущей их самостоятельностью и творческой активностью. А это требует организации обучения соответственно способностям к обучению и таланту ребенка. Необходима переориентация на то, чтоб создать возможности каждому стать самим собой. В учебном заведении основы важных изменений закладываются непосредственно на уроке.

Личностный подход к учебно-воспитательному процессу предусматривает переориентацию сознания учителя, взгляд на личность ученика и на себя как на ценность и самооценность. Тогда учебно-воспитательный процесс приобретет личностное ориентирование. А все изменения в образовании должны рассматриваться в контексте усовершенствованного урока, обучение, которое должно подчиняться не сообщению материала и проверке знаний, а выявлению опыта учеников к изложенной учителем информации.

Необходимы изменения в режиссуре урока. Важно чтобы дети не только слушали рассказ учителя, но и сотрудничал с ним, высказывал свои мысли, делился информацией. Задание учителя – предложить свою точку зрения с позиции научных знаний, а не заставлять ученика склониться к своим мыслям; развивать критическое мышление школьников; формировать умения видеть ошибки в утверждениях товарищей; аргументировать свою точку зрения; изменять её, если она не правильная, находить оптимальные решения; выбирать свою позицию относительно тех или иных вопросов.

Организация интерактивного обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, высказывание своей точки зрения относительно той или иной проблемы, умение доказательно размышлять, решение совместных поставленных заданий на основе анализа определенных событий. Инновационные методы – это способ взаимодействия через беседу, диалог.

Педагогическая деятельность учителя в системе интерактивного (развивающего) обучения имеет **два основных аспекта:**

- обеспечивает процесс развития ученика;
- постоянные изменения самого учителя.

Во время интерактивного обучения ученик становится не объектом, а субъектом обучения. Он чувствует себя активным участником действий и собственного образования и развития. Это формирует у школьников внутреннюю мотивацию к обучению и стимулирует ее к саморазвитию и самонаблюдению. В связи с этим наиболее эффективными будут традиционные уроки с использованием элементов интерактивного обучения.

Чтоб достичь на уроке поставленной цели, учитель применяет различные методы, приёмы, способы, т.е. использует комплекс, который охватывает:

- разработанные учителем модели обучения;
- способы оценивания для корректирования и выбора оптимальных методов, приемов обучения на конкретной ситуации;
- запланированные результаты.

Использование интерактивных методов обучения делает урок интересным, а главное, дети запоминают и понимают материал значительно лучше, потому что сами шаг за шагом находят ответы на поставленные учителем вопросы.

Наша задача не только изложить готовый материал, но и обеспечить развитие и саморазвитие личности ученика, активизировать его творческие возможности в обучении.

Однако, необходимо помнить, что инновационные интерактивные технологии обучения и методика их использования будут эффективны:

- если есть мотивация к обучению;

- если используются методы, которые отвечают разным стилям и способам обучения;
- если созданы приятные комфортные условия обучения;
- если есть возможности использовать их знания и способности;
- если владеют чувством контроля над процессом обучения;
- если достигают успехов;
- если есть возможность использовать новые знания на практике;
- если есть достаточно времени для усвоения новых знаний и умений.

Используемая литература:

1. Крук Л. В. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе.
2. Молокова А.В. Комплексный подход к информатизации начальной школы / А.В.Молокова // Начальная школа. – 2005. – №1. – С.119–123.
3. Павлова С. А., Трофимова Р. Я. Информационно-технические средства обучения в начальной школе. //Начальная школа. №4.
4. Яриков В. Г. Информационные технологии на уроках в начальной школе/сост. О. В. Рыбъякова. – Волгоград: Учитель, 2008.

Пантюк Т. І.

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

ПІДГОТОВКА ДИТИНИ ДО ШКОЛИ У СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Пріоритетними завданнями сім'ї та дошкільних закладів в умовах сьогодення є створення максимально сприятливих умов для зростання й розвитку дитини; турбота про її соціально-економічний і психологічний захист; передача досвіду створення і збереження родинно-побутової культури, виховання в ній дітей і поважного ставлення до старших; передача етнокультурного досвіду свого народу; прилучення дітей до господарської та побутової діяльності; забезпечення духовного і морального розвитку дитини; виховання почуття власної гідності, цінності власного "Я" тощо.

Значущість сімейного та дошкільного виховання і зацікавленість нею як домінантою щодо виховання дітей підтверджують Конвенція ООН про права дитини, Конституція України, Державна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна програма «Діти України» та «Українська родина», «Програма підтримки сім'ї у 2007 – 2010 рр.». У низці державних документів визначено завдання сім'ї, згідно з якими батьки виступають першими вихователями дитини, відповідальними за створення умови для повноцінного становлення особистості; забезпечення їй почуття захищеності, турботи, довіри.

У сім'ї та дошкільних закладах проходять перші роки життя людини – дитинство, яке часто вважають не справжнім життям, а лише підготовкою до нього. Така хибна думка перешкоджає створенню умов для повноцінного розвитку дитини, проте найбільшою проблемою є часте невизнання дитини рівноправним суб'єктом спілкування й діяльності. Українська сімейна педагогіка часто будується на системі заборон (не бери..., не говори..., не риж..., не втручайся..., не переч, бо ти ще малий(а) і т.д.), які обмежують свободу дитини і не створюють умов для повноцінного розвитку й пізнання світу. На цій проблемі наголошував К. Ушинський, для якого вільне виховання та самостійна діяльність дитини були визначальними критеріями успіху людського життя: "...людині притаманне прагнення до свободи, яке виявляється у ній ще в дитинстві, при перших спробах обмежити пелюшками її довільні рухи. Кант також визнає прагнення до свободи в людини природженим і називає його "найсильнішою зі всіх природних схильностей людини". Броун стверджує майже те ж саме: "Прагнення визволитися від утисків, – говорить він, – є сильна пристрасть, яку тільки може відчувати людина і яка тим пристрасніша, чим вища душа людини" [5].

Проте вчений наполягає на важливості включення вільної дитини у вмотивовану та цілеспрямовану діяльність, без якої життя втрачає будь-який сенс: "Для морального життя людини свобода так само необхідна, як кисень для фізичної; але

як кисень повітря, звільнений від азоту, спалив би легені, так несвобода, звільнена від діяльності, губить моральну людину. У самостійній, улюбленій діяльності лише людина навчається поводитися з елементом свободи, настільки ж необхідним, як вогонь, і настільки ж небезпечним, як він. Беручись за діяльність з любові до її змісту, до її ідеї, людина сама безупинно добровільно утискає свою свободу і безупинно долає цю стислість, накладену на неї цією ж її улюбленою працею [5].

Для повноцінного розвитку дитини важливими є різні види діяльності, проте пріоритетними визначаються ігрова та навчальна. Засобом єдності педагогічних впливів сім'я та дошкільні заклади повинні домогтися активного включення дитини у цю діяльність.

На життя сучасної української сім'ї накладають відбиток чи не усі суспільні процеси – економічні, політичні, демографічні, культурні, процеси глобалізації та урбанізації тощо. Наше дослідження доводить, що сім'я як суспільний інститут є особливо чутливою до будь-яких змін у суспільному житті і відображає їхній характер і головні тенденції. Оскільки соціальні процеси є особливо динамічними та інтенсивними в умовах сьогодення, той сім'я реагує на них відповідною зміною свого укладу життя.

Наше дослідження також доводить, що функції сім'ї носять історичний (змінний) характер, оскільки на їхню сутність накладають відбиток суспільні процеси у різні історичні етапи життя сім'ї. Наприклад, якщо на початку ХХ століття українська сім'я виконувала виробничу функцію з огляду на вагомість натурального господарства, то сьогодні ця функція не є актуальною. Важливою функцією вважалася також освітня (часто вузько утилітарна), бо відсутність обов'язкового навчання передбачала одержання елементарних знань у колі сім'ї, від батьків чи інших родичів. З обов'язковим запровадженням початкової освіти в Україні ця функція поступово почала нівелюватися.

Проте залишається актуальною проблема підготовки дітей до школи у сім'ї, родині та дошкільних закладах з огляду на те, що часто саме сім'я хоче спрогнозувати майбутнє своєї дитини з урахуванням культури сім'ї, її традицій, прагнень дитини чи членів родини, соціальної орієнтації сім'ї на певні професійні інтереси, соціальний запит суспільства, привабливість тієї чи іншої професії, реальний стан та перспективи розвитку суспільства тощо. Саме тому рання підготовка дітей до школи визначається різними цілями та критеріями, які кожна родина формулює для себе, прогножуючи майбутнє конкретної дитини. Особливо важливою у цьому сенсі є продуктивна взаємодія батьків та вихователів дошкільних закладів, оскільки питання підготовки дітей до школи регламентуються й державними освітніми інституціями, які виробляють певну спільну парадигму цього процесу залежно від соціального замовлення, потреб держави, конкретних соціально-економічних умов, процесів інтеграції та глобалізації.

Різноманіття чинників, що впливають на процес підготовки дитини до школи і вагомість результатів означеної проблеми дозволяють говорити про її актуальність і значимість як для окремої дитини, її сім'ї та родини, так і для усєї держави. Успішна і доцільна рання підготовка дитини до школи є запорукою її життєвого успіху; така людина може не лише реалізувати власні життєві цілі та орієнтири, але й примножити суспільні цінності – духовні чи матеріальні.

Саме тому створення оптимальних умов для підготовки дитини до школи повинно стати предметом уваги не лише освітніх закладів, а передовсім кожної сім'ї з тим, щоб забезпечити комфортне і результативне входження дитини у соціум.

Реалізація завдань успішної підготовки дітей до школи у дошкільній педагогіці неможлива без глибокого філософського, соціологічного та психолого-педагогічного опрацювання закономірностей, принципів, методів та способів пропедевтичної роботи з дошкільниками в умовах сім'ї та родини, подолання низки суперечностей між:

- еволюційним розвитком суспільства та зростанням вимог до особистості у процесі її життєдіяльності та діючою знаннево-орієнтованою парадигмою в освітній галузі;
- динамікою суспільних процесів і консервативністю сім'ї як виховного інституту;
- вузькістю завдань підготовки дітей до школи у сімейній педагогіці і необхідністю всебічного розвитку дитини;
- авторитарністю батьківського впливу і прагненням дитини до свободи і самовизначення з раннього віку.

Питанням підготовки дитини до школи приділено чимало уваги у наукових дослідженнях вчених [1; 2; 3; 4], серед них: Бондаренко Т.М. "Підготовка дітей до школи як педагогічна проблема в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (друга половина ХХ століття); Черепаня Н.І. "Організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи"; Федорович Л.О. "Підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу"; Прокопенко В.І. "Підготовка дітей шостого року життя до навчально-пізнавальної діяльності у школі (на матеріалі роботи навчально-виховного комплексу дошкільний заклад – загальноосвітня школа I ступеня – гімназія)"; Ковальчук Л.В. "Психофізичний розвиток як фактор готовності шестилітніх дітей до навчання в школі"; Федяєва В.Л. "Теорія і практика виховання дітей в сім'ї на Україні другої половини ХІХ – початку ХХІ ст." Сіданіч І.Л. Виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі та інші. Праці цих науковців містять аналіз проблеми підготовки та готовності дітей до навчання у школі, обґрунтовують історичні аспекти функціонування системи освіти та її пропедевтичної складової, аналізують окремі аспекти функціонування сім'ї та виконання нею освітньої функції тощо.

Узагальнення існуючого теоретичного й прикладного досвіду підготовки дітей до школи в умовах сьогодення дозволяє виокремити пріоритетні напрями організації цього процесу: тісна взаємодія сім'ї, родини та дошкільних закладів; визнання дитини суб'єктом навчального процесу, сприяння вільному, творчому розвитку дошкільника; формування комунікативних умінь, стимулювання пізнавальної активності, турбота про фізичне й психічне здоров'я; розширення мережі інституцій підготовки дітей до школи, удосконалення їхньої матеріально-технічної бази; розробка індивідуалізованих програм для підготовки до школи; якісна підготовка педагогів до роботи з пропедевтики початкового навчання з урахуванням вимог сучасного інформатизованого, глобалізованого світового простору.

Література:

1. Бондаренко Т.М. Підготовка дитини до навчання в школі: сучасні погляди та перспективи // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. – Вип. XXXIV/ За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: Вид. центр СДПУ, 2007. – С. 215 – 222.
2. Кравченко Т.В. Соціальні і психолого-педагогічні умови сучасного сімейного виховання дітей, особливості їх первинної соціалізації / Кравченко Т.В., З. Кісарчук, О. Левцун та ін. // Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах. Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2001 року. – К.: Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2002. – 336 с.
3. Сіданіч І.Л. Взаємодія в мотивації навчання вчителя та учнів у початковій інноваційній школі // Школа і підготовка учнівської молоді до життя та діяльності в умовах ринку: Наук.-метод. зб. / Редкол.: І.Ф. Прокопенко (гол. ред.), Н.Г. Ничкало (заст. гол. ред.) – Харків, 1996. –С.144 – 146.
4. Сурженко О. П. Виховання в сім'ї – передумова розвитку духовно і фізично здорової особистості / О. П. Сурженко // Духовність особистості : методологія, теорія і практика. – Луганськ. – 2006. – Вип. 4 (27). – С. 138–145.
5. Ушинский К.Д. Психологические основы воспитания. Формирование воли и характера человека. Воля как стремление к свободе. К.Д.Ушинский. Избранные педагогические сочинения в двух томах. Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР. – М., 1953. – Т.1. – С. 492 – 500.

