

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

НАУКОВИЙ ЗБІРНИК

СПЕЦВИПУСК

Вінниця-Київ, 2015

Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Спецвипуск. – Вінниця-Київ, 2015. – 110 с.

Для науковців, аспірантів, викладачів і менеджерів освітньої системи.

Редакційна колегія:

С.В.Кириленко (в.о. заступника головного редактора), Ю.В.Івженко (відповідальний секретар), Л.Ф.Бурлачук, М.Ф.Бондаренко, М.І. Бурда, М.Ф.Дмитриченко, Т.О. Дмитренко, Н.Г. Ничкало, Л.М. Паламар, О.Я. Савченко, М.Б. Євтух, М.П.Хоменко, Д.В. Чернілевський, В.П. Широчин

В основу збірника покладені матеріали наукових досліджень учасників XII Міжнародної конференції «Формування патріотизму та полікультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарно-педагогічного профілю», який організований Академією міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, Міністерством освіти і науки України, Вінницьким соціально-економічним інститутом Університету «Україна», Житомирським державним педагогічним університетом імені І. Франка; Вінницьким обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних працівників, Міжнародною академією наук педагогічної освіти (Росія); Барським гуманітарно-педагогічним коледжем імені М. Грушевського.

Редакція не завжди поділяє позицію авторів.

Статті подано в авторській редакції.

Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України.

Свідоцтво Серія КВ № 12814-1699Р від 1.06. 2007 р.

Збірник включено до переліку наукових видань ВАК України, в яких можуть публікуватися основні результати дисертаційних робіт з педагогічних наук. Постанова № 1-105/2 від 13.02.2008 р.

Відповідальні за випуск: Д.В. Чернілевський

ЗМІСТ

Альшєвська Н.М. НОВІ ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	5
Басюк Н.А., Гужанова Т.С., Рудницька Н.Ю. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	10
Візнюк І.М. ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДЛІТКА У РАЗІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ДО СОЦІОГЕННОЇ ТРИВОЖНОСТІ	15
Вітвицька С.С. КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ СТУПЕНЕВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ.....	17
Вознюк А.В. НОВАЯ ХОЛИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ: СОДЕРЖАНИЕ, ЦЕЛИ, СРЕДСТВА.....	22
Волохата К.М. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ХІМІЧНИХ ПОНЯТЬ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА.....	32
Дубасенюк О.А. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЗА НАПРЯМОМ ДИЗАЙН	36
Ковальчук В.А. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДІЙСНЮВАТИ ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ	41
Клименюк Ю.М. ОБДАРОВАНІ ДІТИ, ЇХ ВИЯВЛЕННЯ ТА ДІАГНОСТИКА	46
Колесник Н.Є. ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕХНОЛОГІЙ	51
Левківський К.М., Івлєва Л.М. ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	56
Мар'євич Н. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО- ІГРОВОГО ПІДХОДУ У ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	59

Масловська М.В. ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ УКРАЇНОЗНАВСТВА.....	64
Мирончук Н.М. САМООРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	69
Сечко Н.Н., Романова С.П. ОБРАЗОВАНИЕ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ВЫСОКОГО УРОВНЯ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	73
Сидорчук Н.Г. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНЦІЯ» ТА «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ЯК СКЛАДНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФЕНОМЕНІВ.....	78
Сліпчишин Л.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ УМІННЯ ПЕРЕРОБЛЯТИ ІНФОРМАЦІЮ В МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ	81
Солодовник О.В. МОДЕРНІЗАЦІЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ	86
Сопіна Ю. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕТНОКУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	90
Тарасенко Г.С. ПРОБЛЕМА ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ НАУКОВОГО ПОЛІЛОГУ	93
Умінський С. А. СИСТЕМА ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДЛЯ ДІТЕЙ ЧЕСЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ НА ПРАВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ.....	99
Федорова М.А. МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТА ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ.....	105

УДК 371.2 (09)

Н.М. Альшевська,
здобувач кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет ім. Івана Франка)

НОВІ ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В статті говориться, що підготовка дітей дошкільного віку до навчання в школі є невід'ємною складовою неперервного навчання; відповідно, на сьогодні зросла потреба в пошуках нових форм отримання дошкільного навчання в альтернативних освітніх системах, а саме в груповій роботі, яка має на меті інтенсифікувати розвиток і становлення особистості дошкільника.

Ключеві слова: *група, групові заняття, альтернативні освітні системи, дошкільне навчання, особистісно орієнтований підхід.*

The article has it that the preparation of preschool children to training at school is an integral part of continuing education; respectively; nowadays there increased the need to find new forms of pre-school education in alternative educational systems, namely in circle work, which aims to intensify the development of personality and preschooler.

Keywords: *circle, hobby groups work, alternative education system, preschool education, personality-oriented approach.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Суспільні та соціально-економічні перетворення в Україні викликали необхідність реформування традиційних і створення нових моделей та форм освіти, адекватних соціальному замовленню. Різноманіттю освітніх потреб громадян відповідає практика варіативної освіти, покликана мінімізувати дистанцію між запитом особистості та освітніми результатами діяльності традиційних закладів освіти. Реформування системи освіти в Україні, особливо її дошкільної та початкової ланок, у контексті європейської інтеграції зумовлено об'єктивними суспільно-політичними та соціокультурними змінами. Вони стосуються перш за все становлення альтернативної освіти та надають особливого значення груповій роботі як цілісній педагогічній системі, яка відзначається широким спектром видів діяльності, зорієнтована на формування особистості дитини на основі вільного вибору видів, методів та форм впливу. Альтернативні освітні системи виникають як виклик освітньо-виховним інститутам соціуму, вони тісно пов'язані зі змінами у потребах і запитах дітей та їх батьків.

У працях науковців розкрито окремі психологічні, педагогічні і методичні аспекти зазначеної проблеми (Т. Кондратенко, В. Котирло, Г. Кравцов, Н. Ніжегородська, Н. Пушкін, Є. Сапогова, К. Щербакова, F. Nylor, Y. Ossola, D. Cadman, D. Wilson, L. Miller, G. Cummings); обґрунтовано систему організованих занять з дітьми молодшого віку (О. Усова, Ф. Сохін); розроблено методику розвитку компонентів навчальної діяльності на спеціальних заняттях з дітьми (Л. Артемова, Л. Венгер, А. Давидчук, Т. Доронова, П. Лучанська); досліджено різні аспекти готовності дитини до школи (М. Безруких, І. Дубровіна, Я. Коломінський, Р. Немов, Є. Панько); з'ясовано роль сім'ї в цьому процесі (О. Докукіна, S. Valter, A. Rydell, D. Cookson, M. Roussey, I. Senecal, V. Stein та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні для української освітньої теорії і практики важливим є усвідомлення педагогічного потенціалу групової роботи як системи, що здатна забезпечити індивідуальну траєкторію освітнього, виховного та особистісного розвитку дитини. А це означає, що науково-теоретичні та практичні розробки проблеми індивідуального навчання й виховання особистості в умовах сім'ї заслуговують на увагу, системний аналіз, узагальнення накопиченого теоретико-практичного матеріалу, подальшого впровадження в освітню практику України.

Формулювання цілей статті. З огляду на вищезазначене **метою** даної публікації є окреслення суспільної значущості, ролі та місця гурткової роботи як системи навчання й виховання дітей у процесах демократизації освіти в сучасній Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гурток (секція, клуб, творче об'єднання) – основна традиційна форма реалізації змісту позашкільної освіти і виховання учнів як у процесі вивчення окремого навчального предмета чи їх сукупності, так і різноманітних інтегрованих курсів у межах навчальних програм, затверджених МОН України чи адаптованих навчальних програм. За своєю сутністю гурток – це специфічна спільність дітей та учнівської молоді, яка ґрунтується насамперед на добровільності, спільності інтересів, спрямованості на певний вид навчальної та практичної діяльності; середовище, де забезпечуються умови інтелектуального, духовного і фізичного розвитку дітей, реалізація їхнього творчого потенціалу в галузі позашкільної освіти і виховання та створюються комфортні умови соціальної адаптації до умов реального життя.

Відповідно до статті 5 Закону України «Про позашкільну освіту», структуру позашкільної освіти становлять: позашкільні навчальні заклади; інші навчальні заклади як центри позашкільної освіти в позаурочний та позанавчальний час, до числа яких належать: загальноосвітні навчальні заклади незалежно від підпорядкування, типів і форм власності, у тому числі, школи соціальної реабілітації, міжшкільні навчально-виробничі комбінати, професійно-технічні та вищі навчальні заклади I–II рівнів акредитації; гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі, науково-пошукові об'єднання на базі загальноосвітніх навчальних закладів; клуби та об'єднання за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; культурно-освітні, фізкультурно-оздоровчі, спортивні та інші навчальні заклади [4].

У сучасному українському суспільстві проходять складні та суперечливі процеси, які обумовлені переважно соціально-економічними перетвореннями. Супутниками цих перетворень є соціальні проблеми: національне та духовне відродження суспільства, формування інтелектуального національного генофонду, правове забезпечення кожного громадянина, створення умов для реалізації потенційних можливостей кожної людини, матеріально-побутове забезпечення громадян країни на рівні світових стандартів. Ці інноваційні процеси в силу об'єктивних та суб'єктивних причин призвели до появи низки негативних явищ, перш за все до економічного занепаду, банкрутства багатьох наукових центрів та підприємств, падіння престижності освіти, яка є одним із провідних факторів соціальних перетворень у країні тощо. Виходячи з цього, система освіти піддається докорінному реформуванню, яке впливає на всю її структуру [1].

Аналізуючи негативні зміни, відразу спадає на думку твердження вчених, що вкладання капіталу в освіту – це ключ до економічного, а отже, і до соціального прогресу. Отже, варто нам жити надією, що це буде усвідомлено щодо дошкільної освіти на державному рівні.

Нині виявляються і деякі позитивні процеси щодо зазначеної проблеми: наявна можливість змінити основний підхід до реформування дошкільної освіти, в основі якої лежать дитиноцентровані реалії. Зміщення акцентів в управлінській діяльності в бік «дитиноцентризму» передбачає пошук нових підходів щодо забезпечення дітей дошкільною освітою.

Однією з нових форм забезпечення дошкільною освітою є організація прогулянкових груп як паростків відновлення і розвитку єдності родинного і суспільного дошкільного виховання. Особливого ж підходу в управлінській діяльності вимагає організація суботніх та недільних груп. В ці групи доцільно долучати дітей, які не відвідують дошкільні навчальні заклади, і роботу з ними провадити диференційовано. Створено і розширено також мережу приватних дошкільних навчальних закладів комерційних груп. Не залишено поза увагою дошкільники з обмеженими можливостями, для них створено умови для ранньої реабілітації – центри реабілітації, які передбачають поступову інтеграція цих дошкільників до здорових колективів однолітків у дошкільні навчальні заклади. Ще одна форма забезпечення дітей дошкільною освітою – короткотривалі групи з підготовки дітей до школи.

Можливими заходами подальшого самоорганізаційного розвитку системи дошкільної освіти можуть бути відкриття на базі чинних навчальних закладів нетрадиційних закладів залежно від запитів найближчого навколишнього середовища та внутрішніх ресурсів. Крім того, важливим є організація соціально-педагогічного патронату та груп гнучкого режиму.

Згідно із Законом «Про дошкільну освіту», задля задоволення освітніх соціальних потреб сільських громадян можуть створюватися дошкільні навчальні заклади та групи із сезонним перебуванням дітей у них. Такі заклади функціонують від 3 до 8 місяців на рік та діють або в комплексі з іншими закладами освіти, або при підприємствах, установах [2].

В. Палійчук вважає ефективною формою здобуття дошкільної освіти центри розвитку дитини. Цей тип навчального закладу передбачений з огляду на те, що саме життя показує доцільність виходу частини дошкільних навчальних закладів за межі своїх традиційних функцій та обов'язків. Він відрізняється від традиційного дошкільного закладу і змістом, і формами роботи з дітьми, оскільки опікується, в першу чергу, тими дітьми, які з певних причин не відвідують дитячий садок. Центром можуть бути охоплені діти, котрі після хвороби потребують доліковування та реабілітації.

До Центру розвитку можна запрошувати дітей, які відвідують інші заклади. Центр обирає певний напрямок роботи – фізкультурно-оздоровчий, естетичний, гуманітарний, але має змінну кількість груп; у його складі може бути дошкільний заклад і довільна кількість дібраних додаткових груп, або ж він може функціонувати за сьогодишньою моделлю позашкільного закладу, здійснюючи суто гурткову роботу, й охоплювати як дошкільнят, так і школярів.

Суттєво, що Центри розвитку дитини можуть існувати як самостійні заклади, маючи матеріальну і кадрову бази, або ж відкриватися при освітніх установах: дошкільних навчальних закладах, загальноосвітніх школах, закладах додаткової освіти. При цьому найкраще такі центри «приживаються» саме на базі закладів додаткової освіти, що обумовлено суттю цього виду освіти, як особистісно зорієнтованого, розвивального.

На наш погляд, важливо застерегти від того, щоб не з'явилася тенденція перетворення подібних Центрів на освітні заклади, де навчальний процес стає переважаючим, а освітні цінності домінуючі над виховними. Основне його призначення – надання діагностичної, методичної та консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей дошкільного віку вдома [6, с. 39-46, 58].

До роботи з дітьми дошкільного віку відноситься гурткова, яка створена і діє у підлітковому клубі міського культурно-спортивного центру міста Житомира. Гурток під назвою «Сходінки» ставить перед собою завдання підготовки дітей 5- та 6-річного віку до навчання у школі. Підготовка дошкільнят здійснюється за основними напрямками: розвиток мови і грамота; мовленнєве спілкування; математика і логіка; образотворче мистецтво, розвиток творчих здібностей; початкові навички письма.

Особливої уваги у гуртку заслуговує навчання навичкам читання, яке проводиться за методикою авторської програми Л. Шелестової, де враховано вимоги Базового компонента дошкільної освіти в Україні та Базової програми розвитку дітей дошкільного віку «Я у Світі» щодо мовленнєвого розвитку та навчання елементів грамоти дошкільнят.

Крім того, не менш важливою і невід'ємною частиною кожного гурткового заняття є художня творча робота дошкільнят, яка сприяє розвитку дрібної моторики рук, уяви, фантазії, сприяє розвитку особистості в цілому, відіграє величезну роль у вдосконаленні почуттів, у сприйнятті явищ життя і природи. Не залишається поза увагою і розвиток мислення та логіки дошкільнят, яке здійснюється за спеціально підібраними завданнями.

Зазначимо, що до кожного заняття педагог ретельно готується, відшукуючи найцікавіші завдання, які викликають бажання у дітей до їх вирішення, дотримується диференційованого підходу до викладу матеріалу, заготовляє індивідуально для кожного вихованця добірку завдань.

За таких умов діти разом з батьками та педагогом стають однією родиною, однаково зацікавлені у підготовці до навчання у школі, переслідуючи спільні цілі та об'єднуючись доходять до задовільних спільних висновків.

Гурткова форма у сфері дошкільної освіти вирішує суспільні завдання в індивідуальній формі, у ній консолідовані запити сім'ї, її освітній вибір, тобто така альтернативна освітньо-виховна система може трактуватися як соціокультурний механізм вирішення протиріч між свободою і необхідністю в соціалізації особистості.

Зазначимо, що ми можемо спостерігати й негативне ставлення частини населення до системи суспільного дошкільного виховання, що повільно перебудовується на особистісно орієнтовану модель, виявляється у таких соціально-економічних аспектах: залишковий принцип фінансування дошкільних установ, що призводить до їх переповненості, високого рівня захворюваності дітей; недостатня забезпеченість сучасними засобами навчання дошкільнят.

Визнаючи пріоритетну роль суспільного виховання та здобуття освіти, у державних документах чітко визначено, що дитина, зокрема дошкільник, може здобути її у дошкільних навчальних закладах незалежно від підпорядкування, типів й форм власності; у сім'ї, або за допомогою фізичних осіб з високими моральними якостями, які мають відповідну вищу освіту, ліцензію на право надання освітніх послуг у сфері дошкільної та фізичний стан здоров'я яких дозволяє виконувати обов'язки педагога. Це забезпечує позитивне розв'язання державного завдання обов'язкової дошкільної освіти, надає можливості для вибору батькам форм освіти й виховання дітей відповідно до власного бачення і є законодавчим підґрунтям для функціонування гурткової роботи.

Аналіз педагогічної літератури та наш педагогічний досвід засвідчує, що педагогічна цінність гурткової роботи полягає перш за все у тому, що особистісно-орієнтований підхід дозволяє задовольнити освітні та соціокультурні запити різних категорій дітей різного віку. Гурткова робота як альтернативна форма освіти всеохоплююча, а особлива значущість визначається відсутністю жорсткої регламентації діяльності, гуманістичними відносинами учасників освітньо-виховного процесу, тривалим характером взаємодії між дитиною та вихованцем тощо.

Відтак, гурткова робота з дітьми дошкільного віку – це освітньо-виховна система, яка відповідає наступним вимогам: єдність навчання й виховання; особистісно-орієнтована комфортна взаємодія педагога з дитиною; використання передових педагогічних технологій. Зміст та результати діяльності керівника гуртка повинні бути адекватними запитам й вимогам суспільства, освітніх закладів, батьків та самої дитини. Щодо функцій його діяльності, пріоритетними вважаються: створення оптимально комфортних умов для виховання, навчання й розвитку дитини; налагодження педагогічно доцільних, гармонійних стосунків у системі «педагог – дитина – батьки»; прилучення дитини до культурних надбань, фізичної праці; формування духовно-моральних основ особистості, етики поведінки у суспільстві, системи елементарних знань про оточуючий світ; інтелектуальний розвиток дитини на основі урахування індивідуальних особливостей та рівня її розвитку [5 с. 49-57].

Конкретизація мети діяльності гуртка відбувається на рівні виокремлення його головних завдань. Освітніми завданнями є формування позитивної мотивації навчання, основних навчальних умінь, розвиток потреби в отриманні знань, неперервній освіті, формування інтересу до читання, розвиток творчих сил дитини, сенсорно-психічний розвиток, формування невимушеності у поведінці, розвиток тонкої моторики, розширення словникового запасу, розвиток мовлення. Як виховні завдання, учені та практики виділяють: формування навичок спілкування, комунікабельності, виховання поваги до старших, любові до батьків, розвиток інтересу до професії батьків, виховання емоційної чутливості, здатності до співпереживання, готовності проявити гуманне ставлення до оточуючих, виховання поваги до особистості кожної людини, розвиток самостійності, намагання долати труднощі; фізичний розвиток.

У взаємодії керівника гуртка з дітьми дошкільного чи молодшого шкільного віку чітко диференційовані інваріантна та варіативна діяльність, вибір якої визначається особливостями та запитами сім'ї. Якщо інваріантна частина охоплює в основному схожі для більшості сімей вимоги (фізичний розвиток дитини, організація дозвілля, оволодіння навичками самообслуговування, підготовка до шкільного навчання, формування уявлень про

оточуючий світ та суспільство, розвиток морально-етичних якостей, формування навичок культури поведінки тощо), то спектр варіативних видів є надзвичайно широким: від навчання іноземним мовам, музиці, основам образотворчого мистецтва, танцям до знайомства з прийомами самозахисту, альтернативних систем загартування й фізичного розвитку, навчання престижними видами спорту (теніс, фігурне катання, кінний спорт), формування технічних навичок, поглибленого розвитку особистісних нахилів дитини.

У гуртках діти отримують елементарні знання, уміння, навички, які гарантують дошкільнику та молодшому школяреві адаптацію до життя, здатність орієнтуватися в оточуючому світі та суспільстві, адекватно реагувати на потреби та виклики ХХІ сторіччя. Особистісно-орієнтований підхід як концептуальна основа діяльності проявляється в умінні створити сприятливу психологічну атмосферу, встановлювати доброзичливе емоційне спілкування з родиною; прихильно ставитись до дитини, щоб вона відчувала любов, турботу й захищеність; встановлювати довірливі стосунки, атмосферу співробітництва з малюком як з рівним партнером; бачити можливості й здібності дитини, створювати ситуації, де б вона могла проявити себе; забезпечувати різноманітну діяльність з урахуванням її інтересів. Педагог – керівник гуртка повинен володіти різноманітними методами, прийомами виховання та використовувати їх відповідно до потреб дитини; варіювати розумове і психічне навантаження, добирати та пропонувати дитині ігрові завдання різного ступеню складності; розуміти її інтереси, здібності, мотиви поведінки, можливості тощо.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Вибудовуючи сучасну гурткової навчально-виховної діяльності, на наш погляд, слід звернути увагу на наступні чинники: змінену систему батьківських запитів та потреб стосовно навчання і виховання дітей; сучасні проблеми сімейного виховання, спілкування батьків та дітей; потреби реформування сучасних освітніх закладів та системи позашкільної освіти у напрямі підвищення якості освіти, виховання та соціалізації дитини; тенденції розвитку освітніх систем в Україні та за кордоном; результативність індивідуального навчання й виховання як особливої педагогічної системи; характер та проблеми взаємодії освітніх закладів та сім'ї. Загалом, демократизація та реформування освітньої системи України на сучасному етапі викликали до життя альтернативні (варіативні) форми навчання та виховання особистості, серед яких окреме місце належить гуртковій роботі.

Література:

1. Бурова А. Проблемні питання дошкільної освіти /А.Бурова, О.Долинна // Дошкільне виховання. – 2000. – № 7. – С. 5-6.
2. Вerezubov O. Дошкільня в центрі уваги / О.Верезубов, А.Михайличенко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 7. – С. 6-8
3. Про дошкільну освіту : Закон України. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2001. – 55 с.
4. Закон України «Про позашкільну освіту», 2001. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.edu-law.org.ua/2009/11/zakon-ukrainy-pro-pozashkilnu-osvitu.html>
5. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание / О.Л.Зверева, А.Н.Ганичева. – М.: Академия, 2000. – 158 с.
6. Нові форми здобуття дошкільної освіти / Авт.-упор: Л.А.Грицюк, М.І.Каратаєва. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 256 с.
7. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А.Й. Капської. – К.:УДЦССМ, 2000. – 260 с.

Н.А. Басюк,
к.пед.н., доцент,
Т.С. Гужанова,
к.пед.н., доцент,
Н.Ю. Рудницька,
к.пед.н., доцент,

(Житомирський державний університет ім. Івана Франка)

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття посвячена проблемі формування соціальної компетентності младших школьников в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Доказывается, что осознание педагогом теоретических аспектов проблемы формирования социальной компетентности, ее показателей в младшем школьном возрасте, отбор эффективных методов и форм обучения на уроках обеспечат высокую результативность учебно-воспитательной работы.

Ключевые слова: социальная компетентность, младшие школьники, начальная школа, младший школьный возраст.

The article is devoted to the problem of formation of social competence in primary school children in the educational process of primary school. It is proved that the teacher awareness of the theoretical aspects of the problem of formation of social competence, its indicants in the early school years, the selection of effective methods and forms of teaching will provide high efficiency of educational work.

Keywords: social competence, primary school students, primary school, primary school age.

Останнім часом зросла увага психолого-педагогічної науки до проблеми соціальної компетентності дітей та учнівської молоді як передумови успішного самоствердження і ефективної взаємодії з оточуючими. Це викликано соціально-політичними й економічними змінами, які торкнулися усіх сфер життя нашої держави. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки зазначається: «Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян» [6]. Тому, починаючи з дошкільного і молодшого шкільного віку, завданням педагогів є навчити дітей співжиттю з іншими людьми на гуманістичних засадах, дотриманню соціальних норм і правил поведінки, виробляти вміння регулювати різні психологічні, соціальні і міжнаціональні конфлікти з додержанням вимог культури плюралізму думок.

Проблема формування соціальної компетентності особистості є відносно новою для української педагогіки, однак вона тісно пов'язана з теорією соціального виховання і проблемою соціалізації, які у певній мірі знайшли своє розв'язання. На соціальний характер виховання людини вказували у своїх працях Т. Кампанелла, Ш. Фур'є, Р. Оуен, Ж.-Ж. Руссо, С. Френе, М. Монессорі. У працях вітчизняних і зарубіжних учених (Д. Бех, Б. Вульф, М. Галагузова, О. Демченко, З. Зайцева, І. Зверєва, В. Іванов, А. Капська, І. Кон, Н. Лавриненко, Т. Лактіонова, І. Ліпський, А. Мудрик, О. Пилипенко, В. Полянський, Р. ріма, Г. Філонов, Р. Баркер, Д. Брідж, М. Пейн, С. Хакетт, Д. Харрисон та ін.) окреслено характеристику процесу соціалізації як системи, розроблено основи її теорії, досліджено соціально-педагогічну природу системи соціалізації. Коло досліджень, присвячених проблемі соціальної компетентності, значно вужче (М. Гончарова-Горянська, С. Демченко, М. Елькін, Н. Завініченко, С. Козак, С. Макаренко, О. Полуніна, Т. Поніманська, А. Оникович). Зокрема, А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гаврик, Т. Поніманська розглядають механізми формування соціальної компетентності дітей дошкільного віку.

Незважаючи на певну теоретичну і методичну розробленість, проблема формування соціальної компетентності учнів такої вікової категорії як молодший школяр залишається малодослідженою.

У Державному стандарті початкової загальної освіти за новою редакцією чітко вказується на ключових компетентностях молодших школярів, серед яких чільне місце займає соціальна. Зокрема, у Пояснювальній записці до програми навчального курсу «Я у світі» підкреслюється, що соціальна компетентність є міждисциплінарною та «інтегрується через усі освітні галузі і спрямовується на соціалізацію особистості, навичок співжиття і співпраці в суспільстві, дотримання соціальних норм і правил. Вона реалізується через комплекс компетенцій, які мають специфіку залежно від конкретної галузі, предмета, вікових можливостей учнів» [10]. Таким чином, виникає потреба у розмежуванні дефініцій «компетентність» і «компетенція».

Термін «компетентність» походить з латинської і в перекладі означає авторитетність та обізнаність. «Компетенція» також латинського походження і означає «проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати» [11, с. 541]. Як бачимо, вживання терміну «компетенція» звужує зміст поняття до вміння розв'язувати якусь проблему, і більш доцільним є вживання терміну «компетентність». Але при цьому необхідно зазначити, що коли йде мова про соціальні знання, відсутність, по-перше, вмінь та навичок їх застосовувати та, по-друге, критичного ставлення до цих знань, робить їх непотрібними, а інколи, і шкідливими для особистості.

Соціальна компетентність є компонентом життєвої компетентності людини. Зокрема, дослідниця О. Павлик трактує соціальну компетентність як «компетентність відносно взаємодії з іншими людьми» і відводить їй місце серед складових життєвої компетентності (когнітивна, комунікативна, емоційно-вольова, здоров'язберігальна, інформаційна, соціальна компетентності) [8]. О. Шварцман вважає соціальну компетентність складовою комунікативної компетентності нарівні з мовленнєвою. Однак такий підхід, на нашу думку, викликає сумніви, оскільки поняття «соціальна компетентність» є близьким до «компетентності у суспільному житті», а не «компетентності у спілкуванні».

Т. Поніманська надає великого значення розвитку соціальної компетентності у дошкільника і розглядає її як відкритість до світу людей, навички соціальної поведінки, готовність до сприймання соціальної інформації, бажання пізнати людей і робити добрі вчинки [9]. На думку Н. Гавриш, соціальна компетентність є інтегральною якістю особистості, що складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється у соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості. М. Гончарова-Горянська вважає, що «соціальна компетентність – це сукупність знань та вмінь, а також фіксованих ціннісних орієнтацій, які зумовлюють про соціальну та доцільну поведінку особистості в соціальному середовищі» [3]. Під доцільною поведінкою розуміються такі дії особистості, які у визначених соціальних ситуаціях приводять до довготривалого сприятливого співвідношення позитивних та негативних наслідків, тобто до гармонізації ставлення особистості до себе, до інших людей, до соціальної дійсності та до гармонізації соціального життя в цілому.

За твердженням Н. Бібік, соціальна компетентність передбачає здатність жити в соціумі (ураховувати інтереси й потреби різних груп; дотримуватись соціальних норм і правил; співпрацювати з різними партнерами), а також адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати коло питань на перетині всієї системи соціальних відносин суспільства і людини [2].

Заслужовують на увагу ідеї українського вченого О. Ніколаєску, який розглядає соціальну компетентність як «процес і результат засвоєння й активного відтворення особистістю соціально-культурного досвіду (комплексу знань, умінь, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування, відносин; як інтегративний результат, що передбачає зміщення акцентів з їх накопичення до формування здатності застосовувати досвід діяльності при вирішенні життєвих проблем, брати на себе відповідальність,

проявляти ініціативу, активність у командній роботі, попереджувати і вирішувати конфлікти, бути толерантним у складних ситуаціях, проявляти емпатійність» [7, с. 6].

Теоретичний аналіз літературних джерел засвідчив відсутність єдиного підходу до визначення і трактування змісту та структури соціальної компетентності. Це дозволило узагальнити погляди вітчизняних і зарубіжних науковців на сутність цієї категорії: соціальна компетентність як сукупність здібностей, соціальних знань і вмінь (І. Зимня, Н. Калініна, С. Рачова, І. Чорноусов та ін); соціальна компетентність як система уявлень про соціальну поведінку та діяльність особистості для успішної взаємодії в суспільстві (М. Аргал, К. Данзігер, М. Гольдфілд); соціальна компетентність як ознака поведінки особистості, яка проявляється у складних життєвих ситуаціях (Ф. Василюк, В. Васильков).

У процесі формування соціальної компетентності важливим є період молодшого шкільного віку. Це час, коли дитина набуває нових соціальних ролей і вже здатна до самостійної керованої діяльності, рефлексії, розв'язання життєвих проблем, встановлення соціальних контактів, вироблення нових соціальних стратегій життєдіяльності.

Період молодшого шкільного віку психологи визначають як період народження соціального «Я»: у дитини формується «внутрішня позиція», яка породжує потребу зайняти нове місце в житті і виконувати нову суспільно значиму діяльність, і виступає важливим компонентом соціальних утворень зростаючої людини. Нова соціальна позиція – вступ до школи – включає дитину, яка раніше була захищена сім'єю, в різнопланові міжособистісні стосунки та спілкування («дитина – дорослі», «дитина – діти», «дитина – вчитель»), де потрібно відстоювати власні думки, позиції, право на автономність. Нормований світ соціальних стосунків потребує нових моральних якостей, організованості, відповідальності, сформованості контрольно-оцінних навичок. Важливе завдання дитини – набуття навичок соціальної взаємодії з групою ровесників та вміння заводити друзів.

Розвиток спілкування з ровесниками знаменує нову стадію емоційного розвитку – появу емоційної децентрації; активно розвиваються соціальні емоції. Важливою особливістю молодшого школяра є виникнення просоціальної поведінки, мотивованої моральними міркуваннями, обов'язком, альтруїстичними установками. Спрямованість інтересів у соціальних відносинах зазнає змін: якщо у першому класі для дитини значимою особою є вчитель, то з віком усе тіснішими стають контакти з однокласниками, причому спілкування має в основному гомосоціальний характер.

Для успішної соціалізації молодших школярів потрібні такі умови, які б забезпечували їм можливість критично переосмислювати і відбирати те, що пропонує соціум. Головне – це набуття учнем соціального досвіду, який буде впливати на його дії, вчинки, на формування його бажань та інтересів, спрямовувати або стримувати його активність, тобто впливати на свідомість.

Як зазначає В. Киричок, молодший шкільний вік є сприятливим для виховання у дитини здібності цінувати особистість людини, що, у свою чергу, відкриває можливість формувати гуманне ставлення до інших людей.

Соціальна компетентність молодших школярів характеризується такими показниками: приймати соціальні правила і норми, знаходити правильні орієнтири для побудови своєї соціальної поведінки; проявляти гнучкість у сприйнятті нових вражень та їх оцінці, прилаштовуватися до вимог соціальної групи, зберігаючи водночас власне обличчя; добирати корисні для свого соціального розвитку ролі, поводитися відповідально, співвідносити чекання інших з власними можливостями і домаганнями; орієнтуватися у своїх правах та обов'язках; уміти брати до уваги думку інших людей, рахуватися з їхніми бажаннями та інтересами, визнавати сильні сторони; гнучко поводитися з партнерами по спілкуванню; адекватно реагувати на їхні слова і дії; вміти вислуховувати, погоджуватися, відстоювати власну точку зору, домовлятися; виявляти толерантність, емпатію, здатність співчувати і спів радіти; налагоджувати з однолітками та дорослими гармонійні взаємини, домовлятися з ними; уникати конфліктів або розв'язувати їх мирним шляхом, утримуватися від образливих слів та агресивних дій; оптимістично ставитися до труднощів, уміти мобілізуватися на їх подолання; проявляти витримку в стресових ситуаціях; бути здатною

до само покладання відповідальності, ініціювати допомогу та підтримку іншому; розраховувати на себе, рідних, близьких, знайомих, товаришів; гідно вигравати та програвати; узгоджувати свої бажання з можливостями та вимогами; контролювати та регулювати свою поведінку, утримуватися від негативних проявів; довіряти власному досвіду, спиратися на реалістичну самооцінку; уміти в разі потреби звернутися до людей за допомогою; володіти мовленнєвим етикетом, бути здатною ініціювати, підтримати та культурно завершити розмову; уміти тримати дистанцію, відчувати межу бажаної-небажаної поведінки; орієнтуватися в понятті «авторитет», пов'язувати його зі справжніми чеснотами і цінностями; поводитися совісно за відсутності контролю з боку дорослого; бути людиною, справедливою людиною, вміти приймати точку зору іншої людини [5, с. 42].

Формування соціальної компетентності молодших школярів відбувається у процесі вивчення навчальних дисциплін і в позанавчальній роботі. Як показує аналіз Державного стандарту початкової загальної освіти, найбільшою мірою сприяє цьому освітня галузь «Суспільствознавство». Навчальна дисципліна «Я у світі», реалізована цією освітньою галуззю, має інтегрований характер і чітко виражену виховну суспільствознавчу спрямованість. Особливість курсу полягає в тому, що його зміст багатоплановий: це і розвиток навичок взаємодії у сім'ї, колективі, суспільстві завдяки активному спілкуванню з соціальним оточенням; формування основ споживчої культури, уміння самостійно прийняти рішення щодо власної поведінки у різноманітних життєвих ситуаціях; оволодіння моделями поведінки, які відповідають чинному законодавству України, загальноприйнятим нормам моралі та права. Курс починає вивчатися школярами з третього класу, а тому враховує зростаючі інтелектуальні можливості учнів у засвоєнні і перетворенні інформації соціального спрямування, набутий досвід в оцінці фактів, подій, явищ навколишнього життя, стан вольової регуляції поведінки як основи привласнення морально правових норм.

Аналіз програм і підручників «Я у світі» показав, що у їх змісті закладений значний потенціал для формування соціальної компетентності молодших школярів, але, оскільки урок читається один раз на тиждень, цього є недостатньо для повноцінного процесу формування умінь і навичок соціальної поведінки. На уроках «Я у світі» учні отримують достатню кількість інформації щодо засвоєння норм і правил поведінки, теоретично знають, як вести себе, але на практиці так не поведуться. Це відбувається тому, що дорослі обмежуються словесними формами виховання, мало вправляючи дітей у правильній соціальній поведінці. Тому в центрі уваги педагога має бути не лише зміст програм і підручників, а й форми і методи, які використовуються на уроках.

Для роботи на уроці «Я у світі» учителю слід обирати методи, в яких би поєднувалась активна інтелектуальна і практична діяльність дітей: етичні бесіди з елементами інсценізації, драматизації, ігри, аналіз ситуацій морального змісту, власного досвіду, система тренінгових вправ, колективно творчі справи. При цьому важливо опиратися на емоції дітей. Учителю дає можливість учням відчувати духовне задоволення від гарного вчинку, зрозуміти, наскільки принижує людину негідна поведінка, які гіркі переживання виникають у того, кому нанесли образу.

Для того, щоб засвоєні учнями соціальні знання не залишалися на рівні формальної обізнаності з нормами поведінки, а втілювалися в життя, на уроці варто створити такі ситуації, щоб дитина відчувала необхідність застосувати знання на практиці, збагачувала свій практичний досвід. Таку можливість надають педагогу сюжетно-рольові ігри. Їх мета – набуття досвіду дій шляхом гри, допомогти навчитися через досвід і почуття. Сюжетно-рольова гра виступає технологією апробації дитиною майбутніх соціальних ролей; може також використовуватися для отримання конкретних навичок поведінки. Вона імітує реальність, надає можливість учасникам діяти «наче справді». У сюжетно-рольовій грі відсутній готовий сценарій, опис дій і вчинків героїв. Учасникам гри пропонується ситуація, яка потребує від них, відповідно до обраної ролі (пасажира, покупця, господаря), самостійно обрати способи поведінки та будувати взаємини з партнерами по грі на основі засвоєних правил етикету. Ті психічні стани, які гравці переживають під час гри, закарбовуються у свідомості і пізніше відіграють провідну роль у процесі самовизначення особистості, пошуку

її власної ідентичності. При чітко продуманій організації такі ігри дають для соціалізації школяра значно більше, ніж хороше оповідання чи бесіда.

Моральні ситуації, які використовуються в етичній бесіді на уроках «Я у світі», учні прагнуть інсценізувати. Ситуації дозволяють учневі виділити ті моральні грані людських стосунків, які раніше залишалися непоміченими. Глибока зацікавленість дитини певною ситуацією спонукає її ідентифікуватися з дійовими особами і запропонувати їм свої варіанти поведінки. Учні самостійно приймають рішення у пропонованій ситуації, що сприяє інтенсивному просуванню їх у моральному розвитку, накопиченню «банку життєвих ситуацій», який у разі необхідності може бути активізований.

Серед сучасних методів і технологій, які широко використовуються на уроці «Я у світі», важливе значення для формування соціальної компетентності молодших школярів має проектна діяльність. Зокрема, проекти «Історія досягнень», «Як досягти успіху в житті», «Гордість України», «Створення герба родини», «Як безпечно відмовитися від небезпечної ситуації» (3 клас) є цікавими і важливими для самих відкривачів. Робота над проектом дозволяє сформувати вміння працювати з різноманітними інформаційними джерелами, проводити спостереження та робити висновки, залучитися до пошукової діяльності, підвищити пізнавальну активність у засвоєнні знань. У ході реалізації проекту учні вчаться співпрацювати, відкривають у собі здібності лідерів, відчувають себе членом команди, беруть на себе відповідальність. Таким чином, відбувається соціальний розвиток молодшого школяра.

Отже, усвідомлення педагогом теоретичних аспектів проблеми формування соціальної компетентності, її показників у молодшому шкільному віці, врахування вікових психолого-педагогічних аспектів соціального розвитку молодшого школяра, а також добір ефективних методів і форм навчання на уроках забезпечать високу результативність навчально-виховної роботи.

Література:

1. Басюк Н.А. «Людина і світ» з методикою викладання у початковій школі: навчально-методичний посібник / За ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Київ: Центр навчальної літератури, 2012. – 236 с.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред.. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 45-51.
3. Гончарова-Горянська М.В. Розвиток соціальної компетентності дошкільнят // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – К., 2002. – Кн. 1. – 305 с. С. 212-218.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>.
5. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: системний підхід. – К.: Стилос, 2000. – 336 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
7. Ніколаєску І.О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: Науково-методичний посібник. – Черкаси: ОПОПП, 2014. – 76 с.
8. Павлик Олена. Розвиток життєвих компетентностей молодших школярів на уроках української мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 47. – Тернопіль, 2013. – С. 174-179.
9. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки: Навч. посібник. – К.: Абрис, 1998. – 448 с.
10. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К., 2011.
11. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних сполучень / Укл. Л.О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.

ОСОБИСТИСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДЛІТКА У РАЗІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ДО СОЦІОГЕННОЇ ТРИВОЖНОСТІ

Стаття отслеживає динаміку функціонування такого психологічного свойства личности как тревожность. Рассматривается сущность основных понятий «тревога», «страх», «тревожность». Анализируется уровень социально-психологической адаптации и исследуются проявления тревожности у подростков. Эмпирически доказывается существование прямой взаимосвязи между этими психологическими явлениями.

Ключевые слова: *социально-психологическая адаптация, тревожность (как свойство), реактивная тревожность, самооценка, личностное развитие, подростковый возраст, адаптационный потенциал личности.*

Article tracks the performance of the operation of a psychological personality traits as anxiety. The essence of the basic concepts of «anxiety», «fear», «anxiety». We analyze the level of socio-psychological adaptation and study manifestations of anxiety in adolescents. Empirically prove the existence of a direct relationship between these psychological phenomena.

Keywords: *social and psychological adaptation, anxiety (as a property), reactive anxiety, self-esteem, personal development, adolescence, adaptive capacity of the individual.*

Постановка проблеми. Радикальні зміни в розбудові економічної, політичної, освітньої систем України, сучасні вимоги до ефективної діяльності людини в професійній сфері, невпинна інтенсифікація інформаційного простору, збільшення інтелектуального навантаження, підвищення темпу життя – визначальні ознаки нового соціокультурного середовища буття людини.

Тема тривожності є однією з найбільш актуальних проблем у сучасній соціально-педагогічній літературі. Оскільки вона негативно впливає не лише на емоційне самопочуття людини, а й у подальшому її житті порушує функціональні можливості психіки – занижена самооцінка, низький рівень працездатності в силу ригідності мислення, відсутності креативу, уяви, продуктивності пам'яті – відбувається деструкція і гальмування розвитку особистості. У стані тривоги підліток, як правило, переживає не одну емоцію, а деяку комбінацію різних емоцій, кожна з яких впливає на його соціальні взаємини, на його соматичний стан, на сприйняття, мислення, поведінку. Ключовою емоцією в суб'єктивному переживанні тривоги є *страх*. Саме тривожність знаходиться в основі цілої низки психологічних труднощів дитинства, в тому числі порушень розвитку та поведінки дитини і підлітка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тривожність аналізується в доробках Ф.Б. Астапова [1], Ф.Б. Березіна [2], Н. Вереніч [3], А. Качаєва [3], В.Р. Лемешука [2], А.М. Прихожан [3], Ю. Ханіна [1], Н.Ф. Шевченка [2, 3]. Вони багато років досліджували явище підліткової тривожності як емоційного стану та її вплив на соціалізацію молоді особистості. Вони стверджують, що такі показники як стресостійкість, соціальна адаптація визначають рівень адаптаційного потенціалу.

Мета статті полягає в аналізі дослідження підліткової тривожності в аспекті соціально-психологічної адаптації.

Виклад основного матеріалу. Тривожність як схильність особистості до переживань, емоційного стану тривоги, боязливості, невпевненості, очікування неприємностей, інтерпретується аморфністю психіки. Тривожність може виступати бар'єром у спілкуванні, перешкоджати ефективному спілкуванню. Вона визначає індивідуальну чутливість особистості до стресу, підвищену схильність до переживання незвичайних, суб'єктивних конфліктних ситуацій, а також форсування переживань, ескалації конфліктогенів і психологічних захистів тощо [1, 3].

Для підлітка важливо не просто бути разом з ровесниками, а посідати серед них певний статус, що задовольнятиме його. Для деяких це намагання може виражатися через бажання посісти в групі позицію лідера, для інших – бути визнаним, улюбленим товаришем або непорушним авторитетом у якійсь справі, але в будь-якому випадку є головним мотивом поведінки школярів у середніх класах. Як свідчать різні дослідження, саме невміння, неможливість досягти такого статусу найчастіше є причиною недисциплінованості, правопорушення підлітків, супроводжується їх підвищеною комфортністю щодо підліткових компаній, емоційними порушеннями [2, 3].

Експериментальною базою дослідження стала Турбівська загальноосвітня школа I – III ступенів. В емпіричному дослідженні були задіяні 70 учнів 7-го класу, з них 35 – хлопців і 35 – дівчат. Численність експериментальної групи відповідає вимогам до обсягу вибірки, що може підлягати статистичній обробці.

Дослідження проводилось в два етапи. На першому етапі було використано методику на визначення рівня тривожності Ч. Спілберга - Ю. Ханіна. Наступним етапом прагнули дослідити соціально-психологічну адаптацію за методикою Роджерса К. і Даймона Р. Відповіді реципієнтів були переведені у відсоткові співвідношення.

«Методика на визначення рівня тривожності Ч. Спілберга – Ю. Ханіна» призначена для оцінки реактивної та особистісної тривожності. Особистісна тривожність розглядається авторами як відносно стійка індивідуальна якість особистості, яка характеризує ступінь її занепокоєння, турботи, емоційної напруги внаслідок дії стресових факторів. А також «Методика діагностики соціально-психологічної адаптації Роджерса К. і Даймона Р.», в основу якої покладена концепція взаємовідносин людини з оточенням і з собою як суб'єкта власного розвитку, здатного відповідати за свою поведінку. Методика призначена для виявлення особливостей адаптаційного періоду особистості через інтегральні показники «адаптація», «самосприйняття», «прийняття інших», «емоційна комфортність», «інтернальність», «прагнення до домінування».

Загальний аналіз отриманих даних усіх респондентів показав, що відношення високого рівня до середнього рівня соціально-педагогічної адаптації у підлітків відповідає 1:3. Результати співвідношення рівня тривожності та соціально-педагогічної адаптації у підлітків свідчить про те, що у більшості осіб не простежується напруга, занепокоєння, нервозність від певних емоціогенних ситуацій, що може погано позначитися на результатах діяльності. Ймовірно такі дані можна пояснити тим, що під час дослідження атмосфера в класі була спокійною тому досліджуванні не відчували напруження чи остраху. За результатами даної методики видно тенденції особистісного потенціалу досліджуваної групи осіб (Рис. 1).

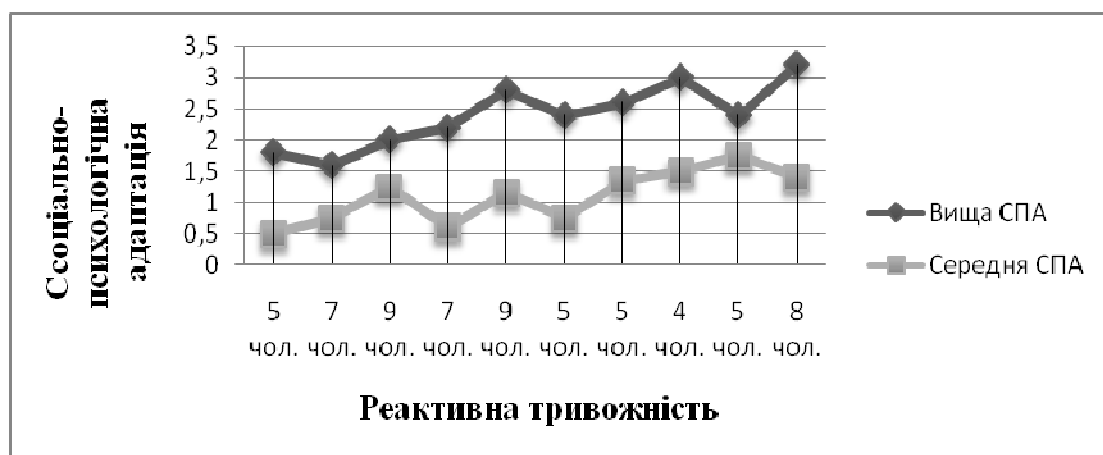


Рис. 1. Адаптаційний потенціал особистості підлітка

Адаптаційний потенціал являє собою інтегральну оцінку соціально-психологічних, психічних і біологічних властивостей, які актуалізуються особистістю для створення і реалізації нових програм поведінки в змінених умовах життєдіяльності. Характеризуючи взаємовідношення реактивної тривожності в аспекті соціально-психологічної адаптації на

Рис. 1 показано, що чим нижчий відсоток реактивної тривожності, тим вища соціально-психологічна адаптація.

Виходячи з усіх розрахунків, можна визначити, що рівень соціалізації осіб чоловічої та жіночої статі у віці 13-14 років однаковий. Однак головним завданням було визначити загальний рівень соціалізації учнівської молоді в цілому. Таким чином, отримані результати вказують на те, що низького рівня соціально-психологічної адаптації немає у жодного з респондентів, а точніше: серед осіб чоловічої статі – 20% (7 осіб) опитаних – мають високий рівень соціально-психологічної адаптації; 80% (28 осіб) опитаних – мають середній рівень соціально-психологічної адаптації. Серед осіб жіночої статі: 17% (6 осіб) опитаних – мають високий рівень соціально-психологічної адаптації; 83% (29 осіб) опитаних – мають середній рівень соціально-психологічної адаптації.

Висновки. Отож загалом, в підлітковому і ранньому юнацькому віці з тривожністю асоціюють особливості адаптації до індивідуального середовища, серед невизначеності та пошуковості. Майже всі почуття та емоції підлітка переживаються на тлі прагнення незвичайного і нового, проте усвідомлена перспектива будь-яких зовнішніх чи внутрішніх трансформацій «Я» не лише приваблює, але й викликає чимало тривожних переживань, які за несприятливих внутрішніх та зовнішніх обставин мають негативні наслідки для процесу соціалізації і розвитку особистості, і є одним із важливих факторів дезадаптації.

Література:

1. Астапов В.М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / Тревога и тревожность. Хрестоматия / Сост. и общая редакция В.М. Астапова. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – С. 151-160.
2. Березин Ф.Б. Психическая адаптация и тревога // Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. – С. 13-21.
3. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків // Психолог. – 2004. – №23-24. – С. 41-42.

УДК 378.013(076.5)

С.С. Вітвицька,
д.пед.н., професор, професор кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет ім. І. Франка)

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ МОДЕЛЕЙ СТУПЕНЕВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ

В статті здійснено компаративний аналіз моделей ступеневого педагогічного освіти Великобританії та України; виявлені закономірності та тенденції структури мирового вищого освіти; раскрыты особенности использования в учебно-методическом процессе тьюторского метода; представлено основными заданиями развитию педагогического образования Великобритании и Украины.

Ключевые слова: образование, ступенное педагогическое образование, модель образования, модель подготовки специалиста, тьютор.

The comparative analysis of models of continuous pedagogical education of Great Britain and Ukraine is carried out in the article; the conformities to law and tendencies of the structure of world higher education are revealed; the features of the use are exposed in the studies of method teacher's of higher school; basic tasks to development of pedagogical education of Great Britain and Ukraine are outlined.

Keywords: education, continuous pedagogical education, model of education, model of training of the specialist, the teacher of higher school.

Входження України у європейський та світовий освітній простір – це значуща соціальна проблема, яка потребує серйозної і різнопланової теоретичної і практичної роботи, порівняльного дослідження моделей вищої освіти у різних країнах.

Тільки враховуючи світовий досвід та завдання інтеграції досягнень науки і технології в освіту, можна забезпечити відповідність інтелектуального й технологічного ресурсу України вимогам економічних реформ та завдань європейської інтеграції, тенденціям поступу у XXI століття і гуманістичним перспективам особистості.

Як свідчать словниково-довідникові джерела, *моделі освіти* – це сформовані засобами знакових систем мислительні аналоги (логічні конструкти), що схематично відображають освітню практику загалом або її окремі фрагменти [5, с. 75]. Їх класифікують як описові, функціональні, прогностичні. Ми зупинимося на описових моделях ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України. Ми зупинимося на описових моделях ступеневої педагогічної освіти Великобританії та України. Описові моделі дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи освітньої практики.

Модель підготовки спеціаліста – це система, яка відображає або відтворює існуючі структури, що будуть проектуватися, склад і зміст навчання спеціалістів та організацію навчального процесу, що забезпечує їх реалізацію [5, с. 78].

Структура світової вищої освіти видається надзвичайно різноманітною, однак домінують дві тенденції: **унітарна**, або єдина, система, коли вища освіта забезпечується університетами чи аналогічними їм закладами; **бінарна**, або подвійна. Така система освіти притаманна більшості розвинених країн світу, зокрема Великій Британії, де поряд з університетським сектором існують численні спеціалізовані заклади, які приймають на навчання чималу частину молоді.

В Англії, де у 1987-1988 р. відбулася шкільна реформа, а в 1993/94 навчальному році розпочалася реформа вищої педагогічної освіти, педагогічна освіта здійснюється за паралельною, послідовною та альтернативними моделями [4, с. 107-111].

Хоча в цілому англійська педагогічна освіта не реформувалась протягом останніх п'ятдесяти років, учені-педагоги виділяють кілька етапів історичного розвитку підготовки вчителів у цій країні, коли змінювались не тільки строки навчання, навчальні програми і плани, а й сама концепція підготовки вчителів. Як стверджується в дослідженні Г. Белла, 50-60-ті роки (1 етап) увійшли в історію англійської освіти як період експериментальних досліджень, пошуків та нововведень. Більшість майбутніх учителів у цей час навчались у дворічних педагогічних коледжах. Їх професійно-педагогічна підготовка була відірвана від школи і здійснювалась на основі дослідно-експериментальної роботи безпосередньо в коледжі за схемою «студент-тьютор»[1].

У 70-х роках (II етап) термін навчання майбутніх учителів було продовжено до трьох років із запровадженням першого наукового ступеня – бакалавра педагогіки. Поряд з однопрофільними педагогічними коледжами готувати фахівців починають педагогічні факультети університетів. У коледжах та університетах відкриваються регулярні курси для навчання педагогів без відриву від професійної діяльності.

У 80-ті роки в Англії розробляється концепція «спеціалізованої підготовки вчителя». В організаційному плані це перетворилося на реорганізацію коледжів педагогічної освіти в коледжі та інститути вищої освіти. Вони стали багатопрофільними й почали готувати фахівців для ширшої суспільної діяльності. В зв'язку з цим термін навчання для майбутніх учителів було продовжено до чотирьох років, це повністю узгоджується з тенденцією розвитку системи підготовки педагогів в усьому світі.

У сучасній Великобританії учителів готують педагогічні заклади різних типів: чотирирічні інститути і коледжі вищої освіти (Institutes and Colleges of Higher Education); однорічні інститути педагогіки при університетах (Institutes of Education of Universities); дворічні факультети педагогіки політехнічних інститутів (Polytechnic Department of Education); чотирирічні школи сценічного мистецтва (Speech Art Teacher Training Centers); дворічні коледжі (Colleges of Education) [6, с. 68].

Університетські педагогічні відділення готують учителів з числа випускників одного з факультетів після завершення ними трирічного курсу і отримання ступеня бакалавра по одному-двох предметах обраної спеціальності. Термін навчання на педагогічному відділенні – один рік. До програми входить вивчення курсів педагогіки, психології та інших суміжних дисциплін, а також педагогічна практика. Випускники цих відділень, як правило, працюють в граматичних і технічних школах, а також на академічних відділеннях об'єднаних шкіл.

У студентів однорічного курсу, тобто у студентів випускників відповідних відділень університету (англійська мова, історія, математика, музика, мистецтво і т. д.), які мають бажання отримати спеціальність учителя, навчальний план передбачає педагогічну практику, яка триває 11 тижнів (4-4-3), що складає приблизно 30 % навчального часу.

Основними видами занять залишаються лекції і семінари. Останнім часом у процесі навчання частіше застосовуються технічні засоби, рольові ігри, мікрОВикладання та ін. Традиційно важливими є заняття студентів з персонально закріпленими за ними викладачами (тьюторами). Такі заняття створюють міцний контакт між студентами й викладачами. Викладач виступає не тільки передавачем знань, але й вчить свого підопічного самостійно діяти і мислити.

Аналіз статистичних даних свідчить про те, що на початку 90-х років у Великобританії близько третини майбутніх учителів навчалися в університетах, а решта – в коледжах та інститутах вищої освіти. В цілому дослідження педагогічної освіти в розвинутих країнах виявляють тенденцію до зростання кількості вчителів з університетською освітою.

Серйозні розбіжності в навчальних програмах та планах зазначених навчальних закладів Великобританії періодично стають об'єктом дискусій як теоретиків, так і практичних працівників – викладачів, учителів, керівників народної освіти. Академічна орієнтація університетів приводить до того, що їхні випускники характеризуються вищою загальнотеоретичною підготовкою, краще знають головний предмет, але мають недостатню методичну та психолого-педагогічну підготовку. Коледжі та інститути вищої школи, в свою чергу, дають ґрунтовні методичні та психолого-педагогічні знання, але порівняно з університетом – менш фундаментальні знання. Щодо шляхів загальнонаукової та професійно-педагогічної підготовки в різних типах навчальних закладів, то на відміну від університетів, де традиційно існує триступенева система навчання, в коледжах та інститутах певний час використовували «паралельну» форму підготовки вчителів (загальна освіта паралельно з професійно-педагогічною). У результаті зближення цих двох підходів теоретично і на практиці склалася нова модель навчального процесу у ВНЗ – базова дворічна вища освіта з подальшою професійно-педагогічною підготовкою. Саме таку модель було запропоновано багато років тому (доповідь Е. Джеймса «Біла книга», 1972 р.). Проте тільки на початку 90-х років вона почала широко впроваджуватись у практику та була офіційно закріплена документами.

Питання про місце професійно-педагогічної підготовки розв'язувалось однозначно – це школа. Виступаючи напередодні навчального року, міністр освіти Великобританії охарактеризував головні напрями реформи так: єдині критерії професійно-педагогічної підготовки вчителя в педвузах; акредитація навчальних планів і програм базової підготовки педагогів; головна роль школи як повноцінного партнера вузу, університету в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів. У документах реформи є пряма вказівка на перенесення центру професійної підготовки вчителів у школу. Зокрема, наголошується, що на професійне навчання вчителів середньої школи треба відводити 80 % часу безпосередньо в школі.

Реформа 1993 р. стимулює до життя альтернативні шляхи професійної підготовки вчителя через програми «ліцензованого», «артикульованого» педагога («Licensed» and «articled» teacher), започатковані кілька років тому. Фактично, навчання за цими програмами відкриває доступ до вчительської професії всім громадянам з вищою освітою. Навчання за «ліцензованою схемою» триває два роки, коди кандидат працює в школі вчителем на основі ліцензії. При цьому одну п'яту свого тижневого навантаження він має навчатися у спеціалізованих «професійних центрах» при окремих коледжах та

університетських інститутах педагогіки. Робота в школі та паралельне навчання в спеціалізованих центрах стимулюється додатковими стипендіями в розмірі 70 % заробітної плати молодого вчителя. Програму підготовки артикульованих педагогів розроблено з цільовим призначенням – ліквідувати дефіцит учителів математики і фізики у північно-східному регіоні країни.

Зовсім інший характер має підготовка майбутніх учителів у трьохрічних педагогічних коледжах. Зараз навчальний план англійського коледжу включає: курси основних предметів; професійний курс; педагогічний курс; практику в школі. По закінченню педагогічного коледжу студентам слід пройти річне стажування за місцем роботи для завершення освіти.

Велика увага у навчанні відводиться курсам основних предметів. Серед провідних академічних дисциплін (математика, географія, англійська мова та література) студент вибирає 1-2, призначені для «особистої» загальної освіти, які він вивчає досконаліше, ніж інші. На їх вивчення відводиться приблизно 25 % навчального часу з трирічного курсу навчання. Збільшення обсягу спеціальних дисциплін та зміщення навчальних акцентів у бік профілізації діє на шкоду професійно-педагогічній підготовці студентів.

Професійний курс являє собою низку предметів, які вибирає або сам студент, або йому їх пропонують залежно від навчального плану того типу школи та віку дітей, з якими він працюватиме після закінчення коледжу. Як правило, до професійного курсу входять англійська мова, математика, географія, історія. Звична загальна кількість предметів – 6-8. Професійні курси вивчаються 1-2 роки при найменшій кількості годин на тиждень порівняно з вивченням основних предметів.

На вивчення педагогічних дисциплін відводиться приблизно 1/4 загального навчального часу, що становить 450-480 годин. Основою педагогічної підготовки є «Курс з виховання та освіти». До нього входить вивчення філософії, психології, соціології, а також розділи з методики, історії педагогіки, курс школознавства. Зараз педагогічні курси перероблюються у зв'язку з переглядом багатьох положень цієї науки англійськими педагогами-теоретиками, котрі вважають, що курс педагогіки необхідно поширити та поглибити. Зокрема, пропонується зробити акцент на вивченні шкільних програм та навчальних планів у період початкової підготовки вчителя.

Традиційними методами навчання студентів у педагогічних коледжах є лекційний, тьюторський та дискусійний. Аналіз праць П. Бенкса, Р. Віардо, Д. Влайя та ін. свідчить, що при використанні у навчальному процесі лекційного методу, увага акцентується на підвищенні ролі лекції в розвитку активної розумової діяльності студентів шляхом застосування проблемного викладу навчального матеріалу та групових дискусій, опорних схем, які дають можливість сконцентрувати увагу студентів на головному; скороченні тривалості лекцій за рахунок організації самостійної роботи студентів у формі атестації за викладеним матеріалом.

Особливості використання у навчанні тьюторського методу розкриваються в роботах К. Коліера, Д. Уільямсона та ін. Вони показують, що тьютор, як правило, керує самостійною навчальною діяльністю 1-4 студентів, щотижня консультує їх, аналізує підготовлені студентами на основі рекомендованої науково-методичної літератури і періодичних видань реферати, есе, доповіді, організовує дискусії з різних педагогічних та методичних питань роботи вчителя. Поряд з позитивними рисами – використанням індивідуального підходу та залученням студентів до різних форм самостійної роботи – тьюторському методу притаманні недоліки: недостатня, подеколи наукова кваліфікація тьютора і знання досвіду школи, значне перевантаження його навчальною роботою.

У практиці роботи коледжів широко використовується дискусійний метод. Роль дискусійного методу як засобу забезпечення студентам можливості висловити свою точку зору, а викладачам одержати сприятливі умови для зв'язку теорії з особистим досвідом студентів, підкреслюють М. Аберкромбі, Д. Портер, К. Саттон. Вони стверджують, що у 90-х р.р. однією з ефективних форм використання в навчальному процесі коледжів цього методу є проведення дискусій у малих групах.

Обов'язковою складовою професійно-педагогічної підготовки у коледжах є педагогічна практика студентів у школах. Педагогічна практика студентів – майбутніх учителів – залежить від характеру і тривалості їх курсу навчання. Студенти з трьохрічним строком навчання, по закінченню якого вони отримують диплом, тобто студенти педагогічних коледжів, проходять педагогічну практику кожен рік; її тривалість коливається від 7 до 11 тижнів (всього 25 тижнів за весь період навчання).

Сьогодні Англія переживає період своєрідного відродження системи педагогічної освіти у поєднанні з її активною реконструкцією, модернізацією. У межах модернізації освіти британські дослідники виділяють три послідовні етапи: еволюційну, технократичну й рефлексивну модернізацію. Нині країна знаходиться на етапі технократичної модернізації [7].

Розвиток України, який визначається у загальному контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури, приєднання України до Болонського процесу передбачає розбудову національної системи освіти з урахуванням загальних принципів побудови систем вищої освіти європейських країн.

Метою розвитку педагогічної освіти є формування вчителя ХХІ століття, здатного здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, забезпечувати розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, бути конкурентоспроможним на ринку праці. Основними завданнями розвитку педагогічної освіти є: забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки; приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних працівників у відповідність до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбулися у загальноосвітній середній школі; модернізація освітньої діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах на основі використання новітніх педагогічних, інформаційних та комп'ютерних технологій і створення нового покоління засобів навчання; запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра; удосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі договорів.

Передбачається, що підготовку педагогічних працівників будуть здійснювати педагогічні коледжі, педагогічні університети, класичні університети та інші вищі навчальні заклади за умови виконання ними вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти. З цією метою педагогічні училища (технікуми) реорганізуються у педагогічні коледжі, які функціонуватимуть за двома моделями: педагогічні коледжі як структурні підрозділи педагогічних або класичних університетів; педагогічні коледжі з правами юридичної особи.

Отже, аналіз розвитку педагогічної ступеневої освіти в Великобританії та Україні дозволяє нам зробити такі висновки, що різноманітність педагогічної освіти в усіх її проявах множиться і зростає. Водночас, педагогічна освіта розвивається повніше, виявляючи свої закономірності та спільні тенденції. До найголовніших з них можна віднести: зумовленість розвитку педагогічної освіти історичними, політичними та соціальними чинниками; збереження національних традицій і звичаїв у підготовці вчителя; вплив сучасних педагогічних ідей (інтеграція, професіоналізація, універсальність).

Існує об'єктивна потреба інноваційного розвитку, що зумовлює необхідність розробки нової концепції педагогічної підготовки кадрів, в основу якої покладені такі принципи: розвитку й самореалізації творчої особистості; постійної спрямованості на єдність класичної підготовки і інноваційну діяльність; співробітництва університетів з навчальними закладами, що реалізують інноваційні проекти, а також їхня спільна діяльність у сфері розробки програм, підручників, інноваційних технологій; створення системи безперервного навчання і підвищення педагогічної компетентності кадрів, інтегрованих у систему виробництва інноваційної продукції.

Література:

1. Белл Г. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – Пер. с англ. – М.: Academia, 1999. – 956 с.
2. Васильева З.И. Магистратура в системе университетского образования: (Рос.гос.педун-т им. А.И. Герцена // З.И. Васильева. Образование и культура Северо-запада России. – С.-Пб., 1999. – Вып.4. – С. 181-188.
3. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – С. 33-36.
4. Іванюк І. Великобританія: система освіти та реформи 80 - 90-х років ХХ ст. // Педагогіка толерантності. – 2002. – № 3. – С. 107-111.
5. Энциклопедия профессионального образования: 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т.2. – С. 75-78.
6. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. –К.: Вища шк., 1997. – 179 с. – С.68.
7. Сбруева А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті р.р. ХХ – початок ХХІ ст.). – Суми: ВАТ Сумська обласна друкарня «Видавництво «Козацький вал»», 2004. – 500 с.

УДК 371.2 (09)

А.В. Вознюк,

*д.пед.н., професор кафедри дошкільного образования
и педагогических инноваций, академик МАСКП
(Житомирский государственный университет им. И. Франко)*

**НОВАЯ ХОЛИСТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ:
СОДЕРЖАНИЕ, ЦЕЛИ, СРЕДСТВА**

На основі міждисциплінарного підходу формулюється нова холистична парадигма освіти. Робиться висновок, що одна з сучасних цілей освіти (формування в учнів матеріалістичного світогляду, що відповідає класичній науковій парадигмі) має орієнтуватися на формування в учнів діалектико-містичного, творчого світогляду, що відповідає постнекласичній науковій парадигмі.

Ключові слова: *холистична парадигма освіти, системна криза сучасної цивілізації, нова постнекласична парадигма науки.*

An interdisciplinary approach a new holistic paradigm of education is formulated on the basis of. It is concluded that one of the contemporary goals of education (development in the students the materialistic worldview that meets the classical scientific paradigm) should focus on the development in the students' the dialectical-mystical, creative mindset that meets the post-non-classical scientific paradigm.

Keywords: *holistic paradigm of education, the systemic crisis of modern civilization, a new post-non-classical paradigm of science.*

Анализ современной социокультурной ситуации, общего содержания науки и философии как форм общественного сознания, а также психолого-педагогической науки позволяет сделать вывод о том, что мы переживаем поистине тектонический сдвиг космопланетарного ландшафта – переломный момент, характерный для конца и начала веков и тысячелетий.

Интенсификация информационных потоков на нашей планете является одним из главных факторов входа глобализующего мира в эру информационного общества. Существенно, что информационный бум, который сейчас определяют как «информационный потоп», создавший колоссальный феномен – *клиповую культуру* (подменяющую

сконцентрированное системное мышление бесконечной чередой мельтешащих картинок и фактов) и *клиповую науку*, детерминируется, прежде всего, многократной репродукцией и повторением уже известной информации, а не ростом количества новых знаний. В первый раз в истории человечества идеи и технологии трансформируются во времени быстрее, чем поколения людей. Отмеченный процесс отражает кризис классической научной парадигмы и обуславливает тенденцию развития науки по пути экспонентного роста и мультипликации знаний.

Это, в свою очередь, преломляется в кризисном развитии школы как социального института в целом и педагогической науки в частности. Как подчеркивает О.В. Сухомлинская, «современная педагогическая наука в Украине, как и школа, находится в кризисном состоянии. Это влияет и на понимание теоретико-методологических, концептуальных принципов педагогики, ее структуры, содержания, на определение целей, заданий и содержания, методов обучения и воспитания детей. Сегодня педагогическая наука отстает от практики, не успевает за кардинальными изменениями, инновационными процессами, которые имеют место в работе школ, детских заведений, в системе высшего образования» [10, с. 3-4].

Кризис системы образования, по мнению С.У. Гончаренко, является составной частью глобального цивилизационного кризиса и в значительной мере предопределяется узкодисциплинарными установками современного образования, взаимным отчуждением ее гуманитарных и естественно-научных компонентов, морального и фактологического аспектов современного знания. Следствием этого процесса является фрагментарность виденья человеком реальности, что в условиях становления постиндустриального информационного общества не дает возможности человеку с его «сегментированным сознанием» адекватно реагировать на заострение энергетического и экологического кризиса, приводит к девальвации моральных норм и духовных ценностей [9, с. 3].

Это проявляется в том, что в настоящее время декларируются такие педагогики (соотносящиеся с соответствующими парадигмами), как «авторитарная», «активистская», «альтернативная», «андрагогическая», «библейская», «казацкая», «библиотечная», «военная», «гуманистическая», «гуманная», «интегральная», «инклюзивная», «исследовательская», «компаративистская», «конструктивистская», «критическая», «критическо-мыслительная», «медиальная», «музейная», «натуралистическая», «неопедагогика», «общественная», «педагогика культуры», «зоопедагогика», «педагогика нравственности», «педагогика общения», «педагогика отождествления», «проблемоцентристская», «ретропедагогика», «космическая педагогика», «энтропийная, негэнтропийная педагогики», «нейтропедагогика», «педагогика постмодернизма», «педагогика развития», «педагогика реформ», «педагогика самоопределения», «педагогика сотрудничества», «педагогика среды», «педагогика труда», «пенитенциарная», «персоналистическая», «рефлексивная», «рыцарская педагогика», «специальная», «театральная», «экологическая», «эмбриональная», «этническая» и др.

Как свидетельствует анализ современной социокультурной ситуации, современная эпоха обнаруживает коренной сдвиг общественного сознания от субстратно-вещественной к субстанционально-полевой парадигме познания, от дискретно-атомарно-фрагментарного к целостно-континуальному мировосприятию и миропониманию. Отмеченное коренным образом меняют теоретико-методологический и деятельностно-практический ландшафт педагогики как социального феномена. Подобно тому, как наука – форма общественного сознания – открыла новый научный объект исследования и одновременно обновленно-обогащенную научно-философскую категорию – *Целостность* – так и педагогика обнаруживает принципиально *новый объект своего исследования*, который коренным образом меняет ориентиры педагогической теории и практики, задает им новое образовательное измерение. Соответственно, интенсивно разрабатывается новая парадигма образования, основные принципы и содержание которой рассмотрены в трудах украинских ученых (В.П. Андрущенко, И.Д. Бех, В.Ю. Быков, В.И. Бондарь, Г.П. Васянович, С.У. Гончаренко, А.А.Дубасенюк, И.А. Зязюн, В.В. Кизима, С.Ф. Клепка, К.В. Корсак,

В.Г. Кремень, В.С. Крисаченко, В.Г. Кузь, В.С. Курило, В.И. Лозовая, В.С. Лутай, Н.Г. Нычкало, В.А. Огневьюк, В.В. Рыбалка, А.А. Сбруева, О.В. Сухомлинская, Д.В. Чернилевский и др.), в исследованиях ученых ближнего (М.Ю. Алексашина, Ш.А. Амонашвили, В.И. Богословский, М.В. Богуславский, В.Г. Бондарев, Н.В. Бордовская, А.П. Валицкая, Б.С. Гершунский, Ю.В. Громыко, В.Т. Гуляев, Д.Б. Дмитриев, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, В.В. Краевский, В.В. Кумарин, И.Я. Лернер, Н.В. Маслова, Н.С. Розов, Г.К. Селевко, Х.Г. Тхагапсоев, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицкий и др.) и дальнего (Т. Кун, Дж. Агасси, С. Гроф, И. Лакатос, К. Поппер, С. Тулмин, П. Фейерабенд, М. Финокьяро, Дж. Холтон и др.) зарубежья.

Таким образом, *целью* настоящей статьи выступает формулирование основных положений новой (холистической) парадигмы образования.

Холистическая парадигма образования с новых постнеклассических позиций реализует три своих аспекта: *содержание, цели, средства* (отвечая на вопросы: чему учить? как учить? с какой целью учить?), преломленные через три методологических способа их репрезентации (в соответствии с общим, особенным и единичным уровням познания).

1. *Содержание образования* на фундаментальном уровне предполагает описание антропокосмоприродной реальности (попросту, информацию о мире, Вселенной, бытии в целом), в которой человек существует, что, в свою очередь, предполагает способы связи человека и мира (антропный принцип, парадокс *Наблюдателя*), которые реализуют ценностно-мировоззренческий аспект жизнедеятельности человека, и, соответственно, – способы поведения, принятия решений, познания и освоения действительности (характер взаимодействия человека и мира), стиль жизнедеятельности. На конкретно-практическом уровне содержание образования очерчивает профессионально-деятельностную сферу человека.

2. *Цели образования* очерчивают общую антропологическую (стратегическую) цель, которая предполагает вхождение человека в вечность («приготовление к смерти», по Я.А. Коменскому) и фундаментальный способ существования человека, заключающийся в формировании личности – свободной и уникальной сущности, обладающей самосознанием. Конкретно-практические (тактические) цели жизнедеятельности человека реализуют конкретное содержание его жизнедеятельности согласно стратегической цели формирования личности и вхождения в вечность.

3. *Средства образования* предполагают способы организации социально-педагогической (образовательной) среды, в которой достижима реализация целей образования.

Таким образом, новая парадигма образования очерчивает и реализует три реальности (или среды): *антропокосмоприродную, телеологическую (целевую) и педагогическую*.

Дадим краткое описание этих реальностей.

Содержание образования

Как свидетельствует теория синтеза знаний, которую мы разрабатываем [3-8], изучение, постижение, практическое освоение реальности, что выражается в ее описании, предполагает постижение Истины как категории, отражающей принцип адекватного отражения познаваемого предмета, что, в свою очередь, обнаруживает следующие фундаментальные положения.

1. Реальность как умопостигаемая сущность представляет собой органическую целостность, все элементы которой пребывают во всеобщей взаимосвязи друг с другом. Соответственно, реальность как системно-структурная сущность организуется по фрактально-голограммному принципу «все во всем».

2. Отмеченное глубинное единство мира делает понятным существование фундаментальных же фигур (логических аксиом) мышления, являющегося одним из средств человеческого познания. Несмотря на кажущуюся множественность нашего мира, человек живет в целостной Вселенной, поскольку фрагменты содержания его мышления, как правило, согласуются друг с другом и при одних и тех же условиях всегда приводят к одному и тому же результату.

3. Вселенная умоглядным образом строится на методологическом и онтологическом единстве мировых законов для физических, биологических и социальных микро-, макро- и мегасистем (что на уровне теоретического знания воплощается в универсальной парадигме развития, универсальной модели бытия, теории целостности и критических явлений). При этом Вселенная обнаруживает всеобщий характер взаимосвязи между элементами отмеченных систем, а также универсальный характер трансформации разных видов и форм энергий, вещества, полей и информации (взаимопревращаемость частиц, полей, энергии, информации); дистанционный и резонансно-полевой характер взаимодействия; наличие в природе ментального информационно-полевого вида взаимодействия (А.П. Дубров), утверждающего антропный космологический принцип, который фиксирует целесообразность существования человека во Вселенной, понимание человеческого существа как органической и активной части космоса, что обнаруживает глобальную роль сознания во Вселенной («ментальный план Вселенной», когда на глубинном уровне «реальности» она состоит из «*фундаментального поля сознания*») и универсальную связь сознания в едином комплексе живой и косной материей, когда мысль выступает основой взаимодействия явлений и предметов на всех структурных уровнях материи, поскольку, как выяснилось, квантовая реальность как фундаментальная подоплека Вселенной играет в сознании и мышлении ключевую роль (И.З. Цехмистро). При этом реализуется способность мысли к универсальной трансформации в любые физические частицы, поля и излучения; дистанционная ментальная связь человека с окружающей средой; интегральный характер мысли как основы *Глобального Сознания* человека на всех структурных уровнях строения материи, способной к универсальной трансформации и взаимодействию с любыми видами, полей, частиц и энергий (А.П. Дубров).

4. Основополагающим принципом существования реальности выступает антропный принцип ее актуализации, который в сфере квантовой физики предстает парадоксом «*Наблюдателя*», согласно которому для актуализации реальности, первоначально пребывающей в непроявленном (волновом) состоянии, требуется некий «*Наблюдатель*», некое сознание, присутствие которое приводит к «схлопыванию волнового пакета» и актуализации всех известных нам феноменов.

5. Бытие (мир, вселенная, реальность, действительность, божественная игра, иллюзия майя и др.) произошло (порождено, создано) посредством расщепления (дихотомического разделения) некой изначальной добытийной сущности (ничто, пустоты, нуля, шуньи, правешества, сингулярного состояния материи, физического вакуума, фундаментальной вакуумной симметрии, нейтрального покойного состояния материи и др.) на две противоположности – «плюс» и «минус» (нечто и антинечто, избыточную и недостаточную сущности, вещество и поле, материю и антиматерию и др.), взаимодействие между которыми, составляющее сущность мира (его бытийную арену), приводит к взаимной аннигиляции (погашению, взаимному уничтожению) двух противоположностей и восстановлению статуса кво – изначальной добытийной сущности.

6. Реальность сотворена (сотворяется) Абсолютом – трансцендентальной миру Сущностью, выступающей «неистощимым парадоксальным таинством» (О.Клеман), Которая, в силу Своей природы, способна открываться человеку в акте познания. Таким образом, порождающий бытие процесс расщепления (посредством возбуждения физического вакуума) на вихреобразные противоположности осуществляется неким Фактором X (Божественной Волей, Абсолютом, Богом, Высшей Реальностью, Троицей и др.), стремящимся воплотить (породить) Самого Себя в сфере бытия в виде человека, способного осознавать себя (быть личностью) и генерировать *Ничто* – строительный материал бытия – посредством аннигиляции своих противоположностей – правополушарного и левополушарного видов психической активности, соединяя их в самой совершенной активности (деятельности) – медитации (творчестве), выступающей одновременно и парадоксальным мышлением (дипластией) как цели духовных практик.

7. В общенаучном смысле данный процесс реализуется как творческий процесс порождения мира, который интерпретируется современной наукой в виде расщепления

некой первичной недифференцируемой сущности (физического вакуума, сингулярного состояния материи, *Ничто* и др.) на два начала – *Нечто* и *Антинечто* (вещества и поля, мира и антимира и др.), с дальнейшим восстановлением *статус-кво*, что достигается посредством взаимной аннигиляции полярных начал (с сохранением всех физических законов). Процесс данного восстановления и составляет бытийную сферу, или континуум реальности, в центре которого, как показали исследования физических параметров нашей Вселенной, находится жизнь и человек как основная ее форма. Данный процесс примерно в таком же концептуальном ракурсе интерпретируется и в рамках религиозного сознания, которое также понимает происхождение мира как его творение (из *Ничто, пустоты*), что сопровождается разделением недифференцируемого Божественного принципа, отпадением от Божественного, а также кенозисом (умалением) этого Божественного, что может пониматься и как принцип Божественной жертвы (а также Божественной игры). В дальнейшем процесс отпадения нивелируется и Божьи творения возвращаются в Его лоно.

8. В конкретно-научном, единичном измерении данный процесс приобретает множество интерпретаций, одна из которой взята из ориентального мировосприятия: «Древняя индусская мудрость говорит, что человек должен пройти два пути жизни: Путь Выступления и Путь Возврата. На Пути Выступления человек чувствует себя сперва только своей «формой» своим временным телесным бытием, своим обособленным от всего Я находится в своих личных границах, куда заключена часть Единой Жизни, и живет корыстью чисто личной; затем корысть его расширяется, он живет не только собой, но и жизнью своей семьи, свое племени, своего народа, и растет его совесть, то есть стыд корысти только личной, хотя все еще живет он жаждой «захвата», жаждой «брать» (для себя, для своей семьи, для своего племени, для своего народа), На Пути же Возврата теряются границы его личностного и общественного Я, кончается жажда брать – и все более и более растет столь же повелительная жажда «отдавать» (взятое у природы, у людей, у мира): так сливается сознание, жизнь человека с Единой Жизнью, с Единым Я – начинается духовное существование»; без такого возврата не может быть осуществлено нарушенное равновесие, не может осуществиться справедливость, на которой держатся миры [2, с. 15]. На третьем этапе развития "Человек впервые реально понял, что он житель планеты и может, должен мыслить и действовать в новом аспекте, не только в аспекте отдельной личности, семьи или рода, государства или их союзов, но и в планетном аспекте» (*В.И. Вернадский*)

9. Симптомом порождения (пробуждения) человеческой личности является осознание человеком самого себя как трансцендентной (божественной) сущности – сущности не от мира сего, сущности, вышедшей за границы бытия, то есть преодолевшей это бытие (реальность), в недрах которой эта сущность была вращена, что означает осуществляемое на крыльях парадоксального мышления слияние (отождествление) личности с Абсолютом, находящимся за пределами бытия и порождающим это последнее.

10. Фундаментальные субстанциональные аспекты реальности – это традиционные формы бытия материи – время, пространство, движение – сущность которых определяет всю триадную онтологическую, гносеологическую, аксиологическую архитектуру реальности: параметры элементарной частицы (спин, заряд, масса), законы диалектики (единство и борьба противоположностей, отрицание отрицания, переход количества в качество), основополагающие ценностно-мировоззренческие триады (истина-добро-красота, вера-надежда-любовь, свобода-равенство-братство) и др.

11. Три формы материи определяют фундаментальные законы актуализации реальности: *движение* – универсальная (синергетическая, триадная, диалектическая, волновая) парадигма развития; *пространство* – универсальная модель (структура, система) реальности; *время* – теория критических состояний, которая конституирует процесс перехода из одного состояния в другое.

12. Постигание реальности должно ориентироваться на новую постнеклассическую парадигму науки: конец XX начало XXI века знаменуется *трансформацией современной науки как формы общественного сознания от традиционной дискретно-атомарной, субстратно-вещественной к постнеклассической целостной волно-полевой,*

субстанционально-континуальной ноосферной, резонансной (фрактально-голограммной) парадигме, допускающей существование такой реальности, которая обладала бы одновременно материальными и психическими свойствами.

Цели образования

Высшей целью, наиболее вершинным достижением человека как представителя *Homo sapiens* есть **свобода**, поскольку вне свободы человек перестает принадлежать к роду людскому и превращается в биоробота (животное). Свобода есть краеугольная категория не только всех форм общественного сознания, но и системоформирующим свойством личности.

Известно, что сущностью личности, необходимым и достаточным условием ее кристаллизации выступает свобода человека от детерминизма – причинной обусловленности мира (Вселенной, бытия в целом).

Человеческая личность свободна как от мира, так и от самого человека, взращенного в этом мире и выступающего его элементом. Психологический механизм такой свободы предполагает наличие самосознания человека, позволяющего ему рефлексировать – т.е. осознавать себя, смотреть на себя со стороны.

Принципиально важно отметить, что такая позиция стороннего наблюдателя, предполагающая способность личности посмотреть со стороны на человека как существа, детерминированного бытием, в котором человек интегрирован, – такая позиция предполагает способность смотреть со стороны на все это целостное бытие, в котором его элементы связаны воедино причинно-следственными связями.

Как видим, конституирующий личность взгляд со стороны предполагает акт дистанцирования личности от бытия, то есть трансцендирование, выход за его пределы.

Данный акт трансценденции кристаллизует личность на основе этой трансцендентной позиции – позиции, позволяющей личности воспариться над бытием, Вселенной, то есть быть вне всяческой реальности.

Отмеченный же процесс, в свою очередь, означает отождествление личности с неким *X* – таинственной и парадоксальной **запредельной** и свободной от мира сущностью, которую издревле называют Богом (Абсолютом, Творцом).

Итак, главное условие кристаллизации личности как свободной от мира сущности, состоит в трансценденции – выходе за пределы этого мира, что, в свою очередь, предполагает отождествление личности с Абсолютом – свободной от мира Сущности, когда, выражаясь языком ориентальной философской доктрины, Атман (индивидуальная душа) тождественен Брахману – верховной душе Вселенной.

Данный процесс преодоления личностью бытия, выход за его пределы предполагает способность личности смотреть на бытие как на некую единую предельно абстрактную реальность, как на *целостность*.

Данная способность воспринимать (осознавать и понимать) бытие, Вселенную как целостность предполагает понимание данной целостности как единства всех ее аспектов и элементов, их всеобщей взаимосвязи – связи всего со всем, на основании которой и создается Вселенная как **Целое, Тотальное, Единое**.

Данный вывод, в свою очередь, обнаруживает ряд научно-теоретических, ценностно-поведенческих, образовательных следствий, одно из которых заключается в необходимости личности владеть парадоксально-диалектическим мышлением, позволяющим осознавать как принцип единства мира, всеобщей связи явлений, так и принцип справедливости и правды («свободы, равенства, братства»).

Именно парадоксально-диалектическое, «нейтральное» мышление дает человеку возможность увидеть *единство мира* в контексте интеграции множества как подобных друг другу, так и полярных, исключающих друг друга элементов, соединить воедино которые можно только при помощи нейтрально-парадоксальной гносеологической позиции, которая реализует *дипластию* – присущий только человеческому сознанию психологический феномен отождествления двух элементов, исключающих друг друга, что в психологии реализуется в виде категорий *бисоциации* (или бисоциативности, которая, в отличие от ассоциативности, является способностью человека к созданию абсолютно новых,

нетривиальных связей – это соединение того, что никогда еще не было соединено через интеграцию нескольких элементов и формирование из них новой целостности), *парадоксальном* (многозначном, сумеречном) *мышлении*, *энантioseмии* (двойственность, парадоксальность смыслов), «*операциональной интеграции*», *парадоксальном миропонимании*. Интересно, что *парадоксальность* как *нейтральный феномен* выступает сущностью творческих и гениальных людей, отличающихся амбивалентностью их психической организации.

Таким образом, быть личностью как свободной сущностью предполагает быть Богом, а также владеть парадоксальной способностью *видеть и претворять единство во всем сущем*, что реализует нейтрально-парадоксальную жизненную, гносеологическую, аксиологическую позиции человека.

В этом контексте все образовательно-развивающие технологии так или иначе сводятся к модели реальности как нейтральной сущности – *Нуля*, который предстает в двух теологических очертаниях – в виде тактической и стратегической целей любого жизненного (бытийного) явления.

Стратегической целью, реализуемой в плоскости общефилософского смысла, выступает «Конечный Ноль» – Абсолют как трансцендентная сущность, к Которой человек приходит в результате погашения (умирения) своих человеческих дихотомий и кристаллизации парадоксального состояния целостности, в которой достигается динамическое творческое равновесие всех бытийных состояний.

Тактической целью выступает духовно-ментально-психофизиологическое состояние «нуля», «добываемого» человеком посредством разных форм жизненной активности и фиксирующего нейтральную фазу любого жизненного процесса – своеобразные микро нуль-переходы.

Таким образом, конечное (микро нуль-переходы) и бесконечное («Конечный Ноль»), взятые в их фрактально-голограммном единстве, выступают общим смыслом, целевым принципом, содержанием и механизмом универсального жизненного цикла, постижение которого требует наличия и фрактально-голограммного мышления, которое «находится между платоно-аристотелевой строгостью понятий и полным отсутствием формы» [1].

Холистическая парадигма образования, которая в психофизиологическом плане базируется на *концепции функциональной асимметрии полушарий головного мозга человека*, понимает цель его развития в достижении функционального синтеза право- и левополушарных аспектов психики (типов и стратегий мышления), когда такие полярные категории, проистекающие из функциональной природы полушарий, как образ и идея, предмет и знак, ощущение и мысль, единое и множественное, внешнее и внутреннее... интегрируются, в результате чего формируется психологическая основа для интуитивно-медитативного, эвристического, понимающего, творческого, диалектического, парадоксального отражения и освоения действительности и мышления, в процессе чего конкретное и абстрактное, экспрессивное и логическое, сплавляются воедино, порождая феномен аутентичного, подлинного и в то же время парадоксального бытия, а человек предстает как гармоничное, духовное, творческое существо, которое благодаря балансу противоположностей несет в себе величайшее напряжение, а поэтому и колоссальную мощь (П. Вайнцвайг).

Парадоксально-медитативное, творческое, диалектическое мышление как одно из краеугольных целей образования, характеризуется дипластией, – присущим только человеку свойством отождествления в одном мыслительном контексте двух вещей, идей, которые исключают друг друга, что актуализирует когнитивные условия постижения *Истины как единства противоположностей* (С. Б. Церетели).

Это мышление «на грани», соединяющее противоположности и реализующееся как гранично-предельный, целостный, «сумеречный», надситуативный, трансфинитный, интуитивно-просветленный творческий мыслительный акт, способный отражать мир нечетко, целостно, в виде полутонов, творческим образом открывать (генерировать, инициировать) принципиально новое как системное (сверхаддитивное) свойство целого,

интегрируя мысль и действие, идею и чувство, внутреннее и внешнее, результатом чего является конструктивное, преобразующее мир знание.

Это циклическое, метаморфозное мышление, поскольку сущностью человека можно полагать процесс преобразования и превращения одного в другое в результате движения и развития как универсальной характеристики Вселенной.

Это также метафорическое, мистическое, «сказочное», аналоговое мышление, которое как целостный сверхаддитивный феномен обнаруживает качества, не свойственные его составляющим (то есть право- и левополушарным аспектам психической деятельности). Именно целостность такого мышления способна преодолеть дух логоцентризма, осуществить прорыв к более совершенным формам философского дискурса, что предполагает замену классического научного языка асимметричных оппозиций синтетическим языком субъект-субъектного единства, то есть *языком симметричных оппозиций* (Ж. Деррида), – таких оппозиций, в которых левая и правая категории предстают гносеологически и методологически равноправными, равноценными, равновесными, равномошными, изоморфными сущностями, составляющими целое.

Средства образования

Изучение парадоксальных феноменов человека и Вселенной, которые долгое время игнорировались наукой как формой общественного сознания, а также системой психолого-педагогических наук, позволяет построить вычленить основное содержание холистической парадигмы образования (таблица 1).

Универсальная парадигма развития конституирует классический трехфазный диалектический сценарий развития всего и вся: (1) «тезис – (2) антитезис – (3) синтез». Третий этап развития любого предмета и выступает высшей, предельной целью (смыслом) этого развития. Данная методология позволяет легко вычленять цели, а также очерчивать универсальный механизм их достижения, заключающийся в ***синтезе противоположностей***, ибо третьей стадией развития всегда выступает синтез противоположных друг по отношению к другу первой и второй стадий.

В данном контексте становится понятным сентенция С.Б. Церетели об Истине как «единстве противоположностей», а также проясняется смысл фундаментального свойства мышления человека – *дипластии* как способности соединения противоположностей, то есть способности воспринимать абсурд, интегрируя в одной логической плоскости несовместимые понятия, вещи, отношения.

Приведем несколько примеров. Определим ***цель и смысл деятельности человека***. Для этого следует рассмотреть развитие форм деятельности: (1) *игра* (деятельность, не направленная на достижение прагматичных целей и существующая ради самой себя как субъект-субъектный феномен, подобно «искусству ради искусства») – (2) *труд* (целеустремленная деятельность, направленная на достижение определенных прагматичных целей, которая обнаруживает субъект-объектный инструментальный характер) – (3) *творчество* (субъект-субъектный феномен – деятельность, повторяющая игру, но на более высоком уровне развития, поскольку она имеет характеристики как игры – спонтанной, самодетерминированной активности, так и труда – активности, которая обнаруживает определенный практический результат – принципиально новый продукт).

Приведем второй пример. Определим ***цель и смысл жизни человека***. Для этого следует представить три этапа жизни: (1) рождение – (2) расцвет и стабилизация – (3) умирание. Как видим, умирание повторяет рождение, но на более высоком уровне развития, который реализует переход человека в иное качество. С этой позиции жизнь человека может пониматься как приурочивание к смерти (Я.А. Коменский). С другой стороны, умирание есть синтез двух предыдущих этапов, поэтому в посмертии, как показали феномены людей, побывавших в состоянии клинической смерти и возвратившихся к жизни (о чем в своих книгах пишут Р. Моуди и др. авторы) высшие ценности жизни не исчезают: люди, возвратившиеся к жизни, начинают, как правило, познавать мир, интенсивно учиться, расширять свой кругозор, получать второе, третье образование. Кроме того эти люди начинают верить в Бога (если были атеистами), перестают быть религиозными фанатиками

(если были таковыми до клинической смерти), начинают ценить жизнь, любить окружающий мир, быть исполненными высшими жизнеутверждающими ценностями, понимать всеобщую связь всего со всем, осознавать, что каждый поступок человека имеет «симметричные» последствия, вытекающие из моральных особенностей этого поступка.

Таблица 1

Основное содержание холистической парадигмы образования

<i>Полушария головного мозга</i>	<i>Процесс изменения человека</i>	<i>Типы педагогик</i>	<i>Полученные феномены</i>	<i>Объект изменения</i>	<i>МЕТОДЫ</i>
ПРАВООЕ	Развитие	Актуализационная педагогика	Обнаруженные (актуализированные) и развитые таланты	Талант: актуализируются "дремлющие" потенциальные ресурсы одаренности (задатки), содержащиеся в человеке в скрытом, непроявленном виде и проявляющиеся в форме скрытых навыков, автоматизмов, иногда спонтанно "высвобождающихся" в процессе жизнедеятельности.	Создание актуализационной социально-педагогической среды (в том числе на основе синергетического принципа "талант-синтез талантов", а также жизненных фактов), в которой бы актуализировались потенциальные ресурсы человека, а также их программирование при помощи обучающей сказки
		Резонансная педагогика. педагогическая синергетика	Таланты, актуализированные в результате резонансов		
		Педагогика жизненных фактов, педагогика обучающей сказки	Аттитюды, психологические установки, ценности		
ЛЕВОЕ	Формирование	Формирующая (традиционная) педагогика	Знания, умения, навыки, компетентности	Интеллект: Получают дальнейшие социально-практические проекции актуализированные (открытые) задатки (навыки), а также формируются на основе "дремлющих" потенциальных задатков навыки и автоматизмы, что осуществляется при помощи обучающего процесса (знания – умения – навыки) в результате чего вскрытые и развитые навыки осознаются и становятся элементами знаний.	Создание обучающей информационно насыщенной социально-педагогической среды, в которой бы в сфере сензитивных фаз из скрытых задатков формировались бы соответствующие умения и навыки а также кристаллизовались бы знания, в том числе при помощи метаморфоз и использования всех стратегий движения мысли (традукция, индукция/дедукция, инсайт)
		Ретро-, хронореверсионная педагогика	Возможность будущего влиять на настоящее, а также возможность восстанавливать прошлые ЗУНЫ		
		Метаморфозная, логико-эвристическая педагогика	Убеждения как акты рационализации, мировоззрение		
ПОЛУ-ШАРНЫЙ СИНТЕЗ	Преобразование	Бифуркационно-шоковая педагогика	Феномен чудосчетчиков, полиглотов	Творчество: инициируются принципиально новые качества (знания, умения и навыки) через создание бифуркационной взрывной фазы, что обнаруживает такие феномены, как чудосчетчики и полиглotty.	"Метод взрыва", глубокое гипнотическое погружение (регресс) в состояние "базальной гениальности", технологии креативной педагогики, парадоксы
		Креативная педагогика	Принципиально новые идеальные и материальные продукты		
		Педагогическая парадоксология, гипно-суггестопедагогика	Качества, полученные в результате гипнотического транса, парадокса		

Холистическая парадигма образования и развития человека в единстве трех своих аспектов (*девятимедагогик*) является методологической основой для *комплексного учения о человеке* в единстве его психофизиологического, этико-аксиологического, когнитивно-мировоззренческого, социально-политического, культурно-исторического, социоприродного, космопланетарного измерений.

Следовательно, холистическая парадигма строится на междисциплинарных исследованиях и синтезирует отмеченные измерения человеческого бытия, а в ее границах интегрируются обучение и воспитание, наука и мировоззрение, моральное и фактологическое, действительное и разумное.

Особенно важно отметить, что холистическая парадигма образования, опираясь на феномен *трансцендентальности* как *главное условие и цель формирования личности*, рассматривает человека в качестве актуализатора (творца) социо-космопланетарной реальности (см. систему *Симорон*). При этом формирование личности (свободной, идентичной только самой себе сущности) требует развития трансцендентной позиции человека, обнаруживающей его способность к предельному уровню абстрагирования – восхождению к наиболее абстрактному конструкту – Абсолюту – всеобщей категории, которую выработало человечество и в котором зиждется высший смысл бытия: *«человек живет, думает и действует лишь в реляции к Абсолютному, лишь имея в виду Абсолютное; это существенное предположение Абсолютного, без которого нет человека и, в сущности, нет ничего, можно назвать «религиозным актом», присущим любому «Я», любому сознанию, любому духу»* (Б.П. Вышеславцев).

Для достижения этого целесообразным представляется развитие творческого, парадоксального, метаморфозного мышления и стиля деятельности, что предполагает определенные психолого-педагогические выводы, один из которых гласит: высшая форма развития человека реализуется в его способности к парадоксально-диалектическому, нечеткому, «сумеречному», многозначному, медитативному способу постижения окружающего мира.

Выводы. Образовательная проекция всеобщего смысла существования человека, реализующаяся в Абсолюте, предполагает, что целью образования, а также основной функцией школы как социального института есть процесс «приведения ребенка к Богу», концептуализацию и технологизацию которого должна обеспечить система психолого-педагогических наук, обогащенная междисциплинарными исследованиями, а поэтому значительно расширяющая как предмет, так и методологию своих исследований. При этом коренным образом меняется одна из современных целей образования (формирование у учащихся материалистического мировоззрения, отвечающего *классической научной парадигме*), которая теперь должна ориентироваться на формирование у учащихся диалектико-мистического, творческого мировоззрения, отвечающего *постнеклассической научной парадигме*.

Литература:

1. Аршинов В.И. Синергетическое знание : между сетью и принципами / В.И. Аршинов, В.Э. Войцехович // Синергетическая парадигма. – М., 2000. – С.137-149.
2. Бунин И.А. Сочинения в 6-ти томах / И.А. Бунин. – М.: 1988.– Т. 6. – 719 с.
3. Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань : монографія / О.В. Вознюк – Житомир : Рута-Волинь, 2005. – 388 с.
4. Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография / А.В. Вознюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.
5. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: монографія / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с.
6. Вознюк А.В. Интегральная концепция соматического и духовного здоровья личности: монография / под ред. А.А. Дубасенюк / А.В. Вознюк. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2013. – 716 с.
7. Вознюк О.В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. –

614 с.

8. Вознюк О.В. Нова парадигма моделювання та розвитку історико-педагогічного процесу: монографія / О.В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014 – 550 с.

9. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.

10. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.

УДК 378. 094. 016: [54 57.081. 1]

*К.М. Волохата,
(Барський гуманітарно-педагогічний коледж ім. М. Грушевського)*

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ХІМІЧНИХ ПОНЯТЬ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

В статье раскрываются особенности подготовки учителей начальных классов к формированию у учащихся химических понятий на уроках естествознания.

Ключевые слова: *подготовка будущих учителей начальных классов, химические понятия, естествознание.*

The article reveals peculiarities of the primary school teacher's formation of chemical concepts in elementary school pupils at Natural Science lessons.

Keywords: *primary school teacher's training, chemical concepts, Natural Science.*

Актуальність дослідження. Сучасні завдання реформування освіти в Україні вимагають радикальних змін у вихованні й навчанні підростаючого покоління. Національна доктрина розвитку освіти [12], Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття [7], Закон України «Про освіту» [10] поклали в основу пріоритетних принципів розвитку системи освіти гуманізацію й демократизацію всіх складових її елементів та національну спрямованість, що має сприяти підвищенню якості засвоєння змісту навчальних дисциплін згідно з Державними стандартами [8,9]. Відповідно до вимог сьогодення школа покликана сформувати особистість майбутнього громадянина, який вмітиме самостійно набувати знання, орієнтуватися в швидкому потоці інформації, самовдосконалюватися. Зміст і технологія навчання повинні змінюватися, оскільки в центрі педагогічних зусиль мають стояти інтереси учня, а не вчителя.

Ці завдання школа повинна вирішувати через всю систему навчання та виховання і, головним чином, через навчальні предмети, що викладаються в школі. Серед останніх природознавство посідає одне з основних місць як загальноосвітня дисципліна. Початкова ланка в цьому плані є фундаментом основної школи. Викладаючи природознавство, учитель початкових класів готує дітей до свідомого сприймання наукових ідей світобудови та системи природознавчих знань в основній і старшій школах.

У сучасних умовах розбудови національної школи потрібен учитель, який орієнтується на інтенсивні підходи до оновлення шкільної практики викладання природознавчих дисциплін.

Огляд досліджень і публікацій. У галузі педагогіки початкових класів, зокрема методики природознавства, фундаментальне значення мають роботи Т.М.Байбари [2], Н.М.Бібік [3], К.Ж.Гуз, В.Р.Ільченко, С.І.Собакар [5], П.А.Завітаєва, Н.С.Коваль [11], Г.В.Ковальчук, Г.С.Ковальчук, Л.К.Нарочної, М.Н.Скаткіна. Проблемою формування в учнів понять з хімії займалися Н.М. Буринська [4], Л.П. Величко, Н.Є. Кузнєцова, О.С. Максимов [13], Н.Н. Чайченко [14] та інші.

Мета статті – розкрити особливості підготовки вчителів початкових класів до формування в учнів хімічних понять на уроках природознавства.

Виклад основного матеріалу. Зміни у суспільно-політичному і соціально-економічному житті в нашій країні суттєво впливають на розвиток освіти. Зараз переглядаються цілі і завдання освіти, щоб реалізувати потреби особистості у інтелектуальному, культурному, моральному розвитку, створити умови для її професійного удосконалення.

Призначення освіти сьогодні – забезпечення умов для всебічного розвитку особистості, виховання громадянина-патріота, а у стратегічному плані – створення дієвої неперервної системи освіти як базису соціальної та професійної мобільності населення, формування демократичного, консолідованого суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищими цінностями, незамінними чинниками сталого і прискореного розвитку України.

Велике значення в наш час набуває природознавча освіта – процес духовного спілкування особистості з природою, що забезпечує гармонічне світобачення і формує цілісну картину світу.

Викладаючи природознавство, учитель початкових класів має підготувати учнів до свідомого сприймання природничих наук у старших класах. А тому важливе завдання вивчення природознавства в початковій школі – це дати учням елементарні поняття про найпоширеніші предмети та явища природи, сформувані практичні уміння і навички догляду за рослинами, виховати у них наукове розуміння явищ природи. Щоб виконати це завдання, класовод має знати методику викладання дисципліни. Значення початкової школи повинно бути піднято. Зараз іде орієнтація на здібного, обдарованого вчителя, який би міг всі предмети в початковій школі викладати відповідно до сучасних вимог.

Хімічна компонента освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту базової і повної середньої освіти [8] визначає як основне завдання формування в учнів природничо-наукової картини світу, зокрема на підставі засвоєних знань про атомно-молекулярну будову речовин, їх властивості, різноманітність та інше. Успішному розв'язанню цього завдання сприятиме пропедевтика елементарних хімічних знань про оточуючий матеріальний світ в учнів початкових класів на уроках природознавства.

Дорослим, взагалі, педагогам, вихователям і батькам в першу чергу, треба зрозуміти, що з речовинами, які можуть завдати певної шкоди здоров'ю людини, сьогодні контактує практично кожна дитина. Ми користуємось газом, вугіллям, моторним паливом, вживаємо цукор, сіль, ліки, застосовуємо косметику, парфуми, маємо справу з фарбами, металами, спостерігаємо такі фізико-хімічні і хімічні явища, як розчинення речовин, зміну властивостей молока, білка курячих яєць, випадіння осаду в мінеральній воді тощо. Ці та інші явища діти намагаються самі зрозуміти або отримати пояснення від батьків, старших друзів тощо. Якщо пізнавальної потреби своєчасно не задовольнити з кваліфікованого джерела знань, то відбувається усвідомлення не завжди наукової, вивіреної інформації про матеріальний світ, яку, на жаль, дуже важко виправити в наступному систематичному курсі хімії.

Аналіз змісту програми «Природознавство» початкової школи розкриває перед нами хімічну компоненту цього курсу, що дає можливість формувати в учнів початкових класів основи хімічних понять під час вивчення окремих тем. Викладання їх потребує від вчителя хімічних знань, які передбачають пропедевтику окремих тем з усіх розділів хімії, що вивчаються в середній та старшій школі (загальна, неорганічна та органічна хімія).

Зміст тем з природознавства та хімії систематизовано та узагальнено у таблиці 1.

Для викладання теми «Тіла та речовини», необхідні знання про речовини, матеріали, тіла; будову речовин; залежність властивостей речовин від їх складу та будови; зумовленість застосування речовин відповідно їх властивостям; чисті речовини і суміші; основні способи розділення сумішей; явища фізичні й хімічні; хімічні елементи; атоми як форму існування хімічних елементів; про будову атома: ядро, електрони; поширеність хімічних елементів у природі; молекулярну і немoleкулярну будову речовин; молекули як найменші частинки, що визначають хімічні властивості речовини; прості й складні речовини; хімічні формули;

відносну молекулярну масу; закон збереження маси; кількість речовини; прості речовини метали і неметали, порівняння їх загальних фізичних властивостей.

Таблиця 1

Хімічна компонента у курсі «Природознавство» початкової школи

Тема з природознавства	Тема з хімії
1 КЛАС Тема II. Світ неживої природи	Класифікація речовин.
3 КЛАС Тема I. Вода Тема II. Повітря Тема III. Гірські породи. Ґрунти	Розчини. Теорія електролітичної дисоціації. Найважливіші класи неорганічних сполук. Вода. Оксиди карбону. Карбонатна кислота. Солі карбонатної кислоти. Оксиген і його властивості. Аміак. Солі амонію. Нітратна кислота. Солі нітратної кислоти. Мінеральні добрива. Природні джерела вуглеводнів.
4 КЛАС Тема IV. Тіла та речовини	Періодичний закон і періодична система Д.І. Менделєєва. Будова атомів.

Для розкриття теми «Повітря» майбутні вчителі повинні володіти знаннями про повітря та його склад; охорону повітря від забруднення; Оксиген як хімічний елемент; кисень як просту речовину; Оксиген у природі; фізіологічну дію кисню; хімічні властивості кисню; реакцію сполучення; горіння і повільне окислення; умови виникнення і припинення горіння; застосування кисню; колообіг Оксигену в природі; Карбон, його місце в періодичній системі, будову атому; алотропні модифікації Карбону; хімічні властивості вуглецю: взаємодію з киснем, воднем, відновні властивості; оксиди карбону(II) і карбону(IV), їх властивості, застосування; добування оксиду карбону(IV); поняття про парниковий ефект.

Для пояснення теми: «Вода» студенти мають володіти наступними поняттями: оксиди, їх склад, назви, визначення; оксиди в природі; вода як найважливіший природний оксид; значення води в природі, народному господарстві та побуті; фізичні властивості води; колообіг води в природі; охорона природних водойм від забруднення; поняття про розчин і розчинність; розчини і зависі (суспензії та емульсії); значення розчинів у житті й практичній діяльності людини; розчинення як фізико-хімічний процес; явища, що відбуваються в процесі розчинення речовин: подрібнення, дифузія, гідратація, теплові явища; залежність розчинення речовин (твердих і газуватих) від різних чинників; поняття про кристалогідрати; розчини насичені, ненасичені, пересичені, концентровані й розбавлені; коефіцієнт розчинності; криві розчинності; склад розчинів; способи кількісного вираження складу розчинів: а) масова частка; б) молярна концентрація розчиненої речовини; роль води як розчинника в живій природі; будова молекули води; вода як полярний розчинник; природа хімічного зв'язку; ковалентний зв'язок, його утворення; полярний і неполярний ковалентні зв'язки; масова частка розчиненої речовини; приготування розчинів з певною масовою часткою розчиненої речовини; густина розчинів; залежність між густиною розчину і його складом (масовою часткою або концентрацією розчиненої речовини); карбонатна кислота і карбонати; якісна реакція на карбонат-іони; перетворення карбонатів; колообіг Карбону в природі; поняття про твердість води; жири як естери; гідроліз жирів (на прикладі тристеарину); поняття про гідрування жирів; значення жирів у життєдіяльності організмів;

склад мила, його мийна дія; поняття про синтетичні мийні засоби, охорона довкілля від забруднень ними.

Отримання природничих знань, проведення практичних і самостійних робіт дасть змогу учням використовувати набуті знання та вміння. Тим часом набуття вмінь сприяє поглибленню й подальшому накопиченню знань. Удосконалюючись і автоматизуючись, уміння переходять у навички. На уроках природознавства діти отримують деякі прийоми поводження з хімічним посудом та приладами, які в подальшому будуть вдосконалюватись.

Втілення природничо-наукових знань задовольняє запити дітей, починаючи з першого класу, щодо будови світу, закономірностей, які діють у ньому, розширює уявлення про зв'язки людини з середовищем життя. Через моделювання, спостереження, дослідження, що проводяться в класі і на уроках серед природи, учні набувають компетентності дослідника (у використанні приладів, проведенні спостережень, досліджень, моделюванні об'єкта і явищ, встановленні взаємозв'язків між ними). Головною особливістю розвитку дітей молодшого шкільного віку є посилення їх пізнавальної діяльності під впливом шкільного навчання. В цьому віці дуже важливим моментом є підтримка та розвиток інтересу до навчання. З психологічної точки зору у вихованні наполегливості, цілеспрямованості, бажання домогтися мети, вагому роль відіграє усвідомлення дитиною своїх власних успіхів у навчанні. Розвиток інтересу до навчання взагалі і до науки хімії зокрема залежить від організованого соціального середовища і особливо від педагогічних умов, що поширюються на умови в школі, сім'ї та мережі розваг дитини. Справедливо відмічає Л.С. Виготський, що виховання – це накопичення формування умовних реакцій дитини, пристосування наслідкових форм поведінки до умов середовища [1, 42].

Висновок. Такимчином, природознавчі дисципліни, що викладаються у початковій школі, пояснюють дитині навколишню природу, знайомлять її із суспільством, вводять у скарбницю народної мудрості. Саме тому перед учителем ставиться завдання в процесі вивчення природознавчих дисциплін формувати у дітей молодшого шкільного віку наукове сприймання цілісної картини світу через призму природознавчої науки. Щоб учитель міг здійснювати поставлені перед ним такі завдання, він до цього має бути підготовлений. Тому викладання дисциплін біологічного циклу в педагогічних коледжах має базуватися на сучасних концепціях про походження життя, екологічних концепціях тощо.

Вміле розв'язання питань взаємозв'язку хімії та природознавства може позитивно впливати на підвищення рівня знань майбутніх педагогів.

Література:

1. Виготский Л.С. Детская психология. Собр.соч.в 6-ти т. – Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Байбара Т.М., Коваль Н.С. Навчально-методичний комплект. Нові видання // Початкова школа. – 2001.– №5. – С. 65.
3. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Монографія. – К.: ВППОЛ, 1998. – 199с.
4. Буринська Н.М. Хімія. 7 клас. Експериментальний підручник для загальноосвітн.навч.закл. – К. – Ірпінь: Перун, 2004. – 110 с.
5. Гуз К.Ж., Ільченко В.Р., Собакар С.І. Довкілля. 1(2) клас. Частина І. – Полтава: Постметодика, 1996. – 44с.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В.В. Давыдов – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 288с.
7. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. – К.: Радуга, 1994. – 62 с.
8. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – К.: Освіта, 2004. – 58 с.
9. Державний стандарт початкової загальної освіти//Книга керівника навчально-виховного закладу: Довідково-методичне видання/Упоряд. В.В. Скиба, Б.М. Терещук. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – С. 279-311.
10. Закон «Про освіту». – Ресурс доступу:<http://zakon.nau.ua>.

11. Коваль Н.С. Способы руководства самостоятельной работой поискового характера в начальных классах: Автореф. дис... канд. пед. наук: – К., 1980. – 23с.
12. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.univd.edu.ua>
13. Максимов О.С. Методика викладання хімії: Практикум: Навч. посіб. – К.: Вища шк..., 2004. – 167 с.
14. Чайченко Н.Н. Формування у школярів теоретичних знань з основ хімії: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.02/ Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1998. – 34 с.

УДК 371.2 (09)

О.А. Дубасенюк,

*д.пед.н., професор, академік Української академії акмеології,
Громадської академії акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург, Росія),
Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЗА НАПРЯМОМ ДИЗАЙН

В работе освещены вопросы организации работы с одаренными студентами в высшем учебном заведении за направлением подготовки 6.020207 «дизайн», квалификации «дизайнер интерьера». Актуализирована проблема поиска, отбора, обучения, воспитания и развития одаренных студентов в пределах университета. Рассмотрены вопросы профессионально-практической работы с одаренной молодежью и готовности профессорско-преподавательского состава к педагогической диагностике студенческой одаренности в сфере дизайн-образования.

Ключевые слова: одаренность, дизайн-образование, дизайнер интерьера

The paper highlights the issues of organization of work with gifted students in a higher educational institution for the training 6.020207 "design", the qualification "interior designer". The problem of search, selection, training, education and development of gifted students within the University is actualized. The questions of professional and practical work with talented youth and the willingness of the teacher and lectures to diagnosis of student talent in the field of design education are outlined.

Keywords: talent, design education, interior designer

Постановка проблеми. В сучасних економічних умовах в Україні особливо гостро постають проблеми побудови дієвої системи роботи з обдарованими студентами, що дасть можливість їм конкурувати на ринку праці з провідними державами світу. Така підготовка можлива лише за умови системного та поетапного впровадження спеціалізованих програм пошуку обдарованої молоді, побудові концептуальної моделі навчально-виховного процесу і розвитку обдарованих студентів.

Концепція підтримки обдарованої молоді закріплена в усіх нормативно-правових актах, що регламентують діяльність вищого навчального закладу, а також Програмі розвитку обдарованих дітей та молоді в Україні, Указах Президента тощо.

Реалізація визначених положень потребує детального системного аналізу в контексті загальнодержавної системи пошуку, відбору, навчання, виховання і розвитку обдарованої молоді в Україні з залученням фахівців з різних галузей.

Аналіз досліджень і публікацій. Загальні проблеми обдарованості висвітлено у наукових роботах багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених: Ф. Гальтон, В. Дружинін, Н. Лейтес, Б. Теплов, С. Рубінштейн, Г. Костюк, Н. Левітов, О. Матюшкін, Дж. Рензулі, Е. Торранс, Б. Шадріков та ін.

Обдарованість – це комплекс задатків і здібностей, які за сприятливих умов дозволяють

потенційно досягти значних успіхів у певному виді діяльності (чи діяльностей) порівняно з іншими людьми. Отже, обдарованість виступає як інтеграція різних здібностей з метою досягнення позитивних результатів конкретної діяльності [3, с. 158].

Питання творчої обдарованості відображено висвітлені в роботах О. Антонової, Дж. Гілфорда, О. Кульчицької, Ю. Клеменчук, В. Моляко, В. Моргуна та ін., в яких обдарованість позиціонується в контексті індивідуального творчо-мотиваційного потенціалу особистості, що є базисом в досягненні високих результатів в усіх сферах діяльності.

У педагогічній літературі [1] представлено форми та методи роботи з обдарованими дітьми на прикладі навчальних закладів м. Житомира. Проте наукові дослідження мистецької освіти в контексті педагогічної роботи з обдарованою молоддю вкрай фрагментарні і потребують подальшого доопрацювання і систематизації. Так, В. Бовсунівський [2, с. 132-140] виділяє стратегічні цілі у сприянні інноваціям і творчості на всіх рівнях освіти і професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу, розкриває питання педагогічної діагностики дизайн-обдарованості учнів загальноосвітньої школи. В. Тименко [5, с.148-151] відзначає, що існує різниця в інтелектуальній і творчій обдарованості. Дизайнеру властива інтелектуальна обдарованість, якою забезпечується гармонійна адаптація людини із середовищем. У роботі А. Руденченко [4, с.140-146] висвітлені проблеми навчання етнодизайну обдарованих студентів вищих мистецьких навчальних закладів в Україні.

Цілі розвитку мистецької освіти визначено за результатами другої Світової конференції з мистецької освіти, що відбулася в Сеулі у 2010 р. під егідою ЮНЕСКО: доступність мистецької освіти; висока якість концепцій та програм; відповідність мистецької освіти сучасним викликам.

Базисна ціннісна орієнтація дизайн-освіти передбачає розвиток проектного мислення та оволодіння методами проектування. Важливим у цьому контексті є відбір абітурієнтів, які мають високий рівень розвитку і сприйняття проектної культури у всьому спектрі її прояву.

Стержневою функцією дизайну середовища є організація предметно-просторових комплексів і систем. Відповідно, область діяльності дизайнера інтер'єру достатньо містка, тому виникає потреба у фахівцях професіоналах, що здатні проектувати не тільки з урахуванням потреб споживача, але й відповідно до сучасних технологічних, соціально-економічних викликів, прогнозуючи попит окреслених тенденцій у майбутньому.

Визначена нами структура професійної компетентності дизайнера інтер'єру ґрунтується на художньо-графічній, проектній, конструкторській, технічній, технологічній, організаційно-управлінській, контролюючій та дослідно-експериментальній видах діяльності. З іншого боку, були виявлені базисні компоненти, що мають місце у всіх видах діяльності, а саме: мотиваційно-особистісний, творчо-інноваційний, реалізаційно-діяльнісний та рефлексивний. Отже, професійно-практична робота з обдарованою молоддю за напрямом дизайн повинна забезпечити [6, с. 63-64]:

- розуміння сутності закономірностей процесу відображення оточуючого середовища через призму власного світогляду та творчих проектних концепцій;
- розуміння значення усіх етапів і складових творчого процесу дизайн-діяльності з різноспрямованими об'єктами проектування;
- фахові знання щодо сучасного стану й тенденцій розвитку матеріальної та художньої культури;
- розуміння вимог нормативних документів галузі щодо підготовки технічної та супровідної документації з проблеми дизайн-розробки;
- розуміння значення сучасних дизайнерських прийомів та засобів проектного об'ємно-просторового моделювання;
- поглиблені фахові знання щодо формулювання, візуалізації, аргументації та реалізації авторських ідей при створенні дизайн-проектів різного рівня складності;
- поглиблені фахові знання щодо механізмів аналізу та обґрунтування соціально-психологічних потреб дизайн-розробки;

- фахові знання щодо умов класифікації об'єктів предметно-просторового середовища; фахові знання щодо методології формування сучасних проектних дизайн-концепцій;
- фахові знання щодо шляхів розробки комплексних об'єктів дизайну; методологію, методику, практику дизайн-проектування;
- методологію та практику роботи з об'ємними та площинними об'єктами; розуміння механізму аналізу та обґрунтування соціально-економічної потреби щодо розробки конкретної дизайн-продукції;
- знання особливостей груп споживачів;
- знання принципів і методології здійснення класифікації об'єктів дизайну;
- методологію формулювання сучасних вимог до побудови дизайн-концепцій;
- основи моніторингу ринку та попередніх дизайн-пропозицій щодо перспективних об'єктів дизайну предметно-просторового середовища та дизайну обладнання;
- процедури щодо патентування об'єктів дизайн-проектування;
- поглиблені фахові знання щодо особливостей різних груп споживачів; сучасні уявлення про комплексні системні підходи до аналізу, оцінки та ведення проектного процесу просторово-предметного середовища на основі синтезу логічного та образного мислення;
- основи моніторингу ринку та попередніх дизайн-пропозицій щодо перспективних рішень дизайну середовища.

Проблема професійного відбору є складною, що аргументується складністю професії дизайнера, оскільки робота дизайнера інтер'єру проявляється у дуалізмі наукових-технічних складових і здатності до художньо-образної виразності предметно-просторового середовища в проектній діяльності. У вітчизняній педагогіці ці питання відбору цілісно ще не розв'язані.

У практиці вищих закладів дизайн-освіти робота з обдарованою молоддю повинна відокремлюватись в окремий напрям з відповідними організаційними і педагогічними акцентами. Для реалізації цієї мети необхідно розробити і впровадити різні підходи по виявленню і розвитку обдарованої молоді. Тому актуальними постають питання:

- розробки психолого-педагогічної діагностики обдарованості;
- проведення науково-дослідної роботи з цієї проблематики в мистецьких вищих навчальних закладах;
- проведення педагогічного експерименту в контексті проектування і якості реалізації освітніх програм;
- підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів у сфері дизайн-освіти з урахуванням здатності до роботи з обдарованою молоддю;
- оптимізація освітньої траєкторії в контексті роботи з обдарованою молоддю;
- розробка навчальних і методичних матеріалів із визначеної проблематики.

Актуальними постає питання готовності професорсько-викладацького складу до педагогічної діагностики студентської обдарованості в умовах дизайн-освіти. У зв'язку з цим акцентуємо увагу на наступних наукових напрямках:

- розробка та адаптація діагностичного інструментарію та критеріїв виявлення обдарованості серед студентів, та проектування траєкторії їх особистісного розвитку;
- педагогічна організація індивідуальної і групової діяльності обдарованої молоді;
- розвиток пізнавальної діяльності обдарованої молоді;
- актуалізація творчої продуктивної діяльності з використання сучасних наукових здобутків по роботі з обдарованою молоддю;
- підвищення рівня професійної компетентності професорсько-викладацького складу в організації роботи з обдарованою молоддю;
- організація науково-проектної роботи з обдарованою молоддю за напрямом «дизайн»;
- реалізація наукового керівництва дослідно-експериментальними площадками у вищих навчальних закладах.

Відтак, творче мислення обдарованого дизайнера є невід'ємною умовою як успішного надбання класичної тріади (знання-вміння-навички), так і професійного його становлення і зростання.

Пошуки оптимальних форм і методів колективної, групової та індивідуальної роботи з обдарованою молоддю на заняттях свідчать, що передумовою успішного формування у студентів проектних навичок та розвитку їх творчих здібностей є поєднання аудиторної і самостійної роботи.

Самостійна робота студента, яка має продовжувати і доповнювати аудиторну, підпорядкована загальнопедагогічним принципам: науковості, зв'язку з життям, активності і свідомого засвоєння знань, диференціації та індивідуального підходу, емоційності, компетентнісного підходу тощо. Проте самостійній роботі властиві і специфічні принципи: добровільності, динамічності, цікавості. Студент добровільно вибирає вид творчої роботи відповідно до своїх інтересів та здібностей. Опора на інтерес – важливий принцип організації позааудиторної творчої діяльності. Однак при цьому не слід забувати, що інтерес розглядається не тільки як педагогічний засіб викладача і мотив діяльності студента, але й результат навчально-виховного процесу. Умовою і критерієм ефективності самостійної роботи має бути ініціативність та самоорганізація студента.

У процесі розробки практичної системи навчання творчості обдарованої молоді, слід урахувати, по-перше, що творчий потенціал властивий кожному студенту. Рівень же розв'язання творчих завдань залежить від його опорних знань, розвитку психічних процесів, особистісних якостей та володіння методами й прийомами творчої діяльності. По-друге, головною і визначальною умовою творчих успіхів є наполеглива праця та наполегливість у досягненні поставленої мети.

Проектна практика у сфері дизайн-освіти потребує ґрунтовних знань щодо сутності творчості та особливості творчого процесу. У контексті філософської позиції, під творчістю розуміється лише те, що пов'язано зі створенням чогось нового, відмінного від уже існуючого, з точки зору психології творчість тлумачиться як процес створення нового для конкретного суб'єкта. Творчістю в дизайні називають діяльність, яка сприяє створенню, відкриттю раніш невідомого проектного рішення в контексті художньої виразності предметно-просторового середовища. Таким чином, творчий процес має об'єктивний і суб'єктивний характер.

Зазначене свідчить, що для реалізації творчого акту обдарованої молоді в процесі проектного навчання необхідно передбачати в його організації елементи суб'єктивної новизни. Такий включення має принципове значення для керування творчим процесом, дає підстави для розгляду проектно-дослідницької діяльності студентів як одного із напрямів навчально-виховної роботи. Він потребує систематичної підготовки студентів до дослідницької роботи, використовуючи різноманітні методи й організаційні форми. Отже, головним завданням викладача на цьому етапі навчання є пошук шляхів, засобів і форм організації творчої діяльності студентів у процесі професійної підготовки за напрямом «дизайн».

Науковцями (О. Антонова, Ю. Клименюк) виявлено, що важливим чинником розвитку творчих здібностей студентів є наявність у них стійких спеціальних інтересів. Тому-то система організації творчої діяльності майбутніх дизайнерів, насамперед, передбачає глибоке і всебічне вивчення їх інтересів шляхом спостережень, бесід, анкетування тощо. З погляду психологів, інтерес може бути предметом спеціального наукового дослідження. Він змінюється, розвивається, вдосконалюється під впливом різноманітних засобів та методів навчання.

Так, урахування в організації проектно-дослідницької діяльності обдарованих студентів психологічного механізму евристичних процесів спрямовує викладача на використання таких педагогічних методів і прийомів, які б посилювали спонукальну роль інтересу у формуванні необхідних якостей дизайнера, розвивали позитивне емоційне ставлення до його творчої професії. У цьому випадку неприпустима переоцінка дидактичного і недооцінка виховного аспекту. Викладачу слід створити сприятливі для

студентів ситуації успіху перших творчих проектних результатів, набуття особистісних та професійних новоутворень майбутніх дизайнерів.

Перший етап процесу підготовки дизайнера інтер'єру ґрунтується на поєднанні відомого і зрозумілого, простого й доступного. Пропонуються нескладні і нетривалі завдання, але такі, що мають значення для подальшої діяльності. Скажімо, великі за обсягом завдання поділяються на низку простих, проте таких, що вміщують істотні проблеми. З часом, коли студенти набудуть практичного досвіду відбувається їх перехід на якісно новий рівень розвитку, з'являється можливість ускладнити їх творчу діяльність з урахуванням накопичених знань і рівня підготовленості. Отже, послідовне і цілеспрямоване впровадження елементів дослідницької діяльності, ускладнення видів проектних завдань постає необхідною умовою виховання у студентів творчого ставлення до проектної роботи.

Науковцями доведено, що якість і ефективність проектної творчості студентів залежить від умілого поєднання їх практичної діяльності з процесом оволодіння необхідними теоретичними знаннями. Тому-то, отримавши практичне завдання, студенти спочатку ґрунтовно опрацьовують відповідну літературу і з'ясовують проектні норми, що лежать в основі дизайн-проекування. Викладач, не обмежуючи ініціативу студентів і враховуючи їх можливості, надає їм необхідну допомогу у вигляді порад та корегуванні результатів проектного рішення, пропонує джерела інформації, які відкривають шлях для творчих пошуків, спільно аналізують проектну практику відомих дизайнерів. Стимулювання керівником самостійних пошуків студентів-дизайнерів є педагогічно виправданим, оскільки за таким підходом вони не тільки спроможні виконувати проектні роботи репродуктивного характеру – «тиражування ідей», але й розвивають творчі здібності й обдарування. Оскільки дизайн сьогодні – це професійна діяльність, що передбачає формування ідей і концепцій, упровадження інноваційних технологій, різні види діяльності, що гнучко реагує на вимоги ринкової економіки України.

Важливим психолого-педагогічним фактором активізації творчої діяльності обдарованої молоді і розвитку її здібностей є організація наукової діяльності та створення в процесі навчання атмосфери взаєморозуміння, доброзичливості й творчого спілкування. Велику роль у розвитку творчих здібностей майбутніх дизайнерів відіграє науково-дослідна діяльність, зокрема їх участь у наукових конференціях, семінарах, проектних виставках, що дає змогу ознайомити студентів з творчими і науковими досягненнями інших студентів. Така популяризація їхніх успіхів сприяє залученню до наукової діяльності більше обдарованих студентів. Разом з тим, визнання однокурсниками творчих досягнень своїх колег є добрим стимулом до наполегливої подальшої роботи.

Отже, на нашу думку, робота з обдарованими студентами багатовекторна. Важливо не тільки в навчальному закладі, але й ще в дитинстві, у сім'ї вчасно виявляти обдарованість і створювати у процесі навчання сприятливі умови для розвитку особистості кожного студента шляхом забезпечення позитивного інноваційного освітнього середовища. Для цього необхідно поєднання зусиль усіх суб'єктів освіти.

Таким чином, акцентуючи увагу на розвитку обдарованості в системі дизайн-освіти, перспективними напрямками постають такі: розробка методики діагностики обдарованості майбутніх дизайнерів; створення та реалізація цільових й освітніх програм у галузі дизайн-освіти по роботі з обдарованою молоддю; багаторівневе підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів для роботи з обдарованими студентами тощо.

Література:

1. Антонова О.Є. Система роботи з обдарованими учнями у закладах нового типу (досвід роботи шкіл м. Житомира) // Науково-методична співпраця в системі університет – середній та вищий навчальний заклад / за ред. О.А. Дубасенюк: зб. наук.-метод. праць. – Житомир. – Житомирський держ. ун-т, 2004. – С. 64-76

2. Бовсунівський В. Педагогічна діагностика обдарованості у процесі дизайн-діяльності / Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2013. – № 3. – 268 с.

3. Кривий Ю. Розвиток творчої обдарованості підлітків у процесі художньо-конструкторської діяльності / зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М.Т. Мартинюк]. – Умань: ПП Жовтий О.О. – 2012. – Ч. 2. – 348 с.

4. Рудченко А. Етнодизайн як міждисциплінарний феномен створення творчого освітнього простору / Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О.О. – 2014. – Вип. 10. – Ч. 3. – 304 с.

5. Тименко В.П. Підготовка майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи). – 2011. – **В. 26.** –

6. Чирчик С.В. Методологічні аспекти підготовки майбутніх дизайнерів / Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. Освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Луганськ: Вид-во «НОУЛІДЖ», 2014. – Вип. 1(8). – С. 59-68.

УДК 371.134

В.А. Ковальчук,

к.пед.н., доцент

(Житомирський державний університет ім. І. Франка)

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДІЙСНЮВАТИ ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ

В статье раскрывается суть понятия «педагогически-специализированная компетентность будущих учителей осуществляют педагогическую деятельность в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем» как составляющая часть профессиональной компетентности учителя. Анализируются современные требования к организации профессиональной подготовки и определяются особенности технологии формирования указанной компетентности.

Ключевые понятия: профессиональная компетентность учителя, педагогически-специализированная компетентность будущих учителей осуществляют педагогическую деятельность в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем, современные технологии профессиональной подготовки.

The article reveals the essence of the concept of «pedagogically-specialized competence of the future teachers for teaching activities in variety of educational systems» as part of the professional competence of the teacher. The current requirements for professional training and technology features of the teacher's competence formation are determined and analyzed.

Keywords: teacher's professional competence, pedagogical-specialized competence of the future teachers for teaching activities in terms of variability of educational systems, advanced technology training.

Одним із напрямів реалізації основних завдань реформування сучасної системи загальної середньої освіти є підготовка якісно нового вчителя, здатного адаптуватися до педагогічних інновацій, адекватно і швидко реагувати на сучасні перспективні процеси соціального і економічного розвитку суспільства. Сучасний загальноосвітній навчальний заклад однотипний за будовою, завжди своєрідний у своєму внутрішньому змісті; має свою специфіку, визначену впливом середовища, діяльністю суб'єктів (учні, вчителі, батьки), традиціями та ін.

Враховуючи ці аспекти, молодий вчитель відчуває труднощі у організації власної професійної діяльності в умовах освітньо-виховної системи закладу. І лише через деякий час, внаслідок набуття необхідного досвіду він може якісно і продуктивно реалізовувати власну професійну стратегію в умовах конкретного навчального закладу. З огляду на це, виникає потреба у підготовці майбутніх учителів до вирішення означеної проблеми.

Метою статті є розкриття особливостей формування у майбутніх учителів професійної компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх навчальних закладів.

Провідною ознакою компетентності є діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні із системою необхідних загальних, психолого-педагогічних та фахових знань, що виявляються в умінні особистості робити вибір, керуючись особистісними якостями й адекватно оцінюючи конкретну ситуацію у професійній діяльності та повсякденному житті. У сучасних наукових дослідженнях (В. Байденко, Н. Бібік, О. Дубасенюк, Є. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, В. Шахов та ін.) вивчаються різні аспекти формування компетентності фахівців, в тому числі і педагогів, зазначається що до її складу входять: загальні/соціальні (стосуються кожної особистості і висвітлюють її взаємодію із середовищем), ключові компетенції (відображають професійно значущі якості особистості), спеціальні (характеризують продуктивність діяльності та є багатофункціональними).

Як зазначається у новій редакції Закону України «Про вищу освіту» [1], результатами навчання є сукупність знань, умінь, навичок, інших *компетентностей*, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти. Відповідно професійна компетентність може бути представлена набором різних компетентностей. Зокрема, у державних стандартах вищої освіти вказується, що це може бути і загальнопредметна і спеціальнопредметна компетентності; або ж інтегральна професійна компетентність [3].

Професійну компетентність вчителя визначаємо як багатоаспектне інтегральне особистісне утворення, яке включає широку професійну та загальну ерудицію, систему необхідних умінь, навичок і способів виконання професійних дій, сукупністю професійно-ціннісних відношень та досвідом дослідницької діяльності, і яка є критерієм становлення вчителя-професіонала.

У загальній структурі професійної підготовки вчителя виділяють фахову компетентність, яка відображає особливості компетентності відповідно предмету викладання в навчальному закладі. Зрозуміло, що на здатність вчителя працювати в умовах варіативності освітньо-виховних систем формування фахової компетентності також впливає, хоча цей вплив не є визначальним і стосується більше особливостей відображення.

З цих позицій ми на основі розробленої сукупності складових професійної компетентності вчителя виокремлюємо *педагогічно-спеціалізовану компетентність*, яка визначає набір необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних відношень та досвіду творчої дослідницької діяльності, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Зазначимо, що освітньо-виховна система школи – це цілісне утворення, яке організується в процесі інтеграції основних компонентів освіти і виховання (мета, суб'єкти, їхня діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база), що сприяє розвитку і саморозвитку особистості, створенню своєрідного, розвивального та освітньо-виховуючого середовища загальноосвітнього закладу.

Освітньо-виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і потреби реальних дітей і дорослих, тому вона не може бути ідентичною у різних регіонах, навіть у двох сусідніх навчальних закладах. Відповідно потрапляючи в умови конкретного закладу, у молодого вчителя виникають труднощі професійної адаптації до особливостей проведення уроків, організації виховної діяльності, умов освітньо-виховного середовища. Загалом це впливає на вироблення професійної стратегії у самореалізації, самовдосконаленні і саморозвитку. Вищезазначене дає підстави стверджувати про необхідність відповідної підготовки майбутнього вчителя до вирішення означеної проблеми.

Педагогічно-спеціалізована компетентність вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем є освітньою компетентністю і означає інтегральне особистісне утворення, яке включає володіння теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними знаннями про сутність, ознаки, особливості та типологію освітньо-виховних систем, узагальненими знаннями та способами виконання професійних дій педагога в умовах їх варіативності; сукупністю професійно-ціннісних відношень та досвідом дослідницької діяльності в конкретному освітньо-виховному середовищі загальноосвітнього закладу.

Відповідно професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи у різних освітньо-виховних системах розглядається як комплексний педагогічний процес формування професійної компетентності ядром якої є педагогічно спеціалізована компетентність роботи майбутнього вчителя в умовах різних типів освітньо-виховних систем, що відбувається у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Зрозуміло, що формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати професійну діяльність в умовах освітньо-виховних систем невід'ємно пов'язана із формуванням професійної компетентності в цілому, так як розроблена компетентність є інваріантним складником професійної компетентності вчителя.

Аналіз стану професійної підготовки майбутніх учителів засвідчує, що існує протиріччя між необхідністю готувати студентів до роботи в умовах нового соціокультурного розвитку шкільної освіти і системою навчання, яка характеризується репродуктивною педагогікою, що не стимулює внутрішньої мотивації у здобутті професійної компетентності, не формує у студента уміння вибудовувати власну стратегію майбутньої професійної діяльності в умовах навчального закладу, уміння планувати свою діяльність і приймати рішення в змодельованих умовах майбутньої професійної діяльності [4].

Навчання у вузі повинно бути адекватним сучасним стратегіям професійної освіти – навчальний процес здійснювати на основі технологій, що розвивають критичне мислення майбутнього вчителя; сприяють розвитку умінь і навичок самостійного пошуку інформації з використанням різних інформаційних ресурсів; стимулюють можливості взаємонавчання студентів, участь їх у різних проектах, спрямованих на оволодіння професійними компетентностями та ін.

Керуючись дидактичною теорією організації засвоєння знань та формування умінь (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін та ін.), з метою формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя здійснювати професійну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем виділяємо три етапи.

Перший етап – теоретичне засвоєння інформації про сутність освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу, типологію, умови та особливості становлення та функціонування; про проблеми організації педагогічної діяльності в умовах різних типів освітньо-виховних систем загальноосвітніх шкіл; удосконалення наявних та набуття нових професійних умінь та навичок, що становлять основу педагогічно-спеціалізованої компетенції в межах загальної професійної компетенції майбутніх учителів.

Другий етап – перенесення основи формування педагогічно-спеціалізованої компетентності в контекст професійної діяльності вчителя в реальних умовах, де відбувається інтеріоризація теоретичного знання, набутих умінь та навичок, формування професійної спрямованості та необхідних особистісних якостей майбутніх учителів. Організація такого навчального процесу (лекційно-практичні заняття + педагогічна практика) передбачає творчий рівень у формуванні професійної компетентності майбутнього-вчителя: сприяє формуванню навичок професійної адаптації, створенню і втіленню власних творчих стратегій професійної взаємодії в умовах конкретного навчального закладу.

Третій етап – розвиток сформованої на репродуктивному рівні педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності

освітньо-виховних систем у напрямку творчої індивідуальної стратегії професійної діяльності, тобто на досягнення творчого рівня компетентності.

Логіка всього процесу формування означеної компетентності передбачає використання педагогічних технологій на кожному етапі.

Відповідно визначених у дослідженні методологічних основ підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем для визначення і структурування змісту цієї підготовки нами окреслені такі три напрями: аналітичний, професіографічний, практичний.

Перший напрям – *аналітичний*. Попередньо здійснювався комплекс важливих завдань: збір, обробка та аналіз навчальної інформації, яка включала державні документи, теоретичні дослідження науковців у галузі створення і розробки різних виховних, освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів, практичний досвід педагогічних колективів навчальних закладів з проблеми впровадження варіативних освітньо-виховних систем через призму мети професійної підготовки майбутніх учителів. Результатом стало визначення змістової складової концепції освітньо-виховних систем та теоретичної підготовки майбутніх студентів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Сукупність наукових педагогічних знань поділяється на дві групи: перша – це знання, які відображають педагогічну дійсність в тому вигляді, в якому вона існує тобто знання про реальний педагогічний процес; друга група – це знання про норми, регулятори діяльності тобто про те, як необхідно планувати, організовувати, здійснювати і удосконалювати педагогічну діяльність у відповідності з цілями освітньо-виховного процесу і умовами, в яких він відбувається [2, с.56].

Зауважимо, що знання про освітньо-виховні системи, історію їх становлення і розвитку, типологію, професійну діяльність вчителя в умовах їх варіативності відносяться до обох груп педагогічних знань. В зв'язку з цим зміст професійної підготовки майбутніх учителів до означеного напрямку передбачає цілісне структурування та інтеграцію інформації усіх педагогічних дисциплін, що вивчаються у вищому навчальному закладі.

Другий напрям – *професіографічний*. Основним завданням в цьому напрямі було визначення на основі принципів неперервності та інтегративності з урахуванням освітньо-кваліфікаційних вимог до підготовки майбутніх учителів освітньо-професійної програми підготовки в окресленому аспекті (тобто структурування теоретичних основ у межах навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки) розробку навчальних програм з різними варіантами вивчення спеціальних дисциплін у професійну підготовку майбутніх учителів різних спеціальностей; педагогічно доцільне поєднання різних організаційних форм навчання з використанням сучасних педагогічних технологій та засобів навчання.

Вважаємо, що важливими психолого-дидактичними засобами реалізації такого підходу у професійній підготовці виступає розвиток творчого і критичного мислення майбутніх педагогів, формування професійно орієнтованого досвіду та набуття і освоєння методичного інструментарію організації і здійснення науково-пізнавальної діяльності, рольового та імітаційного моделювання. На нашу думку, якраз формування професійної, педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем необхідно здійснювати на основі таких позицій.

Результатом професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів є сформована у межах професійної компетентності *педагогічно-спеціалізована компетентність*, яка визначає набір необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних відношень та досвіду творчої дослідницької діяльності, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Ця компетентність є новоутворенням особистості, сутність якого можна визначити як «збагачене педагогічне знання». Підґрунтям слугують відомості з різних галузей знань, відбір яких актуалізований проблемою розробки та функціонування у педагогічній теорії й практиці різних варіативних освітньо-виховних систем.

Отже, до необхідного переліку галузей знань ми, зокрема, включаємо:

- теорію творчості (як розділ філософії);
- загальну теорію систем;
- педагогічну інноватику;
- педагогічну антропологію;
- соціальну психологію;
- соціальну педагогіку;
- теорію управління;
- концепцію самоорганізації тощо.

Сенс збагачення однієї – педагогічної – галузі знань за рахунок інших полягає в цьому випадку в тому, що саме педагогічне знання інструментує різні аспекти людських знань і, таким чином, слугує системоутворюючим елементом у зазначеній їх сукупності.

Оскільки є очевидним, що до виокремленого переліку освітніх галузей нами включені як класичні галузі знань, так і порівняно нові, утворені шляхом міждисциплінарного синтезу, то на разі варто говорити саме про новий міждисциплінарний конструкт професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога, яким і постає окреслена сукупність інтегрально-педагогічних знань (змістова основа педагогічно-спеціалізованої компетентності).

Доповнення змісту навчальних модулів здійснювалося із врахуванням цільового призначення інформаційного матеріалу; поєднання комплексних, інтегрованих і часткових дидактичних цілей; професійну спрямованість і повноту навчального матеріалу з різних навчальних психолого-педагогічних дисциплін; відносну самостійність модулів; реалізацію обов'язкового зворотного зв'язку; можливість оптимального засвоєння студентами інформаційного і методичного матеріалу.

Третій напрям – *практичний*. Він передбачав розв'язання завдання розробки та впровадження науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів. Було розроблено, інструктивно-методичні матеріали до семінарсько-лабораторних занять, навчальне порт-фоліо майбутнього вчителя. В зв'язку із збільшенням частки самостійної роботи студента з навчальної дисципліни, підібрані індивідуальні та самостійні завдання та інструктивно-методичні рекомендації до їх виконання, питання контролю та самоконтролю різного ступеня складності; подаються критерії оцінювання різних видів роботи студента, перелік питань, які виносяться на екзамен. Матеріали робочих зошитів спрямовані на ефективне і якісне засвоєння теоретичних положень педагогічної науки та сприяють розвитку продуктивного педагогічного мислення, формування професійних умінь та навичок.

Нами визначено, що для використання сучасних освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем необхідно враховувати такі вимоги як діалогічність, діяльнісно-творчий характер, направленість на індивідуальний розвиток кожного студента, створення необхідного розвивального освітнього простору для вільного вибору у прийнятті самостійних рішень, вибору змісту і способів навчання, формування власної професійної стратегії в умовах навчання та під час педагогічної практики.

Вирішення проблеми формування у майбутніх вчителів професійної компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем не обмежується результатами нашого дослідження. Потребують подальшого вивчення аспекти порівняльного аналізу професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в сучасних умовах розвитку освітнього простору, розробка науково-методичного забезпечення формування професійної компетентності майбутнього вчителя та ін.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37-38. – 192 с.

2. Краевский В.В. Методология педагогики: пособ. для педаг.-исследов. – Чебоксары: Изд-во Чуваш.ун-та, 2001. – 244с.
3. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р., № 1341. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.kadrovik.ua/content/pro-zatverdzhennya-nats-onalno-ramki-kval-f-kats-i>
4. Професійна педагогічна освіта: компетентісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 412 с.

УДК 378. 147 – 056. 45

Ю.М. Клименюк,
к.пед. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОБДАРОВАНІ ДІТИ, ЇХ ВИЯВЛЕННЯ ТА ДІАГНОСТИКА

Обсуждаются проблемы выявления и диагностики одаренных детей, в том числе особенности выявления обдаренностей родителями. Делается вывод, что одаренность – это сложное психическое явление, система особенностей индивидуума, которое требует комплексного подхода к диагностике, в том числе разработки специальных авторских диагностических программ практическими психологами, которые бы включали разнообразные и взаимодополняющие процедуры

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, потенциал личности, творческие качества.

The problem of identification and diagnosis of gifted children, including especially the identification of giftedness by the parents are discussed. It is concluded that giftedness is a complex mental phenomenon, the system characteristics of the individual, which requires a complex approach to diagnosis, including the development of special diagnostic authors' programs of practical psychologists, which include diverse and complementary diagnostic instruments.

Keywords: giftedness, gifted children, the potential of the individual, creative quality.

В Україні проблема підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями набула актуальності лише в останнє десятиліття. Однак, не зважаючи на це, вона набуває все більшої актуальності, про що свідчать і відповідні дисертаційні дослідження. На жаль, їх ще не так багато, однак той факт, що даною проблемою зацікавилися науковці, свідчить про зростаючу увагу держави до навчання і виховання обдарованих дітей та молоді. Серед останніх дисертацій у галузі педагогіки, соціальної педагогіки, вікової та педагогічної психології варто назвати: роботи українських учених Н.М. Завгородньої "Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу", М.П. Федорова "Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми", праці російських дослідників М.А. Біржевої "Організаційно-педагогічні умови навчання і розвитку інтелектуально обдарованих учнів у початковій школі", Г.В. Тарасової "Організаційно-педагогічні умови розвитку готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми", праці польського науковця Е. Лодзінської "Особливості роботи вчителя з математично обдарованими учнями 4-8 класів (на матеріалі польської школи)" та ін.

Особливою уваги заслуговує проблема виявлення та діагностики обдарованих дітей, чому й присвячена стаття.

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що поняттям «обдарованість» визначається лише потенціал особистості, можливості, що можуть бути реалізовані, але, як стверджує статистика, найчастіше вони виявляються незатребуваними.

Усі обдаровані діти мають потребу в знаннях, яскраво виражений інтерес до певної галузі знань. Немає потреби примушувати їх вчитися, вони самі шукають собі роботу, частіше складну інтелектуальну, із задоволенням нею займаються, присвячуючи їй увесь свій вільний час. Обдаровані діти вільно і швидко оволодівають відповідними вміннями і навичками. Вони показують високий рівень досягнень.

Обдарована дитина шукає спілкування з дорослими, бо ті розуміють її краще, ніж однолітки, які часто насміхаються, дають прізвиська. Обдаровані діти часто перебільшено емоційні, вони запальні, легко збуджуються через дрібниці, але це не вередування, а виявлення багатства їх натури.

Творчі діти рідко бувають спокійними, вони страждають від своєї винятковості, але багатьох рятує тонке відчуття гумору, вони цінують його. У них особлива мова, особливе сприйняття. Тому такі якості обдарованих дітей вимагають особливого підходу до них, і не випадково за рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я входять до "групи ризику". Вони потребують особливого виховання, спеціальних, індивідуальних навчальних програм, спеціально підготовлених вчителів, шкіл.

Дослідник, який вивчає обдарованість дитини, врешті-решт доходить висновку, що обдарованість – своєрідна "іскра Божа", яку треба відшукати в її душі і допомогти не тільки не згаснути, а спалахнути полум'ям. Здібні, талановиті люди в будь-якому суспільстві є його "локомотивом". Саме їхніми інтелектуальними зусиллями забезпечується прогрес суспільства, плодами якого користуються всі. Тому кожен учитель часто запитує себе: "Як знайти та визначити обдарованість?". Адже через свою зайнятість, брак інформації, методичної підтримки він обмежений у виборі інструментарію, який допоміг би дати відповідь на це запитання.

Визначення обдарованості надзвичайно важливе – від цього залежить кого й на підставі яких критеріїв школа відбиратиме в спеціалізовані школи чи програми, як навчатиме. Від розуміння суті обдарованості прямо залежить, на які особливості своїх учнів учитель звертатиме увагу.

Відтак, головне завдання школи – підтримати учня і розвинути його здібності, підготувати ґрунт для того, щоб ці здібності було реалізовано.

Особливо актуальною є проблема виявлення потенційно обдарованих дітей в умовах сім'ї. Саме родина на основі розуміння та прийняття індивідуально психологічних особливостей потенційно обдарованих дітей є джерелом подальшого розвитку їх талантів. Вибір вікової категорії зумовлений тим, що саме в цей період (молодший шкільний вік) дитина здатна яскраво проявити свої потенційні здібності до того чи іншого виду діяльності. Важливо батькам та вчителям не «прогавити» такий значущий в житті дитини момент та посприяти розвитку здібностей талановитих дітей.

Серед найбільш цікавих і загадкових явищ природи дитяча обдарованість традиційно займає одне з провідних місць. Проблеми її діагностики і розвитку хвилюють педагогів впродовж багатьох століть. Інтерес до неї в даний час дуже високий, що легко може бути пояснено суспільними потребами. Це насамперед пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих і талановитих дітей – одне з головних завдань удосконалення системи освіти.

На думку більшості педагогів, діагностика дитячої обдарованості – суто психологічна проблема. Однак таке твердження справедливе лише на теоретичному рівні. Сучасна освітня практика, спрямована на особистісно зорієнтований підхід, змушує розглядати діагностику дитячої обдарованості як невід'ємну частину цілісного педагогічного процесу.

Теоретичний рівень передбачає визначення концепції обдарованості, суміжних категорій та видів обдарованості, а практичний включає методики діагностування обдарованих дітей, з'ясування їхніх психологічних особливостей та організацію роботи з ними. На цьому, практичному рівні, як вважають самі психологи, діагностику мають проводити вчителі й вихователі, тобто ті, хто працює над розвитком і вихованням. Це не означає, що практичний психолог не потрібен, навпаки, він необхідний, але його сфера – особливо складні, «граничні» випадки, зокрема потенційна обдарованість.

Завдання діагностики обдарованості:

- виявлення обдарованості;
- допоміжна діагностика, яка працюватиме над вивченням особистих якостей батьків, вчителів;
- виявлення чинників, що перешкоджають розвитку здібностей;
- спостереження за її розвитком (конструктивним та реконструктивним).

Відомою в педагогіці є «модель діагностики розвитку» (Ю.Д. Бабаєва та А.Г. Асмолова), за якою дитину перевіряють не стільки на наявні знання і вміння оперувати ними, скільки на здатність до їх розвитку. Цей варіант діагностики з успіхом застосовується як в масових школах, так і в закладах нового типу.

Для виявлення обдарованості можна скористатись і комплексною діагностикою, популярною серед учених та практиків всього світу. Вона стимулює процес самопізнання, самовиховання та самореалізації. Діагностування починають з темпераменту, потім рис характеру. Процес виявлення обдарованості здійснюється поетапно:

- 1) спостереження;
- 2) виявлення психологічного стану дитини шляхом власної оцінки;
- 3) визначення коефіцієнта розумового розвитку IQ;
- 4) визначення інтелектуального розвитку шляхом дослідження вербальних здібностей учня;
- 5) визначення продуктів творчості школяра;
- 6) всебічний аналіз конкретних випадків.

Діагностика обдарованості насамперед спирається на результати продуктивної діяльності (підсумки олімпіад, конкурсів, змагань, дані психолого-педагогічних обстежень). М. Лейтес відзначає, що ознаки обдарованості в дитячі роки оцінюються шляхом з'ясування співвідношення в них вікового і власне індивідуального. Батькам і вчителям варто знати, що всі успіхи дитини спочатку з упевненістю можна оцінити як вікові прояви обдарованості, а чи стануть вони стійкими індивідуальними особливостями, буде залежати від багатьох зовнішніх та внутрішніх умов.

Діагностування обдарованої дитини пов'язується з визначенням її соціального статусу і прогнозом її поведінки, а також направлення її до навчального закладу відповідного типу. З досвіду роботи вчителів відомо, що обдаровані діти у звичайних загальноосвітніх школах проводять половину, а то й весь навчальний час. Школи не можуть задовольнити інтереси і можливості обдарованих учнів тому, що вони розраховані на дітей різних індивідуальних здібностей. У зв'язку з цим в обдарованих дітей виникає уявлення про себе як про нормальних, а про інших – як про розумово неповноцінних учнів.

За місцем навчання обдарованої дитини діагностування проводиться з метою визначення її розвитку, що допоможе знайти адекватні методи навчання і виховання, створити спеціальні програми, надати підтримку і соціальний захист.

Найчастіше використовують такі методи:

1. Стандартизовані методи вимірювання інтелекту.
2. Стандартизовані тести досягнень для школярів використовують для виявлення виняткових здібностей з навчальних дисциплін.
3. Стандартизовані тести на перцептивно-руховий розвиток.
4. Стандартизовані тести оцінки соціального розвитку.
5. Вимірювання творчих здібностей (тест Торренса).
6. Спостереження і контрольні записи.
7. Методика вивчення особистісних характеристик включає вивчення блок показників-факторів.
8. Методика вивчення оточення.
9. Життєві спостереження близьких людей.

К. Текекс розглядає таких можливих провісників обдарованості:

- можливість і здатність у трирічному віці стежити за двома й більше подіями, що відбуваються;

– здатність простежувати в ранньому дитинстві причинно-наслідкові зв'язки та робити висновки;

- відмінна пам'ять, рання мова і абстрактне мислення;
- уміння широко користуватись накопиченими знаннями;
- схильність до класифікації та категоризації;
- уміння ставити запитання та створювати складні граматичні конструкції;
- підвищена концентрація на чому-небудь, ступінь заглибленості в задачу;
- нелюбов до готових відповідей;
- підвищена електрохімічна і біохімічна активність мозку.

На особливу увагу заслуговує виявлення обдарованості дітей батьками. Батьки використовують різні виховні стратегії. Стратегія прямого виховного впливу передбачає використання розвивальних ігор, вправ. Інколи ця стратегія дає результати, але дуже часто в дитини виникає внутрішня протидія. Друга категорія батьків вважає, що вивчати та розвивати їхню дитину повинні фахівці. Однак не потрібно повністю перекладати всі турботи на плечі інших, а самим знаходитись осторонь. Згідно третьої стратегії батьки надають право вибору своїй дитині й намагаються підібрати гарну школу, не контролюючи розвиток здібностей. Найголовніше в таких сім'ях – атмосфера пізнавальних інтересів самих батьків (самі читають, ходять на виставки, не нав'язуючи свого інтересу). Така стратегія саморозвитку виявляється найефективнішою.

Властивістю таланту є свідомий, поглиблений, всебічний розвиток обдарованості. У кожній дитині закладені певні здібності, тільки в одних вони виявляються дуже яскраво й виразно, а в інших залишаються дрімати всередині. Здібності можуть виявлятися і в ранньому дитинстві, і в зрілому віці. Від народження всі діти здібні, однак такі рівні здібностей, як обдарування, талант і геніальність притаманні далеко не кожному [1, 233]. Батьки повинні добре знати, що обдаровані діти швидше за інших виконують завдання, прагнуть до самостійності, до розв'язання завдань проблемного характеру або таких, які вимагають кмітливості, різних способів розв'язання, творчості.

Розвиток здібностей нерозривно пов'язаний із формуванням інтересу. Обдарованість і талант не люблять тиску. Більшість дітей конфліктують з учителями, батьками в разі нетактовного ставлення, відсутності уваги або належного розумового навантаження. Ці діти відрізняються гарною пам'яттю, багатим словниковим запасом, надзвичайно гостро переживають невдачі, часто перебувають у стресовому стані, впертість і прагнення довести розпочату справу до кінця, що нерідко сприймається дорослими як вередливість, а допитливість може оцінюватися як порушення норми.

Відтак, батьки мають застосовувати індивідуальний підхід до вирішення проблемних питань з дитиною. Вони мають здійснювати контроль над читанням дитини, захопленнями, але спрямувати свою діяльність на організацію допомоги дитині, збільшити ступінь самостійності, здатність до ефективного вирішення різного роду проблем, створити умови для забезпечення позитивного емоційного стану обдарованої дитини, позитивно-стійкого ставлення до життя, творчої діяльності. Стосунки батьків повинні будуватися на довірі. Допомога не може мати форму наказу, батьки повинні формувати в дітей стійкість у тихотравмуючих ситуаціях, навчати навичкам саморегуляції, набуття вміння щодо адаптації у соціально значущому середовищі без зниження потреби в реалізації обдарованості.

Батьки повинні особливу увагу приділяти розвиткові пізнавальних інтересів дитини, адже завдяки їм формуються основні інтелектуальні вміння, необхідні для засвоєння знань, закладається основа для подальшого успішного оволодіння знаннями. Василь Сухомлинський зазначав, що до кожної дитини необхідно шукати підхід. Тому батьки повинні розвивати у своїх дітей активну пізнавальну діяльність, зацікавлювати дитину різними видами завдань (пошукових, логічних, ігрових).

Дитина не тільки повинна засвоїти певну суму знань, а й навчитися спостерігати, порівнювати, виявляти взаємозв'язок між поняттями й міркувати. А досягти цього можливо лише засобами, що активізують пізнавальну діяльність.

Робота над розвитком пізнавальних інтересів дитини активізує її діяльність, підвищує продуктивність праці. Звичайно, батьки не повинні залишати дитину наодинці зі своїми проблемами. Батьківська допомога має бути обережною, зваженою, настановити дитину на власні розв'язки, а не насаджувати свої. Головне завдання батьків – прагнути, щоб навчальна праця їх дитини приносила їй радість, а не муки й гіркоту невдач. Дитина, що захоплена справою, яка їй до вподоби, виявляє наполегливість, силу волі, критичне ставлення до загальновідомого.

В творчості дитина може реалізувати всі наявні в неї знання, уміння та здібності. Батькам потрібно знати, що обдарована дитина прагне довірливого спілкування. Вона хоче бачити у батьках мудру дорослу людину, яка збагатить її уявлення про світ і про саму себе, допоможе подолати труднощі. Дітям дуже хочеться, щоб батьки сприймали їх як рівноправних в особистісному плані партнерів. Їм не хочеться, щоб їх повчали, вони прагнуть рівноправного спілкування, щоб їх сприймали як особистості й реагували на них як на особистість. Звичайно, перед батьками стоїть проблема формування й плекання не просто особистості, а особистості обдарованої, особистості свідомого українського громадянина.

Педагоги мають навчити батьків розвитку творчих здібностей і обдарованості у їхніх дітях. Тут важливе значення мають відкриті запитання, творчі дискусії, глибоке знання батьками психологічної сутності творчого процесу, віра в інтелектуальні сили дитини. Батьки повинні створити умови, щоб обдарована дитина мала змогу самостійно здійснювати свою індивідуальну діяльність. Завдання батьків полягає в максимальному сприянні, стимулюванні активності та розвитку в дитини винахідливості, ініціативи, творчого підходу до навчання. Бажано, щоб у дитини був улюблений затишний куточок, де вона може повністю усамітнитися і спокійно подумати. У кімнаті дитина повинна відчувати атмосферу творчості, розкутості.

Отже, обдарованість – це складне психічне явище, система особливостей індивідуума, яке потребує комплексного підходу до діагностики, в тому числі розробки спеціальних авторських діагностичних програм практичними психологами, які б включали різноманітні та взаємодоповнюючі процедури та методики. Особливе місце в діагностиці обдарованості та результатів роботи щодо її розвитку повинні займати різні техніки спостереження. Неупередженого ставлення до своїх особистісних якостей потребує кожна обдарована дитина.

Література:

1. Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. – Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2005. – 456.
2. Кульчицька О. Методика діагностики інтелектуальної обдарованості/ О. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – №1. – С. 39-42.
3. Морозова Л., Бондарев І. Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей// Рідна школа. – 2003 - №5. – С.34-38.
4. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності – [Електронний ресурс] Режим доступу: /http://pidruchniki.ws/1931110342999/pedagogika/metodi_diagnostiki-obdarovanoyi_ditini/

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ АРТ- ТЕХНОЛОГІЙ

В статті раскрыты особенности формирования предметно-превращающей компетентности будущего учителя начальной школы средствами арт-технологий; раскрыта сущность понятий «компетенция»; «компетентность»; «компетентностный подход»; «профессиональная компетентность учителя начальной школы»; «предметно-превращающая компетентность будущего учителя начальной школы средствами арт-технологий».

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность учителя начальной школы, предметно-превращающая компетентность будущего учителя начальной школы средствами арт-технологий.

In the article the features of forming of in-converting competence of future teacher of elementary school are exposed by means of art technologies; the essence of the concepts «competence», «competence approach»; «professional competence of teacher of elementary school»; «professional competence of future teacher of elementary school by means of art technologies» are exposed.

Keywords: competence, competence, competence approach, professional competence of teacher of elementary school, professional competence of future teacher of elementary school by facilities of technologies of art.

Становлення України як демократичної держави, входження її в єдиний європейський простір зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти. В умовах глобалізаційних змін на часі модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства. В освіті відбувається еволюція змісту, форм і методів навчання, яка спонукає до розробок і впровадження нових освітніх технологій.

Одним із пріоритетних завдань навчально-виховного аспекту є формування ключових творчих здібностей особистості засобами арт-технологій, яке реалізується при виконанні та удосконаленні всієї змістової лінії художньо-творчої діяльності.

Пріоритетне завдання освіти ХХІ століття передбачає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку; створення передумов посилення творчих здібностей людей; формування здатності адаптуватися до змін, що відбуваються в суспільстві, перехід на нові імперативи мислення і нові способи перетворення дійсності.

Напрями державної політики у сфері вищої освіти визначено Конституцією України. Основними державними документами, у яких відображено вихідні положення та шляхи модернізації сучасної професійної підготовки майбутніх вчителів є: Закон України «Про освіту»; Закон України «Про вищу освіту»; Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»); Національна доктрина розвитку освіти; «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір»; Державна програма «Вчитель», Національна рамка кваліфікацій; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (проект); Державний стандарт вищої освіти. Вимоги до підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр (проект); Державний стандарт початкової загальної освіти та інші нормативні документи Міністерства

освіти і науки України відповідно до прогресивних рішень Болонської конвенції та сучасних потреб особистості і суспільства.

Широке коло досліджень проблеми формування предметно-перетворювальної компетентності майбутнього вчителя початкової школи підтверджує її актуальність. Вивчення сутності поняття «професійна компетентність вчителя» знаходить своє відображення у працях зарубіжних (Д. Брител, Є. Джимез, Р. Квасниця, В. Ландшеєр, М. Леннон, П. Мерсер, М. Робінсон) та вітчизняних (В. Адольф, Т. Добудько, О. Дубасенюк, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Ломакіна, А. Маркова, В. Монахов, Н. Ничкало, Є. Павлютенков, В. Сластьонін та інших) вчених. Питання формування професійної компетентності майбутнього вчителя на сучасному етапі вивчали В. Баркасі, М. Елькін, В. Калінін, Л. Карпова, Н. Лалак, Г. Монастирна, О. Онопрієнко, І. Полубоярина, В. Саюк, І. Халимон. Технологізація навчального процесу представлена у працях В. Беспалько, І. Дичківської, В. Євдокимова, М. Кларіна, А. Нісімчука, Г. Селевка, С. Сисоєвої, І. Прокопенка та ін. Проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи у наукових доробках Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, С. Мартиненко, І. Пальшкової, О. Савченко, Л. Хомич та ін.).

Сучасна наука розглядає дизайн-технологію як складну конвергенцію основних видів найбільш активних і продуктивних форм діяльності людини, що перетворює дійсність – праці, пізнання і спілкування. Різні аспекти цієї проблеми розроблялися філософами, соціологами, педагогами, психологами, зокрема, Б. Ананьєвим, Г. Альтшуллером, Л. Андрєєвим, В. Введенським, С. Гольдентрихтом, Є. Громовим, В. Загвязинським, М. Каганом, В. Кан-Каликом, Н. Кузьміною, В. Моляко, В. Шинкаруком, А. Шуміліним та іншими.

Метою нашої статті є розкрити особливості формування предметно-перетворювальної компетентності майбутнього вчителя початкової школи засобами арт-технологій.

З метою науково-теоретичного аналізу досліджуваної нами проблеми важливим вважаємо визначення насамперед компетентнісного підходу до неї. Концептуальні засади компетентнісного підходу знайшли своє відображення у документах Ради Європи, ЮНЕСКО, Міжнародного департаменту стандартів тощо. Так, в матеріалах ЮНЕСКО окреслюється певне коло компетенцій, які повинні розглядатися всіма як бажаний результат освіти [5, с. 16-21].

Нові вимоги, визначені суспільством до професійної підготовки сучасного вчителя, його професійної компетентності, орієнтація на ефективність результатів його діяльності зумовили необхідність дослідити сутність понять «компетенція»; «компетентність»; «компетентнісний підхід»; «професійна компетентність вчителя початкової школи»; «професійна компетентність майбутнього вчителя початкової школи засобами арт-технологій».

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» за редакцією В. Бусела, компетенція визначається як:

- 1) добра обізнаність із чим-небудь;
- 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [2].

У цьому ж словнику розглядається термін «компетентність» як властивість за значенням компетентний. Компетентний – 1) той, хто має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікації; 2) який має певні повноваження, повноправний, повновладний [2].

За словником «Професійна освіта» компетентність – це «сукупність знань і вмінь, необхідних фахівцю для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва» [9, с. 149].

У межах програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» («DeSeCo», 1997 р.), європейські експерти визначають зміст поняття компетентності як здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність містить комбінації

взаємовідповідних пізнавальних ставлень індивіда та його практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. З цих позицій експерти програми («DeSeCo», 2002) пропонують внутрішню структуру компетентності, яка включає: знання; пізнавальні навички; практичні навички; ставлення; емоції; цінності та етика; мотивація. Крім того, учасники даного проекту визначили ключові компетентності для кожної країни-учасниці, зокрема: Австрії, Бельгії, Фінляндії, Німеччини, Нідерландів тощо [6].

Міжнародна комісія Ради Європи оперує такими поняттями як «ключові вміння», «базові вміння», «фундаментальні шляхи навчання», «ключові кваліфікації», «опорні знання». Компетентності при цьому передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні і соціальні потреби та комплекс ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок [11].

Аналізуючи наукові праці українських, російських та зарубіжних дослідників, можемо дійти висновку, що серед кола проблем, пов'язаних з формуванням професійної компетентності фахівця, особливе місце належить дослідженням з питань професійної компетентності майбутнього педагога, представленим у науковому доробку В. Бондаря, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Митника, Є. Павлютенкова, В. Семиченко, Е. Соф'янца та інших українських науковців. Низка науковців, зокрема І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Самещенко, В. Семиченко, Н. Тарасевич, розглядаючи питання теоретичної підготовки майбутніх учителів, акцентують увагу на розвитку творчого потенціалу особистості педагога.

З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова вважають, щоб учитель діяв творчо, самостійно виважуючи результати своєї діяльності і коригуючи засоби з орієнтацією на мету, він повинен мати внутрішнє оперття, певні властивості, риси, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога, а через нього – і розвиток учня [7, с. 30]. В процесі професійної підготовки потрібна щоденна і наполеглива праця над розвитком своїх здібностей до педагогічної діяльності, формуванням ціннісних орієнтацій, виховуванням умінь спілкуватися з людьми, у процесі органічної взаємодії розв'язувати завдання навчання та виховання.

Зміст професійної компетентності, як зауважує І. Зязюн, це знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології [8, с. 32].

Питання педагогічної діяльності вчителя мають місце у дослідженнях І. Беха. Так, у праці «Виховання особистості» І. Бех, професійну компетентність вчителя поряд з майстерністю та морально-духовною зрілістю відносить до тих складників, які перетворюють працю педагога на місію його життя [1, с. 269]. Висуваючи вимоги до професійної діяльності вчителя, І. Бех зазначає, що педагог не тільки має володіти професійними знаннями і вміннями, а й уміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань відповідно до об'єктивно існуючих морально-духовних цінностей суспільства з урахуванням власної індивідуальності [1, с. 276].

Особливу цінність у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи має праця Ю. Завалевського «Сучасний вчитель: вимір часу» [3]. Висвітлені в ній ідеї співзвучні із запитамі сьогодення у потребі високопрофесійних фахівців. Професійну компетентність Ю. Завалевський розглядає як складову професійної діяльності вчителя, що формується за допомогою складної трансформації інтересів, мотивів, потреб, під час практики, на основі процесів усвідомлення і переосмислення [3, с. 60]. Він зазначає, що професійна компетентність вчителя визначається не лише базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та навколишнього світу, сталими взаємостосунками з людьми, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [3, с. 59].

Л. Хоружа вважає, що професійна компетентність – це володіння педагогом необхідною сукупністю знань, умінь і навичок, які засвідчують ефективність педагогічної діяльності, високий рівень спілкування з різними суб'єктами навчально-виховного процесу, сформованість професійно-особистісних якостей, цінностей, ідеалів учителя [10, с. 7-8].

Зважаючи на нові вимоги суспільства до майбутнього фахівця, вважаємо, що під професійною компетентністю майбутнього вчителя початкової школи засобами художньо-естетичних технологій слід розуміти інтегральне особистісне утворення майбутнього фахівця, яке вміщує комплекс поліфункціональних професійних знань, практичних навичок і вмінь, особистісних якостей та набутого квазіпрофесійного досвіду, спрямованих на успішну реалізацію професійної педагогічної діяльності засобами художньо-естетичних технологій.

Аналізуючи дидактично-методичний аспект впровадження компетентнісного підходу зазначимо, що у початкових класах навчальна діяльність уперше стає об'єктом спеціального формування, тому серед ключових компетентностей уміння вчитися набуває пріоритетного значення, бо від нього залежить якість будь-якої навчальної роботи і стиль пізнання. Ядром цієї компетентності у початкових класах є оволодіння молодших школярів загальнонавчальними вміннями і навичками.

У процесі експериментального дослідження нами розроблено технологію поетапної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів на основі інтегративного підходу.

У ході дослідження теоретично й методично обґрунтовано основні положення щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, покладені в основу експериментальної технології, дисциплін «Трудове навчання з практикумом», «Технології викладання трудового навчання».

Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів здійснювалося на інформаційно-теоретичному, лабораторно-практичному, процесуально-діяльнісному, аналітико-корективному та самостійно-творчому етапах. Відповідно до кожного етапу визначено цілі, зміст, форми та засоби технології поетапної підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами художньо-естетичних технологій [4, с. 175].

До змісту підготовки включено комплекс психолого-педагогічних, художньо-естетичних, методичних, технологічних знань; сукупність практичних умінь у художньому сприйманні й предметно-перетворювальній діяльності. В якості засобів запропонованої технології використано навчально-педагогічні ситуації самопізнання і самовираження через спілкування з викладачами, одногрупниками, проблемні лекційно-дискусійні заняття, творчі презентації тощо. Ефективною формою методичного управління визначено читання лекцій за опорними конспектами у вигляді таблиць, схем, текстів, що дає можливість студентові творчо відтворювати навчальну інформацію.

Основними формами організації навчання є практичні заняття, робота в мікрогрупах (3-5 студентів), консультації, забезпечення студентів алгоритмами виконання творчих завдань, методичні майстерні, тренінги. Результати самостійної роботи та проекти проведення уроків майбутні вчителі початкових класів демонструють під час виставок творчих робіт, на конкурсах, турнірах, змаганнях тощо.

У процесі вивчення *«Трудового навчання з практикумом»*, *«Технології викладання трудового навчання»* для успішного формування дидактичної компетентності у підготовці майбутніх учителів початкової школи використовують великий діапазон різноманітних форм і методів дизайн-технологій. Такі форми роботи, як «відкритий мікрофон», «майстер-клас», «телеміст», «круглий стіл», «аукціон нових ідей», сприяють у підготовці майбутніх учителів початкової школи формуванню практичних умінь, навичок толерантної взаємодії, розвитку дидактичної компетентності.

Зауважимо, що у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності важлива роль належить проектному мисленню. Проектна творча діяльність особистості у такому разі виступає як свідома потреба, яка розвивається поряд із іншими потребами.

Предметно-перетворювальна компетентність у підготовці майбутніх учителів початкової школи виконує такі функції: відтворювальну, виховну, пізнавальну, естетичну, комунікативну та інші, що дозволяють розглядати її як школу творчого й ділового мислення.

Виготовлення виробів майбутніми учителями початкової школи на лабораторно-практичних заняттях сприяє оптимізації зв'язку особистості з предметним середовищем, яке в сучасних умовах майже повністю складається з продуктів індустріального виробництва. Предметне середовище впливає на характер, звички, смаки кожної особистості, воно позначається і на сприйнятті витворів майстерності. Для творчих виробів характерні такі змістові особливості: художнє оформлення, що допомагає у вираженні виразності, пропорційності, естетичності, компактності, функціональності, зручності, доцільності.

Для успішного формування дидактичної компетентності в майбутніх учителів початкової школи засобами дизайн-технологій необхідні засвоєння та розвиток ідей естетичної виразності просторових форм, якими багате образотворче мистецтво в усіх його різновидах.

Зауважимо, що важливою складовою у підготовці майбутніх учителів початкової школи є високий рівень технічної майстерності, свідоме творче ставлення до своєї діяльності, глибоке проникнення в художню культуру, мистецтво; загальний рівень культури й освіченість; здатність орієнтуватися в питаннях сучасного українського й світового мистецтва.

У зв'язку з цим важливим для нашого дослідження є обґрунтування професійних умінь, яких набувають майбутні вчителі початкових класів. Зокрема, проектний вид діяльності потребує від студентів оволодіння професійними особливостями планування творчого процесу художнього конструювання, макетування та моделювання. З цією метою майбутні вчителі початкових класів вчать скласти план поетапного виконання роботи, здійснювати пошукове ескізування окремих елементів дизайн-проекту.

Отже, що якість початкової освіти визначається не лише засвоєнням учнями предметних компетентностей, а й ключових, які мають бути найважливішим особистісним надбанням кожного випускника початкової школи. Успіх реалізації методичної складової підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів визначається впровадженням у практику навчання нових підходів до його організації й арт-технологій. Розробляючи і впроваджуючи нові технології у навчальний процес трудового навчання молодших школярів, слід подбати про те, щоб змінити ставлення учнів до праці, стимулювати позитивну мотивацію й прагнення займатися предметно-перетворювальною діяльністю з повною віддачею сил і творчості, забезпечити ситуацію успіху для кожного молодшого школяра.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
3. Завалевський Ю.І. Сучасний вчитель: вимір часу : навч.-метод. посіб. для вчителів та студ. вищ. пед. навч. закладів / Ю.І. Завалевський. – К. : ВД «Букрек», 2008. – 288 с.
4. Колесник Н.Є. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів: Монографія. / Н.Є. Колесник. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2008. – 291 с.
5. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / О. Локшина // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 16-21.
6. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Освіта.UA, 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.osvita.ua/school/theory/381/>.
7. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
8. Педагогічна майстерність : підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
9. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало]. – К. : Вища шк. , 2000. – 380 с.

10. Хоружа Л.Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. / Л.Л. Хоружа. – К. : Академвидав, 2012. – 208 с.
11. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competence for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).

УДК 378

К.М. Левківський,
*к.іст.н., професор, в.о. директора Інституту
інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, м. Київ;*
Л.М. Івлєва,
*начальник відділу Інституту інноваційних
технологій і змісту освіти МОН України, м. Київ*

ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Освітня система України початку XXI ст. перебуває в умовах входження в європейське освітнє співтовариство та потребує реформування, що зазначено в Законі України «Про вищу освіту».

Сучасним тенденціям розвитку економічних та духовно-культурних процесів необхідні нові підходи до духовно-морального виховання та формування особистості на основі синтезу науки, освіти, релігії, культури.

Формування патріотизму та полікультурної компетентності майбутніх фахівців – реальний внесок у розвиток науки, освіти, культури українського суспільства.

Початок третього тисячоліття характеризується глобалізацією суспільного розвитку, зближенням націй, народів, держав, освітніх систем, відбувається перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, які значною мірою базуються на інтелектуальній власності, знаннях і обумовлюються рівнем наукового потенціалу країни.

Сучасний світ переживає докорінну зміну підходів до освіти та до соціокультурної політики в цілому. Це обумовлено переорієнтацією самого суспільного розвитку на розвиток людини, її особистісних та культурних якостей. Саме у XXI столітті є характерним ріст розуміння того, що тільки людина є одночасно початком і кінцевою метою будь-якого соціального розвитку. Ці зміни в суспільній свідомості, у ставленні суспільства до освітньої сфери викликали появу нової парадигми освіти.

Основні риси нової парадигми освіти визначені в Декларації прав людини, де визначається, що освіта має бути спрямована на всезагальний розвиток людини. Це принципове положення присутнє майже у всіх сучасних зарубіжних програмах розвитку освіти, і зокрема в Україні.

Чим же відрізняється ця нова парадигма освіти, чи можна дати їй якесь універсальне визначення? Якщо проаналізувати основні підходи, що лежать у сучасній практиці, то таких визначень можна привести багато. Це «уніфікована освіта», «інтегрована освіта», «глобальна освіта» тощо.

Найбільш універсальним визначенням освіти, що відображає зміну її функцій у сучасному світі, є визначення освіти як «цілісного феномену». Саме такою повинна бути освіта XXI століття – вона базується на вищому синтезі наукового гуманізму, розвитку в особистості розуму, творчих здібностей, духу соціальної відповідальності, балансі інтелектуальних, етичних, емоційних і фізіологічних компонентів індивіда.

Освіта в сучасних умовах є могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства,

запорукою громадянського миру і майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави – повноправного члена європейської та світової спільноти. Освіта і майбутнє – два ключові аспекти, із позицій яких слід розглядати стан справ, що склався в галузі та визначати її перспективи.

Слід зазначити, що в Україні на сучасних законодавчих засадах функціонує досить розвинена та розгалужена національна модель освіти, яка за багатьма кількісними та якісними показниками не поступається рівню розвинених країн світу та є конкурентоспроможною на європейському освітньому просторі.

Ці досягнення не є випадковими. Вони інтегровані в єдину цілісну систему державної політики модернізації української освіти, яка послідовно втілюється в життя Міністерством освіти і науки України, незважаючи на труднощі перехідного періоду обмежені економічні можливості держави.

Нещодавно прийняли Закон України «Про вищу освіту», який є документом стратегічного значення. Він визначає загальну філософію освіти, пріоритети і принципи, основні напрями і механізми розвитку на найближчі роки. Принциповими в ньому є положення про необхідність забезпечення рівного доступу до якісної освіти, утвердження новітніх інформаційних педагогічних технологій, мовних стратегій освіти. Українська освіта має стати орієнтованою на особистість, демократичною, конкурентноздатною у світовому та освітньому просторі. Базуючись на національній ідеї українського державотворення вона спрямована на утвердження національних інтересів, має здійснюватись упродовж життя, відповідати потребам особистості та суспільства, які постійно змінюються.

Наразі відбувається впровадження Закону України «Про вищу освіту». Так, з наступного року зменшиться аудиторне навантаження на викладача з 900 до 600 годин на рік, багато змін відбудеться в організації навчального процесу, 25% курсів для студентів будуть вибірковими тощо.

Зміни до вищої освіти поступово впроваджуються — через нормативно-правові акти міністерства та урядові рішення. Наприклад, із цього року університети матимуть право відкривати власні рахунки й обслуговуватися в банках.

Крок за кроком ми досягаємо того, що хочемо змінити, а це — фінансова, академічна, організаційна автономія університетів. Ми йдемо шляхом дерегуляції та децентралізації.

У зв'язку з вимогами до якості освіти кількість університетів зменшиться з 802 до 317. Через кілька місяців буде створено Агентство з якості освіти, впроваджуватимуться нові вимоги до захисту дисертацій, до акредитації вищих навчальних закладів.

На порядку денному Міністерства освіти і науки - Закон «Про науку та науково-технічну діяльність», де будуть передбачені зміни в організації наукових досліджень. Передусім необхідно інтегрувати науку і вищу освіту. Головний критерій якості освіти — це наукові дослідження.

Наразі Міністерство освіти і науки працює над рамковим Законом «Про освіту», триває кропітка робота щодо розвантаження навчальних програм, і водночас МОН звернулося до громадськості та видавництва щодо проведення прозорого конкурсу підручників. Відповідно до нових умов, різні видавництва мають право видавати підручники з одною й того ж предмета для одного і того ж класу. Ті підручники, які виявляться найбільш ефективними та популярними, друкуватимуться масовим тиражем за державні кошти.

Швидкість, з якою змінюються соціальні вимоги, вимагає нових інструментів для планування, аналізу, управління та оцінки системи освіти.

Акцент переноситься з традиційного навчання як трансляції і інформації, на учіння, в процесі якого викладач надає студентам допомогу в здобутті, осмисленні інформації, формуванні та застосуванні певних компетенцій.

Лише спільна продуктивна діяльність викладача і студента може забезпечити максимальне задоволення індивідуальних інтересів суб'єктів, сприяти розвитку мотиваційно-смысловой сфери діяльності особи, створити умови для вдосконалення кожного з індивідів. Ось чому стала необхідною принципова зміна взаємовідносин викладача та студента,

педагога і управління, суспільства та держави.

Організація навчання також потребує перебудови певних особистісних настановлень викладача, які реалізуються в ході його взаємодії з студентами. Основними принципами викладача-консультанта і помічника мають стати відкритість, здатність вільно висловлювати думки, особиста впевненість у можливостях та здібностях студентів, бачення внутрішнього світу та мотивів поведінки кожного студента.

Тому активнішою стає роль вчителя, викладача який виробляє власний інструментарій, створює сприятливі умови для розвитку і розкриття здібностей учнів, студентів.

Знання, вміння та навички, котрі молодь набуває й виробляє, навчаючись у школі, вузі, беззаперечно є важливими. Поряд із цим сьогодні набуває актуальності поняття компетентності учня, студента, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня-випускника, студента до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі у житті в суспільстві. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання - сформувати в школяра та дорослого вміння вчитись.

Окремо варто зазначити про систему управління освітою. Адже реалізація системи гуманістичного навчання неможлива без впровадження гуманістичної системи управління навчальними закладами, оскільки функціонування не орієнтованого на людину управління, дискредитуватиме саму ідею гуманізації навчально-виховного процесу.

Потреба оперативно реагувати на нові й нерідко непередбачені вимоги потребує не лише того, щоб структура і механізм управління середньою освітою були диверсифікованими і гнучкими, а також щоб вони планувалися під час консультацій з усіма зацікавленими сторонами.

Таким чином, відповідальність має чітко розподілятися між національним, регіональним і місцевим рівнями як у підтриманні послідовності системи, так і у врахуванні місцевих або регіональних потреб і реалій.

Тому, беручи до уваги національні традиції та історію певного регіону, треба шукати узгодження не тільки в питаннях визначення ролі, обов'язків та їхнього розподілу, а й гарантувати також, щоб ці структури працювали гармонійно й демократично з появою нових потреб.

Стає дедалі зрозуміліше, що базовою освітньою одиницею вже є не клас, а вся школа з її оточенням. Таким чином, викладання, навчання й життя шкільної громади має бути організовано довкола мультидисциплінарної команди (учителі, адміністративний персонал, інспектори, бібліотекарі, психолог тощо).

Цей підхід спонукає також до відкритості навколишньому світу та різним членам освітньої громади (таким як сім'ї, керівні органи освіти, органи політичної влади, бізнесові, державні або приватні організації тощо) і потребує, щоб школа мала хоча б якусь незалежність для розвитку власної освітньої стратегії в оточенні, що їй допомагає і її підтримує відповідно до фінансового стану і результатів.

На сьогодні в Україні, як і у більшості країн світу, освіта зустрічається з цілим рядом проблем. А саме:

- зростаючі соціальні вимоги та потреба економіки в людях з високим рівнем кваліфікації в ситуації - освіта для всіх і акцент на якості, що потребує диверсифікації умов, напрямів розвитку та методик освіти;
- прискореність і непередбачуваність економічного і технічного розвитку, які призводять, зокрема, до того, що ринок праці вже не гарантує забезпечення роботою і потребує на додаток до фахової підготовки навчання протягом усього життя;

- завдяки розвитку інформаційних технологій відбулися величезні зміни в сфері культури - значно зросли мультикультурність і диверсифікованість суспільств, а також небезпека ізоляціонізму, расизму, ксенофобії, нетерпимості тощо;

- збільшення можливості руху у Європі та в світі в цілому осіб, ідей та інформації, що загрожує небезпекою збільшення серед молоді скептицизму або навіть апатії до політики та демократичних процесів тощо.

Саме середня освіта відіграє визначальну роль у розв'язанні цих проблем, зокрема, завдяки:

- необхідності забезпечення високої якості освіти, яка визначається високим фактором розвитку та необхідною умовою успішного існування будь-якої країни. Як зазначається у нашій освітянській Доктрині, «якість освіти є національним пріоритетом, передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права на освіту». Якість освіти відстежується за допомогою моніторингу, який у галузі освіти розуміється як систематичні процедури збору даних щодо важливих аспектів освіти на національному, регіональному та місцевих рівнях з метою безперервного відстеження за її станом та прогнозом розвитку;

- формуванню життєво важливих компетентностей, що забезпечує дитині можливість орієнтуватися у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти стає новим концептуальним орієнтиром середньої освіти;

- формуванню в школярів навичок навчатись упродовж життя. Тобто самостійно оволодівати інформацією, знаннями. Освіта впродовж життя є унікальним механізмом виживання людини і людства в інформаційну епоху;

- збільшення уваги формуванню самодостатньої, демократичної, вільної особистості та духовного світу дітей і молоді, духовності як провідної якості особистості. Освічена, але не вихована, бездуховна людина приносить родині, суспільству державі більше шкоди, ніж користі.

Досягнення цих та інших характеристик забезпечить освічену, конкурентноспроможну, полікультурну особистість здатну до самореалізації.

УДК 378. 098. 016 : [373.091.33 : 78].

Н. Мар'євич,

*аспірант Вінницького державного
педагогічного університету ім. М. Коцюбинського,
викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ІГРОВОГО ПІДХОДУ У ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В статье раскрыты особенности подготовки будущих учителей к реализации художественно-игрового подхода в воспитании младших школьников и предложены авторские приемы формирования готовности студентов к исследуемой деятельности.

Ключевые слова: *подготовка будущих учителей, художественно-игровой подход, музыкально-игровая деятельность, методика музыкального воспитания, авторские приемы, младшие школьники.*

The article deals with the features of training future teachers to implement art-game approach in educating primary school children and it gives the author's methods of formation the students' readiness to the research activity.

Keywords: *training of future teachers, art-game approach, music and games activity, method of music education, author's methods, younger students.*

Постановка проблеми. Художньо-естетичне виховання посідає важливе місце у виховному процесі загальноосвітньої школи ХХІ століття. Художньо-ігровий підхід до виховання дітей передбачає орієнтацію вчителя-вихователя на оптимальну реалізацію аксіологічного потенціалу мистецьких образів у процесі організації дитячих ігор, адже саме ігрова діяльність була і залишається сферою добровільного освоєння дітьми світу природи, соціальних відносин, а також їхнього художнього відтворення в різних видах мистецтва (літературі, музиці, хореографії, живописі та графіці).

Аналіз актуальних досліджень. Науковці неодноразово підкреслювали, що художньо-ігрова діяльність має пріоритетний вплив на розвиток емоцій і почуттів, художньо-образного мислення учнів з різним типом індивідуальної обдарованості: емоційно-почуттєвим, образно-художнім, раціонально-образним. Виховний потенціал художньо-ігрової діяльності відзначали зарубіжні педагоги-гуманісти – Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменський, Г. Песталоцці, С. Френе, М. Монтессорі, Р. Штайнер, Я. Корчак, а також вітчизняні педагоги – К. Ушинський, Г. Ващенко, С. Русова, С. Миропольський, В. Сухомлинський та ін. Психологічний аспект досліджуваної проблеми відображений у працях Б. Ананьєва, Н. Ветлугіної, Л. Виготського, О. Запорожця, О. Леонтьєва, Г. Костюка, С. Рубінштейна, П. Симонова, Г. Шингарова та ін.

Вплив художньо-ігрової діяльності на творчий розвиток та виховання дітей досліджують сучасні українські вчені (В. Киричок, Б. Кобзар, Ю. Косенко, Н. Кудикіна, Н. Підгорна, О. Савченко, Г. Тарасенко та ін.), а також спеціалісти в галузі мистецьких засобів виховання (М. Лещенко, Л. Масол, О. Рудницька, Л. Хлебнікова, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.). Зміст поняття «художньо-ігрова діяльність» розкривається в працях мистецтвознавчого спрямування (В. Громов, О. Мелік-Пашаєв, Б. Неменський, Ю. Полуянова, Т. Полозова, Г. Шевченко), які вважають, що художня гра – це фантазування, гра образної уяви.

Підготовка вчителів до організації дозвільної ігрової діяльності учнів, розвиток творчих здібностей студентів у процесі музичної діяльності, формування педагогічної творчості, педагогічне керівництво формуванням ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами музично-ігрової діяльності є предметом досліджень сучасних учених (Н. Волошенко, Л. Кекух, М. Михаськова, Б. Нестерович, Н. Пахальчук, В. Рагозіна, Т. Танько, Н. Яременко та ін.).

Мета статті полягає в розкритті особливостей використання авторських естетико-виховних прийомів підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації художньо-ігрового підходу у вихованні учнів.

Виклад основного матеріалу. Одним із пріоритетних напрямів поглиблення та оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів школи І ступеню науковці вважають використання різних видів мистецтва як засобу активізації художньо-творчої та культурно-мистецької діяльності педагогів під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін [3, с. 59-60].

Майбутній учитель, готуючись до впровадження художньо-творчого підходу у виховній роботі з молодшими школярами, повинен усвідомити синкретичний характер цієї діяльності. Адже художнє виховання – це складова естетичного виховання; формування засобами мистецтва естетичного сприймання, розвиток художньо-творчих здібностей дитини в різноманітних галузях мистецтва, потреби вносити в життя прекрасне. Метою художнього виховання є розвиток інтересу до мистецтва, формування в дітей вміння сприймати, розуміти та оцінювати твори мистецтва, естетичної свідомості (смаків, поглядів, потреб) тощо [1, с. 354].

Так, Т. Шевчук підкреслює, що «художні ігри трансформуються у художньо-ігрову діяльність трьох видів: музично-драматичну гру, колірно-графічні ігри з образотворчого мистецтва, художню працю-гру» [6, с. 7]. Наявність ігрової діяльності в навчально-виховному процесі початкової школи, як зазначає Н. Кудикіна, є необхідною умовою для нормального розвитку дітей молодшого шкільного віку. Починаючи з першого класу, діти залучаються до творчих ігор та ігор за правилами [2, с. 112].

У процесі спеціально організованої підготовки відбувається формування готовності

вчителя початкових класів до організації музично-ігрової діяльності, яку ми тлумачимо як цілісне емоційно-психологічне та змістово-методичне утворення, що об'єднує налаштованість студентів на організацію музично-ігрової діяльності (емоційно-естетична спрямованість діяльності вчителя), засвоєння ними системи мистецько-педагогічних знань (його когнітивно-мистецька обізнаність) і формування вмінь організації музично-ігрової діяльності (креативно-методична вмілість), оцінки її результативності в розв'язанні завдань музично-естетичного виховання молодших школярів (рефлексивно-оцінна активність), рівень сформованості яких обумовлюється професійно-педагогічними та музичними здібностями.

Упродовж навчання майбутні вчителі поступово вчать поєднувати знання та уміння, отримані в ході вивчення фахових дисциплін. Так, на заняттях з навчальної дисципліни «Музичне виховання з методикою навчання» студенти користуються комплектом підручників «Музика» О. Лобової, навчально-методичними посібниками за редакцією Г.Тарасенко «Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти», «Педагогічні основи позакласної музично-виховної роботи в школі» Б. Нестеровича, «Методика навчання грамоти в початковій школі» Ю. Поплавської, вивчають навчально-методичні поради з книг А. Сторожук «Луна співучої душі», С. Садовенко «Музична логоритміка», О. Лобач «Музично-дидактичні ігри в початковій школі», М. Шуть «Майстерність проведення гри», «Музичні ігри в початковій школі» М. Мар'євич тощо. Переймають досвід відомих педагогів: В. Верховинця (народні ігри-пісні), знайомляться з методикою «вільного художнього руху» Л.Алексєєвої, «малюванням» хореографічних образів в танцювальному просторі І. Кулагіної, пізнають «метод дзеркал» В. Коен. Студентів готують до використання ігрового матеріалу на всіх уроках початкової школи, як метод навчання, виховання, а також з метою зняття напруження, зміни діяльності учнів тощо.

Підготовка майбутніх учителів до реалізації художньо-ігрового підходу у вихованні молодших школярів відбувається через набуття знань теоретичних основ музично-ігрової діяльності, засвоєння музично-ігрового репертуару, виконання різних завдань та прийомів творчого характеру. Зокрема, для виконання графічного завдання щодо класифікації музичних ігор, студенти створюють логотипи на тему «Музична гра для школяра», «Краса дитинства в грі», «Душа дитини гри чекає» тощо. У процесі виконання цього завдання майбутні вчителі схематично відтворюють своє уявлення про музичну гру та її місце у виховній роботі з учнями, також залучаються до написання творів рефлексивного спрямування на теми: «Моя улюблена дитяча гра», «Ігри мого дитинства», «Її величність – дитяча гра», «Моє покликання – ігромайстер», «Вчитель початкових класів як господар музично-ігрового поля» тощо.

Ефективність гри як педагогічного методу детермінується гармонізацією педагогічних впливів з активізацією особистісного потенціалу учнів і використанням низки педагогічних прийомів, адекватних об'єктивним властивостям ігрової діяльності. У процесі викладання професійно-орієнтованих дисциплін нами використовувались авторські прийоми. Наведемо етапи прийому «музично-ігрова діяльність у дзеркалі образотворчого мистецтва», у процесі чого студенти уявно подорожують літаком:

I етап прийому («Пасажири літака»): студентам пропонуються два твори образотворчого мистецтва, де зображені казкові персонажі, як-от: І.Білібін «Баба-Яга» та М.Врубель «Царівна-Лебідь». Завдання: необхідно з'ясувати характер зображуваних персонажів із використанням художньо-виражальних засобів та дати назву творам.

II етап прийому («Музичний квиток»): майбутні фахівці під керівництвом викладача підібрати відповідний «музичний квиток» для посадки та з'ясовують можливі варіанти їх звучання. Можна використати музичний репертуар з програмового змісту, що вивчається на уроках музичного мистецтва, як-от: П.Чайковський «Баба-яга» (зі збірки «Дитячий альбом»), М.Римський – Корсаков тема царівни Лебідь з твору «Казка про царя Салтана» тощо.

Орієнтовні запитання по змісту творів наступні: «Який характер музики несе в собі образ Лебедя: танцювальний, пісенний чи маршовий? Які засоби музичної виразності

передають ніжність дівчини – лебедя: штрихи-легато чи стакато? Який музичний інструмент звучить – арфа, скрипка, віолончель? Який вид оркестру виконує образ творів: народних інструментів, духових, симфонічний оркестр?» (К. Сен-Санс «Лебідь») тощо.

ІІІ етап прийому («Вибір»): пропонуються два музичні твори, як-от: «Баба-Яга» П. Чайковського та «Царівна Лебідь» М. Римського – Корсакова. У процесі художнього аналізу студенти дарують відповідні музичні квитки представленим пасажерам. Варіанти завдань роботи: запропонувати власні варіанти музичних творів «пасажерам літака».

З метою розвитку методичної вправності майбутніх педагогів доцільно також використовувати прийом «а чи знаєте Ви...». Головна мета цього прийому – розвивати інтерес у студентів до роботи над новим матеріалом формувати інтелектуальну кмітливість, музичне мислення, виховувати любов до музичного мистецтва. В процесі діяльності студенти підбирають цікаву інформацію про щасливі та трагічні миті з життя композиторів, вивчають історію створення музичних шедеврів, знайомляться з життєвим та творчим шляхом майстрів музичного інструментального мистецтва, тощо. Наприклад: «А чи знаєте Ви, що любов до музики М. Леонтовичу з раннього дитинства прищепили батьки, адже мати мала чудовий голос, а батько грав на віолончелі, скрипці та гітарі. А чи знаєте Ви, що М. Леонтович створив одну з найпопулярніших хорових обробок «Щедрик», працюючи над нею мало не все життя. Нині цей твір знають не лише на Україні, його співають люди на багатьох мовах в усьому світі, він має назву «колядка дзвонів» та ін.

Прийом «митці-інтегралі» полягає в представленні можливих варіантів використання спадщини досліджуваного митця в навчально-вихованому процесі початкової школи, як-от: «Твори Дмитра Кабалецького «Три подружки», «Впертий братик» ми можемо використовувати на уроках образотворчого мистецтва при малюванні казкових героїв, на уроках з основ здоров'я при наголошенні правильного способу життя, гарній поведінці; на уроках трудового навчання – під час виготовлення ляльок-мотанок» та ін.

Визначаючи педагогічний потенціал синтезу мистецтв через музично-ігрову діяльність, студенти розробляють матрицю гри. Наведемо фрагмент матриці гри Олени К. на етапі можливої імпровізації (гра «Маленькі художники малюють музику»): «Під час виконання гри можна включити музичний фон з певними творами, після виконаної роботи провести «слухання – вернісаж» декількох музичних творів, щоб діти могли впізнати твір, який вони малювали. Можна провести пісенний калейдоскоп до певної теми, до пісень про маму, про тварин, про природні явища тощо. По завершенню переглянути відео-матеріал про героїв малюнку в оригіналі» та ін. Наведемо фрагмент матриці гри Катерини С. на етапі ймовірних дій вчителя до гри «Галерея музичних портретів» за методикою Г.С. Тарасенко [5, с. 82-88]: «Вчитель розвішує декілька порожніх рам з відповідними номерами – це уявна «галерея музичних портретів»; готує для дітей запитання оціночного характеру; підбирає літературний матеріал по темі; виступає в ролі екскурсовода, підбирає музичний супровід, ТЗН, відео-матеріал, музично-ігрові реквізити» та ін.

В контексті реалізації художньо-ігрового підходу у вихованні молодших школярів майбутні вчителі працюють над дослідницькими музично-ігровими проектами. Так метою проекту «Музика П. Чайковського – це музика серця» є: популяризація творчості П. Чайковського; формування інформаційної компетенції майбутніх учителів початкових класів, підвищення мотивації до саморозвитку, самостійного навчання; виховання культури спілкування в команді. У процесі презентації проекту глядачі знайомляться з біографією та творчістю П.І. Чайковського; творчістю художників і поетів його родини; вчать різним способам ефективного і безпечного пошуку інформації в мережі Інтернет, користування Інтернет-сервісами, Google документами тощо.

Наведемо приклади рубрик, їх зміст та види робіт:

1. Дослідники: вивчення життєвого і творчого шляху П.І. Чайковського; перегляд відео-матеріалу, вивчення головної ідеї, суті та тематичного змісту музичних шедеврів; підбір творів П.І. Чайковського програмового змісту, з якими хочемо познайомити учнів.

2. Журналісти: інтелектуальна гра «Діалог дослідників-музикознавців»; прийом «Синтез музики і змісту твору», гра-інтерв'ю на тему: «Поділіться своїми враженнями, як

педагоги-дослідники творчої спадщини П.Чайковського для молодших школярів», прийом «Митці-інтегралі», гра «Кмітливі розумники музичного мистецтва».

3. Креативні митці: підбір поезії до музики П.Чайковського; підбір або створення малюнку до музичного твору П.Чайковського; розіграш театралізований етюд до музичного твору.

4. Кліпмейкери-інтегралі: підбір наочності, фото та відеоматеріалів; вибір відеофрагментів із мультфільмів та кінофільмів, де звучить музика П.І. Чайковського; використання відеоматеріалу на різних уроках початкової школи; підбір музики П.І. Чайковського до різних виховних форм роботи в школі; гра-подорож «Екскурсоводи – митці».

Гра-подорож спочатку апробується на студентах, а потім презентується молодшим школярам у процесі педагогічної практики. Зміст гри: студенти (учні) подорожують по музею П.Чайковського. Кімнати музею: «Дитинство П.Чайковського, його родовідне дерево», «Життєвий та творчий шлях композитора», «Картинна галерея героїв музичної спадщини композитора», «Фото-галерея про життя композитора», «Музичний та відео-салон творів композитора», «Мистецька ігротека: перевір себе в знаннях про П. Чайковського та його творих», «Книга – відгуків від прихильників музею».

5. Музично-ігрові сходи вчителя з молодшими школярами: ігри «Інтелектуальний брей-ринг знавців життя та творчості П.Чайковського», «Музична вікторина», «Вгадай мелодію та розкажи про твір», «Музичний кубик-рубик», «Музично-ігровий ярмарок», «Музично-ігровий караван: інтегрований підхід».

Художньо-ігровий підхід у вихованні необхідно використовувати на всіх уроках в початковій школі. Так, О.Савченко наголошує на важливості виховання і розвитку творчих здібностей молодших школярів. Науковець підкреслює, що цей підхід до виховання молодших школярів можна здійснювати у процесі розвитку літературних здібностей за сюжетами художніх творів, спостережень у природі, виготовлення саморобок, малювання, інсценізації [4, с. 82]. Тому доцільно вчити студентів використовувати у роботі з молодшими школярами інтеграцію мистецтв, залучати до виконання завдань типу: підібрати кольори, фон, літературні твори, які б допомогли розкрити стани природи в музичних творах «Дощик» В.Косенка, «Ранок» Е. Гріга, «Зимовий ранок», «Пісня жайворонка» зі збірки «Дитячий альбом» П.Чайковського, п'єси з циклу «Пори року» П.Чайковського, «Дош і райдуга» С. Прокоф'єва тощо.

Художньо-ігровий підхід до виховання молодших школярів студенти впроваджують під час проходження педагогічної практики. Наведемо приклади мистецьких завдань до різних уроків початкової школи. Природознавство: визначити теми уроків, де можна використати запропоновані музичні твори (В.Косенко «Дощик», В.Барвінський «Сонечко», В.Кирейко опера «Лісова пісня – награвання Лукаша», С.Людкевич «Гагілка», Я.Степовий обробка українських народних пісень, таночків, С.Прокоф'єв «Ходить місяць над лугами» та ін.); розробити фрагмент уроку з використанням народних ігор зі збірки В.Верховинця та ін. Фізична культура: підібрати музичний супровід до проведення ранкової гімнастики; підібрати пісні, що несуть у собі оздоровчий потенціал (наприклад, «Пісня про зарядку», «Заспанні личка» з репертуару О.Янушкевич, «Патисон», (муз.І.Білика, сл. О.Кленца), «Гарний танець гопачок» (українська народна пісня); виконання фізкультурних вправ під супровід «Танців народів світу»; запропонувати музичні твори для використання в коловому тренуванні; навести приклади організації музично-ігрової діяльності молодших школярів в активному та пасивному відпочинку тощо. Отримані знання та навички студенти апробують не лише на педагогічній практиці в школі, а також під час роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах відпочинку.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, вплив художньо-естетичного виховання на формування особистості дитини є одним із визначальних. Розробка проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації художньо-ігрового підходу повинна виходити за межі музично-педагогічної

підготовки й базуватися на сучасних наукових дослідженнях із мистецької, поліхудожньої підготовки фахівців, на положеннях педагогіки мистецтва.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні використання сучасних мультимедійних засобів з метою реалізації художньо-ігрового підходу у вихованні молодших школярів.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Кудикіна Н.В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі / Н.В. Кудикіна. – К. : КМПУ, 2003. – 272 с.
3. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. – 360 с.
4. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я. Савченко. – 2-е вид., доповн., переробл. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
5. Тарасенко Г.С. Відкрийте дітям дивосвіт природи: poradnik для батьків з виховання душі і серця дитини / Г.С. Тарасенко. – Вінниця: ДП «ДКФ», 2008. – 240 с.
6. Шевчук Т.О. Формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у художньо-ігровій діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Т.О. Шевчук ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2000. – 21 с.

УДК 069.12.(477.42)

М. В. Масловська

(Житомирський державний університет ім. І. Франка)

ЗМІСТ, СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ УКРАЇНОЗНАВСТВА

В статье рассмотрено содержание, структуру и функции украиноведения в школьном курсе филологии. Подаются педагогический аспект понятия украиноведения, историческая миссия Украины.

Ключевые слова: образовательный идеал, традиция, национальное образование, национальная идентичность, национальная память, духовная культура, национальная культура.

The article discusses the structure, location, role, problems of Ukrainian studies in the school education. The pedagogical aspect of the concept of Ukrainian studies, the historical mission of Ukraine are given.

Keywords: educational ideal, tradition, national education, national identity, national memory, spiritual culture, national culture.

Як відомо, українознавство (яке можна трактувати як цілісну систему наукових поглядів, що втілює та інтерпретує національні цінності, як певний набір українознавчих наук, навчальних предметів, об'єднаних на основі концепції українства) – це галузь гуманітарних знань, яка орієнтована на вивчення економічної, політичної, соціальної, культурної, історичної проблематики України, а також життя української діаспори за кордоном.

У сфері педагогіки українознавство відкривається як триєдиний предмет (<http://pidruchniki.com/18991009/pedagogika/ukrayinoznavstvo>):

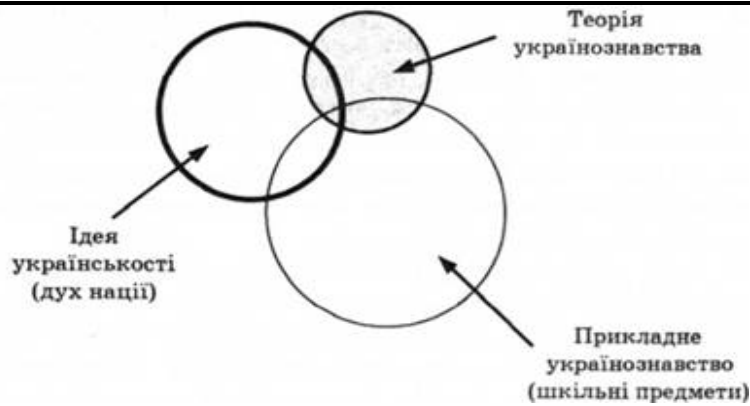


Рис. 1. Педагогічний аспект поняття українознавства

Українознавство на рівні шкільних предметів має носити достатньо прикладний характер і виявляти свій виховний вплив на дитину. При цьому значення будь-якого навчального предмета, його місце і роль у роботі навчального закладу визначається тим, якою мірою своїм змістом він відповідає освітньо-виховним ідеалам суспільства.

Загальноосвітня школа, яка дісталась у спадок Українській державі, свого часу була офіційно проголошена політико-ідеологічною установою. Зміст шкільної освіти був підпорядкований соціально-педагогічній функції «Найхарактернішою його особливістю були надмірні ідеологічні та політичні нашарування у формі численних догм і чисел, що не мали нічого спільного з життєвими реаліями» [7, с. 189].

Наслідки залишалися відчутними тривалий час. Треба було виробити новий виховний ідеал, який би відповідав інтересам української нації, її історії, традиціям, пов'язані з цим педагогічні цілі і завдання школи, вишів. Глибоке усвідомлення такої потреби зумовило ідеї відродження та розбудови національної школи, діяльність якої ґрунтується на здобутках національної та світової історії, культури. «Національна школа є культуро творчою установою, яка через навчання та виховання підростаючих поколінь сприяє відродження національної культури, її збереженню та подальшому розвитку, забезпечує формування у дітей та юнацтва загальнолюдських цінностей, високих громадських якостей [7, с. 190].

Здійснене останніми роками часткове оновлення змісту шкільної освіти шляхом вилучення з підручників і посібників застарілих догм і політичних гасел (а іноді знову повернення до них) не вивільнило його від негативних явищ.

Ці обставини зумовили об'єктивну потребу в пошуках таких галузей знань, оволодіння якими максимально сприяло б реалізації функції національної школи. Такі знання синтезує в собі народознавство, воно «охоплює практично всі сторони життя нашого народу, його походження, розселення, місце та роль у розвитку світової цивілізації, матеріальну і духовну культуру, господарсько-економічну та виробничо-трудову діяльність, побут, обряди, звичаї, традиції» тощо [7, с. 190].

В українському народознавстві (М. Максимович, П. Куліш, М. Шашкович, П. Житецький, П. Юркевич, М. Драгоманов, П. Чубинський, Ф. Вовк, Д. Яворницький, В. Хвойко до І. Франко, М. Грушевський, М. Міхновський, С. Єфремов, В. Вернадський, М. Туган-Барановський, В. Винниченко та ін.) приховані практично невичерпні і надзвичайно цінні пласти національної культури, оволодіння якими допоможе глибше пізнати рідну історію, культуру. Продумане використання народознавства в навчальному процесі середньої та вищої освіти є вагомим чинником підвищення ефективності втілення завдання національної освіти.

На жаль, на державному рівні вивчення народознавства, українознавства не введено як обов'язковий навчальний предмет в шкільну освіту. Для того, «щоб наукове народознавство служило педагогічним засобом навчання та виховання учнів, його необхідно «перетворити у навчальний предмет і «наділити» певними педагогічними функціями» [7, с. 192].

Головне призначення українознавства, народознавства не в тому, щоб «потіснити» інші предмети, а доцільно доповнити та оновити теперішній зміст шкільної освіти. «Українське

народознавство – це поліпредметна система знань і практичної діяльності, які репрезентують соціально-культурний досвід народу» [7, с. 192].

У цьому зв'язку важливим є виокремлення певних чинників, що впливають на формування етнонаціональної ідентичності, які виокремлює П. Кононенко у параграфі «Україна – ментальність, доля» в підручнику «Українознавство» [4]:

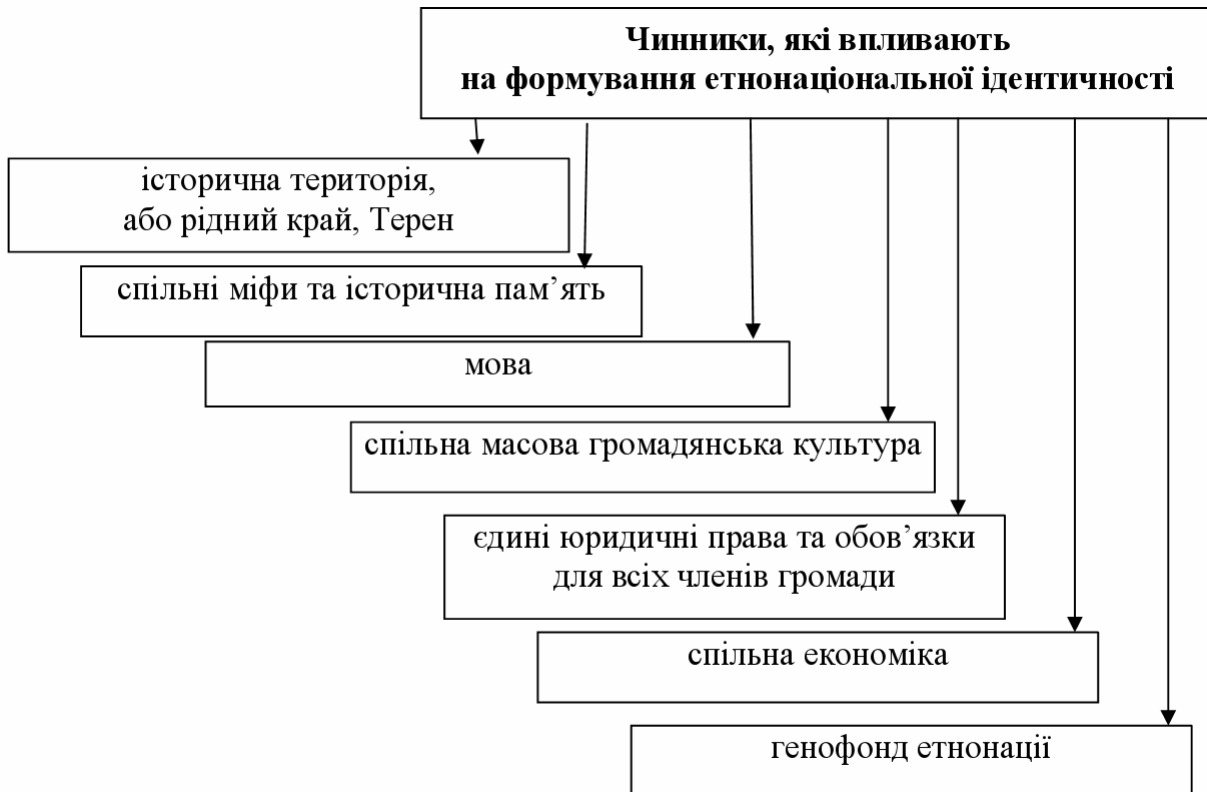


Рис. 2. Чинники, які впливають на формування етнонаціональної ідентичності

Інформаційною базою для навчального курсу народознавства служить наукова етнографія, а методологічним орієнтиром є зміст шкільної освіти в цілому.

Українознавство, як і будь-який інший навчальний предмет, при належній розробці його змісту та організації вивчення здатне реалізувати цілий ряд педагогічних функцій, зокрема освітньої, виховної та розвивальної. «Але найістотніші зміни, яких можна очікувати від запровадження цього предмета у навчально-виховний процес школи, передусім, пов'язані з удосконаленням змісту загальної освіти, що складає одне з найактуальніших проблем сучасної педагогічної науки та шкільної практики» [2, с. 32].

Зміст шкільної освіти, як правило, розробляють на чотирьох рівнях:

- а) на рівні теоретичного уявлення про його склад, структуру та педагогічні функції;
- б) на рівні навчальної програми;
- в) на рівні шкільного підручника чи навчального посібника;
- г) на рівні навчального (дидактичного матеріалу) [2, с. 33].

Шкільне українознавство має синтезувати в собі елементи народознавства (етнографії, етнології) та інших наук. Щоб використання народознавства, українознавства в педагогічному процесі школи мало системний характер, учитель повинен достатньо повно уявити його склад і структуру. Увесь курс шкільного народознавства, українознавства можна поділити на 3 взаємопов'язані блоки:

- 1) людина в системі різномасштабних спільнот;
- 2) матеріальна культура народу;
- 3) духовна культура народу [7, с. 199].

Центральне місце в структурі українознавства посідає перший блок. Адже це знання про сім'ю, родовід, родинні стосунки, знання про громади, їх функції, націю, громадянство тощо. Оволодіння цього блоку органічно поєднується із наступними, що дає змогу сформувати цілісне сприйняття і відтворення рідної національної історії, культури.

Шкільне українознавство, як і весь зміст навчання та виховання в школі, повинно сприяти національно-культурному відродженню нації, держави. При цьому можна виділити два його аспекти: пізнавальний і прикладний. «Реалізація пізнавального аспекту передбачає збагачення національної культури нашого народу шляхом реабілітації та повернення тих її пластів, які через різні обставини були безпідставно занедбані та забуті [2, с. 46].

Повернення цих культурних цінностей істотно збагатить нашу культуру, стане важливим чинником формування та розвитку національної самосвідомості українців та служитиме дійовим чинником істотного оновлення шкільної освіти. Йдеться про пізнання та примноження прогресивних традицій нашого народу в розвитку матеріальної та духовної культури.

Прикладний аспект відродження та розвитку національної культури забезпечує оволодіння молоддю тими елементами соціально-культурного досвіду нашого народу, які сприятимуть його подальшому прогресу. Цей аспект стосується передусім матеріальної культури, господарської діяльності, використання природних багатств тощо. Відродження національної культури в прикладному плані має на меті не тільки пізнання, а й раціональне використання спадщини минулого. Національно-культурне відродження є загальною соціально-педагогічною функцією шкільного українознавства. Цей предмет повинен мати на меті оволодіння не тільки знаннями про життя народу, а й практичними вміннями та навичками.

З використанням українознавства значно зростуть виховні можливості. Особливо ефективним може бути використання народних традицій в організації праці, відпочинку, розваг, свят. Залучення до співпраці родин, майстрів з різних галузей. Було б добре, якби в школах використовували альтернативні програми з українознавства. Кожен вчитель міг би вибирати ту програму, яка найбільшою мірою відповідає етнографічним особливостям регіону. Доцільно вносити вчителями корекції до програми, погоджуючи з органами освіти, а також створювати власні програми. Будь-який підхід до створення програми з українознавства, повинен відповідати компонентам національної освіти. Прослухавши курс українознавства, учні повинні володіти досить повним знанням про природу, господарство України, інших держав, досконало знати про рідний край. «Шкільне українознавство повинно максимально орієнтуватися на місцеві етнографічні особливості, його зміст на рівні навчального матеріалу не може бути єдиним для всіх шкіл» [2, с. 51].

Для складання програм з українознавства доцільно користуватися принципом концентризму (головні розділи з класу в клас за назвою повторюються, розширені, поглиблені).

1. Принцип врахування профілю навчального закладу (важливо, що у структурі українознавства чільне місце посідали профільні орієнтири закладу).

2. Принцип врахування вікових особливостей (враховувати особливості вікового розвитку учнів як у навчально-пізнавальній, так і в прикладній діяльності).

3. Принцип історизму (переважна більшість питань шкільного українознавства розглядається в історичному аспекті).

4. Принцип науковості. При подачі будь-якого матеріалу з українознавства треба орієнтуватися на науково достовірні знання.

5. Принцип системності. Цей принцип вимагає цілісності інформаційного компоненту з українознавства.

6. Принцип народності. Він вимагає органічного поєднання побутово-емпіричних і наукових знань на ґрунті їх взаємозбагачень.

7. Принцип зв'язку українознавства з життям. Оволодіння українознавством – один із найефективніших шляхів засвоєння учнями соціально-культурного досвіду та підготовки їх до життя.

8. Принцип дослідництва і творчості в оволодінні українознавством (дослідницька діяльність етнографічного характеру (пошуки, систематизація, узагальнення, вивчення, практичне використання [2, с. 54].

У цьому зв'язку важливо зазначити, що українознавство має виявляти історичну місію світового українства. Як пише П. Кононенко у підручнику «Українознавство» (параграф «Україна, світове українство – історична місія»), «українство підтвердило харизматичність своєї етнонації. Українство наповнило поняття історичної місії новим, дійсно прогресивним змістом». Цей висновок П. Кононенко ілюструє схемою історичної місії України [4]:



Рис. 3. Історична місія України

Загалом, формування особистості проходить протягом усього життя. Освіта закладає основи тих якостей майбутнього українця, з якими він входить у нове життя, нову атмосферу діяльності. Пошук нових шляхів формування творчого мислення особистості, має витоки з українознавства. Головні недоліки сучасної української національної освіти виявляються у формалізмі та нівелюванні системи матеріалів українознавства. Відтак небажання на державному рівні створити програму з українознавства призвело до того, що не готуються кадри для національної школи, а ще гірше те, що якщо є кадри – відсутній предмет українознавство в школі.

Висновки. Державні чиновники від освіти не розуміють, що українознавство – це засіб формування національної свідомості, формування інших національних цінностей, які збагачують молодь, ґрунтують погляди, переконання, що допоможуть розбудувати незалежну Україну. Отже, все треба зробити, щоб українознавчий цикл повернувся в дитячі заклади, школи, вузи – такий виклик часу, бо це найбільшою мірою відповідає культурно-історичному розвитку українців.

Література:

1. Гуслистий К. До питання про утворення української нації. – К., 1967. – 53 с.
2. Домбровський С. та інші. Українознавство в національній школі. – Івано-Франківськ, 1995. – 136 с.
3. Ковальчук О.В. Українське народознавство. – К., 1994. – 170 с.
4. Кононенко П. Українознавство. – 1994. – 318 с.
5. Лозко Г. Українське народознавство. – К., 1995. – 364 с.
6. Павлюк С. Народознавство. – Львів, 1993. – 236 с.
7. Сележан Й. Основи національного виховання. – Чернівці, 2005. – 270 с.
8. Стельмахович М. Методика викладання народознавства в школі. – Івано-Франківськ, 1995. – 150 с.
9. Сайко В. Українознавство. – К., 1994. – 400 с.

УДК 378.124.92

Н.М. МIRONCHUK,

к.пед.н., доцент, член-кор. АМСКП,

(Житомирський державний університет ім. І. Франка)

САМООРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В статье рассмотрены причины недостаточной самоорганизации профессиональной деятельности педагогов, следствием которой есть проблемы нерационального распределения времени, личностные переживания, неудовлетворенность профессией. Выделены существенные характеристики самоорганизации профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: *самоорганизация, самоорганизация профессиональной деятельности.*

The article discusses the reasons for the lack of self-organization of professional work of teachers, the consequence of which there is a problem of irrational allocation of time, personal feelings and dissatisfaction profession. The essential characteristics of self-organization of the professional activities of the teacher are highlighted.

Keywords: *self-organization, self-organization of professional activities.*

Одним із основних завдань діяльності вищого навчального закладу в Законі України «Про вищу освіту» визначено формування особистості, яка здатна вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах. Відповідно до кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів [5], викладач вищого навчального закладу здійснює навчально-педагогічну, навчально-методичну, організаційно-методичну, виховну та науково-дослідну діяльність, що потребує високої культури педагогічної праці, умінь самоорганізації власної діяльності, розумного розподілу власних сил і ресурсів, саморозвитку та самовдосконалення.

Самоорганізація розглядається у зв'язку з різними аспектами професійної діяльності, до числа яких належать: формування навичок здійснення професійної діяльності, організація самостійної роботи студентів, формування й удосконалення самоосвітньої діяльності, самовиховання, самореалізація особистості в діяльності. Проблеми самоорганізації досліджують у соціології Л.Бевзенко, В.Василькова, І.Пригожин. Названі автори

розглядають самоорганізацію як утворення та розвиток керованих «із середини» підсистем, різних за напрямками діяльності та тривалістю існування у часі. В.Бабинцева, В.Литвинович, Т.Морозова, В.Овчинникова досліджують соціальну самоорганізацію студентства.

У контексті розгляду проблеми самоорганізації викладача вищого навчального закладу в професійній діяльності важливими є наукові розвідки щодо професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, А. Деркач, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.); професійної підготовки викладача, формування його професіоналізму і фахової майстерності (А. Алексюк, О. Антонова, С. Вітвицька, О. Гура, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Д. Чернілевський та ін.). Феномен самоорганізації у педагогіці висвітлено у працях В. Андрєєва, В. Арешонкова, Т. Гури, О. Демченка, О. Євдотюк, С. Кульневича, Т. Шевченко, Т. Новаченко та інших науковців і дослідників. Ідеї самоорганізації у педагогіці застосовуються для осмислення педагогічних явищ, проектування і побудови моделей педагогічних систем, а також застосування в контексті ідеї управління, виховання і предметного навчання, розвитку методичної підготовки майбутніх учителів.

Вважаємо однією з вагомих проблем підготовки фахівця у вищих навчальних закладах формування у майбутніх викладачів вищої школи умінь самоорганізації професійної діяльності, недостатня сформованість яких спричиняє проблеми нерационального розподілу часу, позначається на самопочутті та ступені задоволення професією й впливає загалом на рівень професійного розвитку педагога. З огляду на це ставимо за мету схарактеризувати сутнісні ознаки та принципи самоорганізації професійної діяльності педагога.

Успішність професійної діяльності педагога залежить від багатьох чинників: рівня розвитку пізнавальних можливостей (уваги, мислення, пам'яті, уяви тощо), рівня розвитку здібностей, характеру мотивації, волевих зусиль, професійної спрямованості. Однак зазначені характеристики особистості викладача набувають свого оптимального вияву за умови раціональної *самоорганізації* різних видів діяльності: навчальної, пізнавальної, професійної, саморозвитку, дозвілля тощо.

Досліджуючи вплив умінь самоорганізації навчальної діяльності на процеси адаптації студентів-першокурсників та ґрунтуючись на висновках наукових джерел, Н. Дуднік [2, с. 87] головною проблемою студентів вважає несформованість у них умінь самостійно організовувати навчальну діяльність та раціонально розподілити час. Вона стверджує, що низький рівень навчальної самоорганізації негативно впливає на адаптацію першокурсників до умов навчання у вищій школі, академічну успішність студентів, що, відповідно, зумовлює недостатню професійну підготовку майбутніх учителів до самостійної педагогічної діяльності.

Пілотне вивчення проблем самоорганізації професійної діяльності викладачів коледжів серед головних причин нездатності раціональної організації праці засвідчує нестачу часу (48,5 %), інертність педагогів (42%), відсутність досвіду організації професійної діяльності та вмінь планування (10,5 %). Зауважимо, що виокремлені респондентами причини є наслідком не сформованості самоорганізаційних умінь: самодисципліни, вміння підтримувати працездатність, планувати діяльність, умінь самомотивації, мобілізування власних сил, виокремлення головних та другорядних справ, розподілу часу і зусиль тощо. Невміння самоорганізувати професійну діяльність за високого рівня мотивації професійної діяльності послаблює перспективи кар'єрного зростання, спричинює переживання через втрачені можливості, вимагає перерозподілу власного часу, частка якого відводиться для виконання професійних справ, що має значення для взаємин у сім'ї, може впливати на самопочуття й зумовлювати проблеми здоров'я особистості викладача.

Дослідження, проведені Е. Соколовою [8], дозволили їй виявити причини недостатнього часу в професійній діяльності педагогів, зокрема: спроби зробити багато справ за один раз (50 %), синдром відкладання (47,2%), нездатність сказати «ні» (44,4%), нечасте делегування (передоручення) справ (30,5%), відволікання (шум) (30,6%), погане планування

трудового дня (30,5%). Попри те, респондентами були заявлені й такі причини: незаплановані відвідувачі, приватні розмови, поспіх, нетерпіння.

Дослідниця припускає низку причин, які породжують проблеми особистісних переживань у викладачів: 1) особистісні причини: високий рівень вимог до себе, висока мотивація виконуваної діяльності, що виявляється в прагненні виконати великий обсяг роботи за один раз; 2) проблеми самоорганізації й самодисципліни, що виявляється у поганому плануванні трудового дня і наявності «синдрому відкладання»; 3) недостатнє встановлення і захист меж свого особистого часу, що виявляється в нездатності сказати «ні»; 4) проблема лідерських якостей, що виявляється в досить нечастому делегуванні справ; 5) проблеми організації трудової діяльності в колективі, де нечасте делегування справ обумовлене рішенням керівника колективу. Окремі із названих причин можуть бути усвідомлені, інші – ні, однак кожна з них спричиняє переживання.

Таким чином, можемо вважати, що уміння самоорганізації викладачем власної діяльності дозволить йому не лише ефективно розподілити ресурс особистого і професійного часу, а й за відповідних умов якісно організувати власну професійну діяльність та найповніше реалізувати свій творчий потенціал.

Як відомо, людський організм є саморегульованою системою. Розглядаючи особливості організації навчальної праці, Л. Фридман розрізняє *ситуативну, стихійну, неусвідомлену саморегуляцію* й *осмислену раціональну самоорганізацію*. Самоорганізація в контексті розгляду організації навчальної праці суб'єктів навчання є сутнісним принципом, на якому ґрунтується організація навчального процесу. Крім того, самоорганізація є осмисленим усвідомленим процесом, на відміну від ситуативної, стихійної й неусвідомленої саморегуляції [9, с.28].

Аналіз змісту понять «організація» та «самоорганізація» праці викладача вищого навчального закладу [6, с. 64-68] дозволив виділити їх сутнісні характеристики, до яких, зокрема, віднесено: уміння організувати себе, цілеспрямованість, активність, обґрунтована мотивація, планування власної діяльності, самостійність, швидкість прийняття рішень і відповідальність за них, критичність оцінки результатів своїх дій, почуття обов'язку, вміння налаштуватися на діяльність і підтримувати працездатний стан протягом тривалого часу без застосування вольових зусиль та інші.

Організація праці кожного працівника, на думку П.Керженцева, визначає успіх діяльності колективу. У цьому зв'язку дослідник виокремлює такі *організаційні принципи* діяльності людини [3, с. 283-285], які можуть бути застосовані й до організації праці викладача вищого навчального закладу: знання виконуваної справи, функцій діяльності; дотримання дисципліни організації, членом якої вона є; вироблення прийомів самодисципліни; рефлексивні уміння: вивчення власних достоїнств та недоліків у виконанні діяльності, вміння критично оцінювати себе; захоплення роботою; вміння розподіляти час; організація робочого місця; самооблік і самоконтроль власної діяльності.

Самоорганізація будь-якої педагогічної праці пов'язана з вольовою саморегуляцією, контролем діяльності, певним самообмеженням.

Контроль діяльності людини є однією з провідних функцій свідомості. Здатність свідомості здійснювати контроль діяльності має моральну природу й, на думку С. Кульневича [4; 5], пов'язана з комплексом інших особистісних функцій: критичність як суб'єктна оцінка внутрішніх станів, ставлень особистості й т.п. та зовнішніх подій; рефлексивність – здібність не тільки знати й розуміти самого себе, але й виходити за межі власного «Я», вивчати, осмислювати, аналізувати події, які переживаються; колізійність – здібність виявляти, ідентифікувати, аналізувати приховані причини подій, виявляти їх підґрунтя, установлювати пріоритети протиріч стосовно суспільних і особистісних цінностей; мотивування – здатність надавати особистісного сенсу подіям і власній діяльності, взаєминам із людьми, прийняттю рішень з обґрунтування власної діяльності за допомогою емоційно-ціннісного і змістово-смыслового переживання соціального і пізнавального досвіду; забезпечення високого рівня духовності життєдіяльності, здатності

самозабезпечувати своє життя моральними цінностями, установлювати обмежувачі й регулятори, які запобігають переходу особистості до бездуховної мети і вчинків.

Важливою передумовою належної самоорганізації в педагогічній діяльності постає *самообмеження*. У праці Г. Гегеля йдеться про те, що самоорганізація в освіті методологічно ґрунтується на діалектиці нормативної й творчої сторін діяльності, які взаємно переходять одна в одну. Практичне розгортання творчих потенцій особистості в процесі самоосвіти неможливе без їх нормативного оформлення, тобто самоорганізації. При цьому важливо дотримуватися пропорційності у співвідношенні творчого і нормативного компонентів у самоорганізації освітньої діяльності. В іншому випадку самообмеження може призвести до вузькоспеціалізованої обмеженості [1].

Самоорганізація професійної діяльності пов'язана із здатністю викладача до мобілізації своїх внутрішніх ресурсів – самосвідомості, самооцінки, самомотивації, самоконтролю, волі, які потребують деякої зовнішньої ініціативи.

Отже, самоорганізація викладача вищого навчального закладу – це діяльність особистості з чіткого впорядкування власної життєдіяльності, яка виявляється в цілепокладанні, цілеспрямованості, самоаналізі, самооцінці, самоконтролі й саморегуляції своїх дій. Викладач із достатньо сформованим рівнем самоорганізації здатен планувати свою діяльність і час, швидко приймати рішення, економно розподіляти власні сили та засоби. У такої особистості має бути сформоване почуття обов'язку, власна гідність, саморегуляція власної діяльності та емоційно-вольової сфери.

Таким чином, викладене вище дозволяє стверджувати: 1) самоорганізація професійної діяльності є актуальним педагогічним феноменом, рівень сформованості якого визначає успішність професійного розвитку й самовдосконалення педагога; 2) несформованість самоорганізаційних умінь є причиною нераціональної організації праці викладача, наслідком якої є недостатня професійна самореалізація, проблеми особистого часу, втома, послаблення здоров'я та інше; 3) формування самоорганізаційних умінь потребує розвитку внутрішніх ресурсів особистості – самосвідомості, самооцінки, самомотивації, самоконтролю, волі та ін., які можуть бути вироблені за відповідних зовнішніх стимулів. Перспективою подальших наукових пошуків є характеристика організаційно-методичних основ формування умінь самоорганізації професійної діяльності у майбутніх викладачів вищого навчального закладу.

Література:

1. Гегель Г.В.Ф. Наука логики / Г.В.Ф. Гегель; [пер. с нем. Б. Столпнер] // Энциклопедия философских наук. – М.: Мысль, 1975. – Т.1. – 452 с. – (Философское наследие).
2. Дуднік Н. Уміння професійної самоорганізації як засіб підвищення адаптованості першокурсників до умов навчання у вищій школі / Дуднік Ніна // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 4. – С. 81-88.
3. Керженцев П.М. Принципи організації / Керженцев П.М. // Наука управлять: з історії менеджменту. Хрестоматія: навч. посібн. / упоряд. І.О. Слепов; пер. з рос. Л.І. Козій, М.І. Матрохіна, П.Л. Пироженко. – К.: Либідь, 1993. – С. 265-292.
4. Кульневич С. От стратегии самоорганизации к тактике личностного воспитания / Кульневич С. // Известия Южногост. РАО. Выпуск II. Личностно-ориентированное образование в контексте культуры. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000. – С. 13-24.
5. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания: монография / Кульневич С.В. – Воронеж, 1997. – 237 с.
6. Мирончук Н.М. Змістові характеристики самоорганізації праці викладача вищого навчального закладу / Мирончук Н.М. // Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. – С. 64-68.
7. Наказ МОН України № 665 від 01 червня 2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1672->

8. Соколова Э.А. Психологические проблемы нехватки времени в профессиональной деятельности /Э.А. Соколова // Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – № 1-1. – С. 200-204.

9. Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: кн. для учителя / Фридман Л.М. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

УДК 371.2

Н. Н. Сечко,

*кандидат социологических наук, доцент, доцент
кафедры экономической социологии;*

С. П. Романова,

*кандидат социологических наук, доцент,
заведующий кафедрой экономической социологии
(Белорусский государственный экономический университет)*

ОБРАЗОВАНИЕ КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ВЫСОКОГО УРОВНЯ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

У статті досліджується питання зв'язку рівня освіти населення і якості його життя на матеріалі Республіки Білорусь. Зазначається, що у білоруського населення змінюються ціннісні пріоритети: при оцінці свого рівня і якості життя, поряд з матеріальним забезпеченням, підвищується цінність освіти.

Ключові слова: *якість життя, освіта, опитування, статистичні відомості.*

This article examines the question of the relationship between the level of education of the population and their quality of life on the material of the Republic of Belarus. It is noted that the Belarusian population changes in value priorities: the assessment of the level and quality of life, along with financial support, the people increase the value of education.

Keywords: *quality of life, education, polls, statistics data.*

Уровень и качество жизни населения страны являются одними из самых точных индикаторов эффективности социально-экономической политики страны. Уровень жизни рассматривается исследователями как сложная социально-экономическая категория, отражающая степень удовлетворения потребностей населения в материальных благах и нематериальных услугах. Наиболее полная оценка уровня жизни характерна для двух научно-практических направлений. Одно из них ратует за агрегированные, синтетические показатели и опирается на положения Г. Мюрдаля, основанные на междисциплинарных исследованиях уровня и качества жизни: «На деле существуют не экономические, социальные, экологические и прочие, а лишь взаимосвязанные и сложные проблемы» [1]. Другое направление выступает за дезагрегированные индикаторы развития человека (Д. Макгрэнхен). В русле этого направления идет отработка 15 базовых индикаторов, приложимых к условиям беднейших стран, а также разработка упрощенных методик сбора данных, позволяющих получить информацию для осуществления практических мероприятий. Исходя из концепции агрегированных социальных показателей, мы рассматриваем уровень жизни как социально-экономическую категорию, выражающую обеспеченность населения потребительскими благами, которые характеризуются количественными показателями, абстрагированными от их качественных значений [2, с. 41–52].

При рассмотрении качества жизни, исследователи обращают внимание на те аспекты жизни человека, которые не поддаются количественным оценкам, на его стремление к самореализации, возможность реализовать свободу выбора, приобретать новый опыт ради удовлетворения своих потребностей, способность находить равновесие между собственными интересами и интересами социума. З. Бауман отмечает, что «идея качества жизни замещает в сознании человека доминирующее внимание к его материальным потребностям, и при этом наиболее показательной чертой «качества жизни» выступает то, что таковое всегда существует лишь как представление, способное постоянно меняться» [3, с. 78-79]. Однако на данный момент проблема показателей качества жизни остается еще не решенной. Исследования скандинавских ученых (А.К. Сен, М. Нуссбаум) показывают, что оценки качества жизни должны опираться на методы, находящиеся на стыке социальных и демографических дисциплин. Исходя из этих оснований, мы рассматриваем качество жизни как социологическую категорию, выражающую степень удовлетворенности разных групп населения общими условиями и государственной социальной политикой, условиями своей жизнедеятельности, а также – степень самореализации в творческой деятельности и степень потребления инновационных видов услуг [2, с. 41–52].

Наиболее известным показателем, применяемым для межстранового сравнения и измерения уровня и качества жизни, является индекс человеческого развития (ИЧР), рассчитываемый на основе показателей уровня жизни, оцененного через валовый национальный доход (ВНД) на душу населения по паритету покупательной способности (ППС) в долларах США, грамотности, образованности (среднее количество лет, потраченных на обучение, и ожидаемая продолжительность обучения) и долголетия как основных характеристик человеческого потенциала исследуемой страны. Включение в ИЧР таких показателей, как средняя продолжительность обучения и ожидаемая продолжительность обучения, подчеркивают важность образовательной компоненты в формировании уровня и качества жизни населения.

С 1992 по 2011 год Беларусь по рейтингу ИРЧП занимала место в группе стран с высоким уровнем человеческого развития. Так, в 2011 г. значение ИРЧП для Беларуси составило 0,756 (65-е место): ожидаемая продолжительность жизни при рождении была равна 70,3 лет, показатели средней и ожидаемой продолжительности обучения были равны 9,3 и 14,6 лет, а валовой национальный доход на душу населения (по ППС в долл. США) составил 13 439 [4, с. 128]. Согласно последнему опубликованному Докладу о человеческом развитии, подготовленному Программой развития Организации Объединенных Наций (ПРООН), Республика Беларусь улучшила свою позицию в международном рейтинге по индексу человеческого развития и заняла 50-е место среди 187 стран.

По значению ИЧР Республика Беларусь, как и ранее, относится к странам с высоким уровнем человеческого развития: в 2012 году ИЧР составил 0,793 (Доклад о человеческом развитии 2013), в 2011 году – 0,756 (Доклад о человеческом развитии 2011), в 2010 году – 0,732 (Доклад о человеческом развитии 2010).

Увеличение значения индекса человеческого развития и, как следствие, улучшение позиции Беларуси в международном рейтинге стран, было вызвано ростом значений трех из четырех компонентов ИЧР: ожидаемой продолжительности жизни при рождении (с 70,3 лет до 70,6 лет), средней продолжительности обучения (с 9,3 лет до 11,5 лет), ожидаемой продолжительности обучения (с 14,6 лет до 14,7 лет). Что касается четвертого компонента ИЧР, то в рейтинге стран по ВНД на душу населения Беларусь занимает 61 место.

На протяжении ряда лет Республика Беларусь занимает лидирующую позицию среди стран СНГ по уровню человеческого развития. Ряд стран СНГ, наряду с Беларусью, относятся к группе стран с высоким уровнем ИЧР. Согласно Докладу о человеческом развитии 2013, Россия занимает 55 место, Казахстан – 69, Украина – 78, Азербайджан – 82, Армения – 87. Остальные страны СНГ (Туркменистан, Молдова, Узбекистан, Кыргызстан, Таджикистан) включены в группу стран со средним уровнем человеческого развития.

За последнее десятилетие в республике удалось достичь позитивной тенденции снижения численности малообеспеченного населения: численность населения с доходами

ниже бюджета прожиточного минимума снизилась с 41,9 % в 2000 г. до 5,4% на начало 2011 года. Однако к концу 2011 г. эта доля возросла до 7,3%. Слой с доходами от 1 до 2 величин бюджета прожиточного минимума (БПМ) возрос, соответственно, от 34,4 до 40,2%, за счет уменьшения долей более обеспеченного населения [5, с. 109; 6, с. 112]. В 2011 году в Беларуси проявился ряд кризисных явлений: девальвация и падение покупательной способности белорусского рубля, резкий рост стоимости потребительских товаров, и особенно продуктов питания, который в определенной мере был преодолен за 2012-2013 гг.

Однако для измерения уровня и качества жизни недостаточно статистических показателей, необходимы субъективные оценки соответствия этих параметров потребностям людей. По своей природе качество жизни – это объективно-субъективная характеристика условий существования человека, которая зависит от развития потребностей самого человека и его субъективных представлений и оценок своей жизни. Некоторые объективные составляющие качества жизни могут быть более актуализированы в сознании человека, другие – менее, третьи – совсем не актуальны в силу опыта, ценностных ориентаций и т.д. Поэтому социологические методики и модели анализа являются незаменимыми при изучении качества жизни населения. Они позволяют анализировать как отдельные компоненты качества жизни, так и интегральные показатели, отслеживать динамику их изменений за отдельные периоды.

В социологических моделях используется индексный метод представления данных, который дает возможность измерить множество разных проявлений качества жизни с применением отдельных шкал и свести эти измерения в одну шкалу. Частные индексы по каждому индикатору рассчитываются как разница суммы положительных и средних оценок и суммы отрицательных оценок: $J_c = S_{n/c} - S_{\alpha}$. Значения частного индекса могут меняться в пределах от -100 до +100. Индекс равен 100, когда все население положительно оценивает определенную сторону жизни, снижение значений ниже нуля означает преобладание негативных ответов. Общие индексы по каждому компоненту рассчитываются как среднее арифметическое частных индексов. Интегральный индекс рассчитывается как среднее арифметическое общих индексов и измеряется в пунктах шкалы (от -100 до +100). Основная цель вычисления интегральных показателей состоит в выявлении социальных проблем и «критических точек» в общественном мнении о различных аспектах уровня и качества жизни населения.

Результаты республиканских социологических исследований «Уровень и качество жизни белорусского населения», проведенных Институтом социологии Национальной академии наук Беларуси в 2011 и 2013 гг., выявили, что, по данным 2013 года, для белорусских граждан понятие «высокое качество жизни» означает, прежде всего, достаток в семье (80,5 %), хорошее здоровье (66,7 %), хорошие жилищные условия (59,2%), уверенность в завтрашнем дне (49,8 %) и возможность не экономить на элементарном, не отказывать себе в самом необходимом (46,3 %). Это показывает, что на сегодняшний день социально-экономические интересы белорусов фокусируются на обеспечении приемлемого уровня жизни.

Однако 1/3 белорусов (2011 год – 21,3%, 2013 год – 29,3%) отметили, что для них необходимым компонентом высокого качества жизни является «хорошее образование», при этом «владение иностранным языком» как необходимый компонент высокого качества жизни значим был в 2011 году для 4,2% белорусов, а в 2013 г. – уже для 17,3%. Динамика оценок показывает, что значимость данных компонент возрастает, и население все больше начинает осознавать значимость образовательной компоненты.

По данным 2010 года, среди белорусского населения были удовлетворены уровнем своего образования, профессиональной подготовки 65,7 % респондентов, а в 2013 г. – 72,4%. За последние три года удалось повысить уровень образования, своей квалификации 1/5 населения (не удалось – 63,8 %, не нуждаются в этом 16,6 %), обеспечить хорошее образование детям (в том числе на платной основе) 1/5 населения (не удалось – 47,1 %, не нуждаются в этом 32,1 %). Могут позволить своим детям получать образовательные услуги на платной основе в школе, дошкольных детских учреждениях и т.д. постоянно 12,2 %

респондентов, время от времени – 16,3 %, не могут – 18,8 %. В качестве одной из приоритетных социальных целей в Беларуси на начало 2011 г. 38,4 % населения считали необходимость обеспечения равного доступа к образованию.

В связи с кризисными явлениями 2011 г. произошло снижение доступности образовательных услуг, что выявилось в снижении значений индекса доступности образования, к 2013 г. ситуация улучшилась, хотя на сегодняшний день группа населения, которой не хватает денежных средств на платное образование (профессиональное обучение) для себя, своих детей в 2 раза превышает долю населения, у которой хватает на это средств (табл. 1).

Таблица 1.

Распределение ответов на вопрос: «Хватает ли у Вас денежных средств на платное образование (профессиональное обучение) Ваше, детей?» (% от числа опрошенных)

Варианты ответа	2009	2010	2011	2012	2013
Да, хватает	10,7	11,7	10,0	10,5	13,0
Нет, не хватает	24,3	19,7	21,9	21,5	22,5
Я не трачу на это денег	59,8	64,0	62,9	63,0	59,8
У меня никогда не хватит на это денег	5,2	4,7	5,3	5,0	4,7
Всего:	100	100	100	100	100
Индекс доступности платного образования	- 18,8	- 12,7	- 17,2	- 16,0	- 14,2

В целом уровень общеобразовательной и специальной подготовки является одним из наиболее значимых показателей, характеризующих человеческий капитал в образовательной сфере. По итогам последней переписи населения (2009 год), в образовательной структуре человеческого капитала в Республике Беларусь лица с высшим образованием составляют 14,1% от всего населения в возрасте от 15 до 70 лет и старше; со средним специальным – 22,6%; с начальным профессиональным образованием – 9,3%; со средним общим – 26,5%; с базовым общим – 13,7%; с начальным образованием – 13,8%. Таким образом, доля лиц с высшим и средним специальным образованием составляла на начало 2010 г. 36,7% от населения в возрасте от 15 до 70 лет и старше. Между тем, в США, например, доля лиц с высшим и средним специальным образованием среди взрослого населения достигала в то же время 60%.

За истекшее десятилетие доля учащихся ПТУ уменьшилась на 0,8%. В то же время доля обучающихся в средних специальных учебных заведениях возросла на 1,4%, а учащихся высших учебных заведений – на 8,5% среди всех обучающихся (табл. 2).

Таблица 2.

Структура образования в Республике Беларусь по уровням образования

	2000	2004	2005	2006	2007	2012
Число профессионально-технических учебных заведений	248	231	230	228	225	224
В них учащихся, тыс.	137,7	118,6	114,6	114,4	105,1	99,0
Число средних специальных учебных заведений	156	206	204	205	204	206
В них учащихся, тыс.	150,3	158,4	154,1	152,5	155,0	157,3
Число высших учебных заведений	57	55	55	55	53	53
В них студентов, тыс.	281,7	362,9	383,0	396,9	413,7	420,7

Таким образом, позитивная тенденция перестройки внутренней структуры в пользу высшего образования имеет устойчивый характер, однако остается актуальным вопрос востребованности этого образования в контексте современной экономики страны.

Одним из главных стоимостных показателей состояния человеческого капитала в образовательной сфере является доля расходов на образование в валовом внутреннем продукте Республики Беларусь. Несмотря на сложные экономические условия, государство стремится в пределах имеющихся ресурсных возможностей сохранять долю государственных расходов на развитие образования.

Расходы консолидированного бюджета на образование на начало 2013 года, в процентах к ВВП в Беларуси, составили 5,2%, а расходы консолидированного бюджета на образование, в процентах от общих расходов консолидированного бюджета, составили на начало 2013 года 10,7% [7, с. 309, 499]. В целом отметим, что, начиная с 2004 г., эта доля в Беларуси начала снижаться. Однако, по предварительной оценке ЮНЕСКО, она остается сопоставимой с мировыми показателями (Швеция – 7,8%, Франция – 5,8%, Германия – 4,6%, Канада – 5,5%, Польша – 5,0%). Эти показатели являются порогом эффективности, который позволяет обеспечивать экономический рост на *инновационной* основе. Стратегической целью является создание системы образования, соответствующей потребностям личности, общества и современной экономики. У белорусского населения изменяются ценностные приоритеты: при оценке своего уровня и качества жизни, наряду с материальным обеспечением, повышается ценность образования.

Литература

1. Myrdal, G. *Against the Stream. Critical essays in Economics.* – New York: Pantheon, 1973. – 120 с.
2. Соколова Г.Н., Сечко Н.Н., Таранова Е.В. Уровень и качество жизни как предпосылки перехода к постиндустриальному обществу // *Социология.* – 2010. – № 4. – С. 41–52.
3. Bauman Z. *Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality.* – New York: New York University Press, 1995. p. 78-79.
4. Доклад о человеческом развитии, 2011. Устойчивое развитие и равенство возможностей: лучшее будущее для всех / Пер. с англ.; ПРООН. – М.: Издательство «Весь Мир», 2011. – С. 128.
5. Социальное положение и уровень жизни населения Республики Беларусь: стат. сб. / Нац. стат. комитет Республики Беларусь; редкол. Е.И. Кухаревич [и др.]. – Минск, 2010. – С. 109.
6. Социальное положение и уровень жизни населения Республики Беларусь: стат. сб. / Нац. стат. комитет Республики Беларусь; редкол. Е.И. Кухаревич [и др.]. – Минск, 2012. – С. 112.
7. Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2013 (Стат. сб.). – Минск: Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2013 г. – С. 309, 499.

Н.Г. Сидорчук,

д.пед.н., професор кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет ім. І. Франка)

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНЦІЯ» ТА «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ЯК СКЛАДНИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФЕНОМЕНІВ

В статті на основі суттєвої характеристики понять «компетенція» і «компетентність» актуалізовано питання їх співвідношення, представлено їх порівняльну характеристику як складних психолого-педагогічних феноменів.

Ключові слова. Компетенція, компетентність.

On the basis of the essential characteristics of the concepts of «competence» and «competency» actualized the question of their relations presented their comparative characteristics as complex psycho-pedagogical phenomena.

Keywords. Competence, competency.

В умовах ринкової економіки, яка вимагає швидкого входження молодого спеціаліста в професію, віддають перевагу не тільки високому рівню професійної кваліфікації фахівця, але й певним професійно значущим якостям особистості, що підвищують рівень його соціальної успішності, конкурентоспроможності на європейському ринку праці. Теоретичні висновки останніх десятиріч засвідчують, що підґрунтям для забезпечення нової парадигми професійної підготовки фахівців є компетентнісний підхід. Значну увагу вивченню актуалізованої проблеми у ході підготовки фахівця в останні роки було приділено В.І. Байденко, А.А. Вербицьким, І.О. Зимньою, І.Ф. Ісаєвим, Д.А. Івановим, А.Г. Кириловим, Н.А. Селєзньовою, Ю.Г. Татуром, В.Д. Шадриковим та ін.

Змістова інтерпретація компетентнісного підходу потребує характеристики певного понятійного простору, який включає поняття «компетенція» та «компетентність». У статті на основі їх суттєвої характеристики з урахуванням процесів модернізації європейської системи освіти, актуалізуємо питання про їх співвідношення та чітке розведення.

Так, уже в 1884 р. у роботі Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві», що вийшла у цей час вперше у Лондоні, подається розгорнуте визначення поняття «компетентності» як такого явища, що складається з великої кількості компонентів, більшість з яких відносно незалежні один від одного; одна частина з них належить до когнітивної сфери, інша – до емоційної; вони можуть замінювати один одного у якості складових ефективної поведінки [1, с. 27-41].

Як зазначає В.М. Соф'їна, фактично й до теперішнього часу в європейському освітньому співтоваристві відсутнє єдине чітке і однозначне тлумачення поняття «компетентність» стосовно його використання для опису бажаного образу (професійно-кваліфікаційної моделі) випускника того чи іншого рівня освіти. Узагальнюючи стан проблеми у світовій зарубіжній практиці, автор називає наступні підходи до розуміння компетентності: північноамериканці, як правило, компетентність співвідносять з базовими характеристиками людини, які обумовлюють її видатні успіхи у певних видах діяльності; у континентальній Європі компетентність частіше пов'язують із здібностями, особистісними рисами і набутими знаннями; у Великобританії переважає думка про те, що компетентність повинна визначатися як відповідність результатів діяльності індивіда сформованим стандартам [2, с. 18].

З інших позицій подають характеристику зазначених понять на пострадянському просторі. Так, у психолого-педагогічних джерелах поняття «компетентність» стоїть поряд з певним видом діяльності і означає, відповідно до словника С.І. Ожегова, «обізнаність, авторитетність у певній галузі», а «компетенція – коло повноважень, прав певної особи, органу; коло питань, справ, що знаходяться у чийсь повноваженні» [3, с. 152]. За такої інтерпретації, на вітчизняному ґрунті компетентність виступає як *якість, характеристика*

особистості, що дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати, висловлювати судження у певній галузі. Основою цієї якості виступають знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Тим самим підкреслюється збірний, інтегративний характер поняття компетентність.

Разом з тим, у педагогічній науці у тлумаченні зазначених понять існує певна термінологічна невизначеність: опис їх змісту має умовний характер та відрізняється обсягом, складом, семантичною та логічною структурою. Для зняття протиріччя виділяють два напрями вивчення актуалізованої проблеми – синонімізуючий та диференціюючий зазначені категорії. Представники *першого напрямку* (В.А. Болотов, В.С. Ледньов, М.В. Рижаков, В.В. Серіков та ін.) їх отожднюють, акцентуючи увагу на практичній спрямованості компетенцій. Прихильники *другого напрямку* (І.О. Зимня, О.М. Мутовська, А.В. Хуторської, С.Є. Шишов та ін.), теоретичні напрацювання яких визначаємо ключовими у межах експериментальної роботи, принципово їх розводять, позиціонуючи компетентність як первинну категорію.

Аналізуючи запропоновані цілим рядом авторів тлумачення компетентності, І.О. Зимня, наприклад, зазначає, що компетенції – це певні внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей та ставлень, які й проявляються у компетентностях людини як актуальних, діяльнісних проявах (сукупність знань та правила їх використання) [4; 5, с. 18-27; 6, с. 21-26; 7, с. 13-19]. Компетентність автор розглядає як знання, на базі яких людина може використовувати компетенції (актуальний прояв компетенцій), як інтелектуально й особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини [5, с. 18-27].

А.В. Хуторської поняття компетенції визначає як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, засоби діяльності), які задаються відносно певного кола предметів і процесів та є необхідними для якісної продуктивної діяльності відносно них; певну необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній сфері соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки того, хто навчається.

Компетентність, на думку дослідника, – володіння людиною відповідною компетенцією, сукупність особистісних якостей того, хто навчається, обумовлених досвідом його діяльності в певній соціально та особистісно-значущій сфері, включаючи її особистісне ставлення до предмету діяльності. Автор підкреслює необхідність розведення зазначених понять, наголошуючи, що компетенцією є заздалегідь задана вимога (норма) до освітньої підготовки людини, а компетентністю – уже сформована її особистісна якість (сукупність якостей) та мінімальний досвід відносно діяльності у певній сфері [8, с. 110].

Е.Ф. Зеєр під компетентністю розуміє змістові узагальнення теоретичних та емпіричних знань, що представлені у формі понять, принципів, змістоутворюючих положень, а під компетенціями – узагальнені способи дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності; здібності людини реалізовувати на практиці свою компетентність. Ядром компетенції є діяльнісні здібності – сукупність способів дій, тобто сутність компетенцій визначає операційно-технологічний компонент. Оскільки реалізація компетенцій відбувається у процесі виконання різних видів діяльності для розв'язання теоретичних та практичних задач, то у структуру компетенцій окрім діяльнісних знань, умінь та навичок входять також мотиваційна та емоційно-вольова сфери [9, с. 14; 10].

М.М. Боритко визначає компетенцію як створену заздалегідь вимогу до навчальної підготовки того, хто навчається, як характеристику його професійної ролі, а компетентність – як сукупність відповідностей цій вимозі, ступінь засвоєння компетенції, як особистісну характеристику людини [11].

За В.Н. Соф'їною, компетентність – інтегративна, системна, особистісна характеристика. Компетенції ж є складовими загальної компетентності та проявляються у формі загальних способів дій, у компетентностях людини розглядаються як внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей та відношень), так і особистісні якості, що формуються, а також

інтелектуально та особистісно-обумовлені соціально-професійні характеристики людини [12, с. 54-69].

Як зазначають А.К. Маркова, Д.А. Махотін, Ю.Ф. Фролов та ін., у якості поняття, пов'язаного зі змістом галузі майбутньої професійної діяльності виступає компетенція; у якості категорії, що дозволяє інтегрувати результат освіти у сукупності когнітивних, мотиваційно-ціннісних та соціальних складових, – компетентність [13, с. 82-88; 14, с. 34-41].

Д.В. Пузанков, І.Б. Федоров, В.Д. Шадриков узагальнюють матеріал щодо визначення понять «компетенція» та «компетентність». Компетентність автори тлумачать як володіння певними знаннями, навичками, життєвим досвідом, що дозволяють робити висновки про щось, виконувати або розв'язувати певні завдання. Особливою характеристикою «компетентності» є розгляд її як *актуальних якостей особистості* або прихованих психічних новоутворень, у той же час як компетенції є системними новоутвореннями зазначених якостей особистості.

Коли йдеться про компетентність як наслідок оволодіння знаннями, навичками, досвідом, зазначають автори, увага акцентується на тому, якими мають бути ці знання, навички, досвід. Якщо розглядати компетенції як особистісні новоутворення, першочерговими стають питання структури зазначених новоутворень, змістова характеристика їх складових, зв'язків між зазначеними компонентами [15, с. 3-12].

Часто компетенцію розглядають як вимогу до потенційних досягнень, компетентність як власне досягнення, які відповідають поставленим вимогам, міру освоєння компетенції. У такому сенсі зазначені поняття взаємообумовлюють та взаємодоповнюють одне одне: компетентна людина, що не володіє повноваженнями (компетенцією), не може повною мірою і в соціально-значущих аспектах її реалізувати. Підтвердження знаходимо у А.С. Белкіна, який характеризує компетенції як сукупність того, що людина має в своєму розпорядженні, а компетентність – як сукупність того, чим вона володіє [16].

Узагальнюючи думки дослідників з питання специфіки термінів компетентність/компетенція, підкреслимо їх інтегральний характер відносно «знань», «умінь» та «навичок» (не протилежний їм, а такий, що включає в себе весь їх конструктивний зміст), оскільки поняття компетенції характеризують через знання, вміння, навички, а також особистісні якості (ініціативність, цілеспрямованість, здатність до цілепокладання, відповідальність, толерантність тощо), соціальну адаптацію (вміння працювати в команді і поза нею), критичне мислення, а також досвід діяльності в обраній сфері. Лише в сукупності ці компоненти формують поведінкові моделі, а відповідно компетентність людини у вирішенні поставлених перед нею завдань.

У цілому ж можна стверджувати, що компетентність у західній культурі розглядається як неklasичний феномен, що вкорінений у суспільну освітню практику та відображає існуючий баланс інтересів суспільства (меншою мірою, держави), освітніх інститутів, роботодавців, а також споживачів послуг. Поняття компетентності та компетенції на пострадянському просторі трактуються класичним чином, як ідеальні сутності, що підлягають поясненню і осмисленню. У такій інтерпретації компетентність визначають складною характеристикою особистості, а компетенцію – її складовим елементом.

Література:

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 400 с.
2. Софьина В.Н. Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности специалистов инженерного профиля: [монография] / В.Н. Софьина, В.А. Полянин. – Ковров: КГТА, 2008. – 220 с.
3. Софьина В.Н. Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности специалистов инженерного профиля: [монография] / В.Н. Софьина, В.А. Полянин. – Ковров: КГТА, 2008. – 220 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

5. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. Зимняя // Дайджест школа-парк. – 2009. – №4. – С. 18-27.
6. Зимняя И.А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование. – 2006. – №8. – С. 21-26.
7. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 13-19.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика: [учебное пособие]. – [2-е изд., переработанное] / А.В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с: ил.
9. Зеер Э.Ф. Психолого-педагогические конструкты качества профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 14.
10. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: [учебн. пособ. для вузов] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
11. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога / Н.М. Борытко // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября [Электронный ресурс] / С. Eidos.ru. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>
12. Кузьмина Н.В. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: [монография] / Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина. – СПб: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – 200 с.
13. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С. 82-88.
14. Фролов Ю.Ф., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.Ф. Фролов Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 34-41.
15. Пузанков Д.В. Двухступенчатая система подготовки специалистов / Д.В. Пузанков, И.Б. Федоров, В.Д. Шадриков // Высшее образование в России. – 2004. – №2. – С. 3-12.
16. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Южно-Урал. кн. из-во», 2004. – 176 с.

УДК 377.1

Л.В. Сліпчишин,

к.пед.н., с.н.с.,

(Львівський НПЦ Інституту ПТО НАПН України)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ УМІННЯ ПЕРЕРОБЛЯТИ ІНФОРМАЦІЮ В МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ

Стаття посвячена аналізу ролі психологічних механізмів образного і логічного мислення в оптимізації усвоєння навчальної інформації майбутніми робітниками, а також розгляду важливості вибору варіантів образної передачі понятійної мислі.

Ключевые слова: *навчальна інформація, оптимізація, взаємодія образного і логічного мислення, професійна діяльність, професійно-технічне навчальне заклад.*

The analysis of role of psychological mechanisms of figurative and logical thinking in optimization of mastering of educational information by future workers is devoted in article. The paper is considered the importance of choice of transmission's variants from image to concept thought and contrariwise.

Keywords: *educational information, optimization, co-operation of figurative and logical thinking, professional activity, vocational school.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні актуальною педагогічною проблемою є оптимізація можливостей учнів ефективно переробляти потік навчальної інформації, оскільки наявність цього вміння є передумовою успішної майбутньої професійної діяльності. Це ставить на порядок денний пошуки оптимальних шляхів формування цього вміння в особистості та розвитку відповідної властивості мислення під час навчально-виховного процесу. Розвинутість цього уміння дозволяє фахівцю виконувати професійні завдання на високому рівні, по-особливому бачити проблеми в професійній діяльності, створює підґрунтя для раціоналізаторства і творчості, а також для формування професійного мислення. Важливим засобом підвищення ефективності засвоєння інформації є правильний вибір інформаційної основи навчання, в якій використовуються психологічні механізми, що забезпечують суб'єкту навчання «засвоєння всього обсягу матеріалу та його успішного використання в своїй майбутній професійній діяльності» [6, с.462].

Аналіз актуальних досліджень. На основі аналізу наукової літератури було виявлено значний інтерес до проблеми участі різних видів мислення в оптимізації процесу навчання і творчої діяльності учнів, зокрема в таких напрямках: філософські аспекти внеску різних видів мислення в формування системи знань і наукового світогляду, взаємодії розумових процесів (С.Б. Кримський, М.К. Мамардашвілі, В.Л. Петрушенко, М. Хайдегер), психологічні закономірності та механізми мислення, творчості (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, Я.О. Пономарьов), педагогічні аспекти ролі різних видів мислення в навчанні гуманітарних, природничо-математичних і технічних дисциплін (О.С. Борецько, Л.М. Зламанюк, І.Я. Каплунович, Т.Ф. Олійник, З.М. Шаповал). Проте психолого-педагогічним аспектам цієї проблеми, які знайшли б своє відображення в методиці навчання професійно орієнтованих дисциплін, у науковій літературі приділено недостатню увагу.

Метою статті є обґрунтування шляхів і психологічних механізмів оптимізації засвоєння змісту навчального матеріалу, які можуть бути використані педагогами в методичній системі навчання дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення психологами механізмів переробки інформації дозволило виявити факт, що півкулі мозку людини у цьому процесі мають свою спеціалізацію, використовуючи в роботі різні стратегії. Встановлено, що асиметрія розвитку півкуль мозку людини з перевагою однієї з них відбивається у її схильностях до різного типу робіт (П.В. Єрмаков, Л.Р. Зенков, Є.А. Клімов, О.І. Савенков, А.В. Семенович, П.В. Симонов, Р.У. Сперрі). Це положення підтверджується педагогічною практикою. Наприклад, у професійному навчанні майбутніх робітників спостерігаються випадки, коли при вступі на конкретну спеціальність абітурієнт задовольняє основні вимоги придатності до професії, але під час навчання деякі важливі види навичок і вмінь не може опанувати на необхідному рівні. Однією з причин є недостатній розвиток базових видів мислення, які є провідними для опанування цих умінь і сформованості навичок, – образного і логічного мислення.

Інший аспект цієї проблеми торкається творчої діяльності, до якої мають залучатися учні. Встановлено, що в основі творчого мислення лежить узгоджена діяльність образного, евристичного і логіко-абстрактного мислення (Т.В. Галкіна, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, І.М. Фейєнберг). Недостатня увага педагогів до їх розвитку в учнів, а також й інших видів мислення (рефлексивного, метафоричного, інтуїтивного, критичного), негативно позначається на успіхах у творчій діяльності. Якщо вчені різних спеціалізацій (фізіологи, психологи, медики) вже достатньо вивчили проблему асиметрії півкуль головного мозку, то для педагогів проблема впровадження висновків їх досліджень у конкретні методики навчання і надалі залишається актуальною. Мислення людини розглядається у багатьох аспектах, пов'язаних з її життєдіяльністю, і у кожному з них воно проявляє свої властивості. Спільною властивістю у різних напрямках життєдіяльності є отримання і переробка інформації. У процесі навчання, яке має пізнавальний характер, набуває актуальності проблема вдосконалення цієї властивості.

Сьогодні в нашому житті з'явилися інтелектуальні технології, в розвитку яких домінують інформаційно-образні системи. Це актуалізує необхідність дослідження

образного мислення та створення штучних інтелектуально-образних структур. Інтелектуальні технології залежно від первинних носіїв інформації поділяють на дві групи: традиційного типу, в яких здійснюється обчислення символічно-логічної інформації, та новітні, які оперують образами. Аналізуючи сучасний стан використання інтелектуальних технологій, А.М. Яровий зазначає, що: «феномен образного мислення як комплексна наукова проблема виходить за межі не лише комп'ютерних наук, але і науки взагалі. Вона вже набуває статусу не лише філософської але і, в цілому, загальнокультурної проблеми» [8, с.77]. Наступив той час, коли людина повинна вміти оперувати візуальними образами, а забезпечити цей рівень покликана освіта. Завдання освіти полягає в тому, щоб підготувати людину до роботи у віртуально-образному середовищі. Перехід на образний рівень дозволяє досягти більшої ефективності переробки інформації, а значить приймати більш зважені рішення.

Як вважає В.В. Селіванов, мислення є складним комплексним процесом вирішення задачі, в якому задіяна вся організація психіки людини: від нижчого до вищого рівня. На нижчому рівні узагальнюються сенсорні процеси та результати, які вони дають, формуються сенсорно-перцептивні дані. Найвищі рівні мислення є й найбільш творчими, вони активізують чуттєву сферу і роботу інтуїтивного мислення. Вихідними компонентами мислення є ті, що утворюють когнітивний (пізнавальний) план мислення (мисленеві процеси, мисленеві дії та операції, форми мислення). Через свою складність мислення розщеплюється на різні пласти, зокрема процесуальний, когнітивний, операційний, емоційний, інтуїтивний та мотиваційний. Тому розвинуте мислення є деяким узагальненням найбільш простих психологічних процесів, серед яких провідною є зорова система, що виконує роль інтегратора та перетворювача сигналів усіх модальностей. На відміну від інтелектуальних дій та операцій мисленеві операції (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування і аналіз через синтез) завжди знаходяться в стані «адаптації», оскільки вимагають урахування особливостей пізнання тих об'єктів, стосовно яких їх застосовують. Це означає, що: під час аналізу предмет розкладається не просто на окремі частини, а мають бути виявлені його сутнісні властивості; відображення внутрішніх взаємозв'язків між елементами предмету та з іншими явищами відбувається через синтез [4, с.431-432]. У педагогічному аспекті це означає, що успіх учнів у навчальній і творчій діяльності залежить від того, наскільки в них будуть сформовані вміння, необхідні для задіявання усіх пластів і рівнів мислення, на навчальному матеріалі різного характеру. В першу чергу це стосується образного і логічного мислення.

Фактичний рівень розвитку образного мислення в старшокласників, відповідно й абітурієнтів, не відповідає сучасним вимогам професійної дійсності. Зокрема, це видно з проблем, які мають першокурсники тих навчальних закладів, де вивчаються дисципліни, успішне опанування яких ґрунтується на розвинутому образному мисленні (креслення, нарисна геометрія, технічні і технологічні дисципліни тощо). Причини цього стану різноманітні: асиметрія розвитку мислення із значним переважанням логічного; стихійний розвиток образного мислення; відсутність у навчальному плані старшої школи дисциплін, спрямованих на розвиток образного мислення (уроки малювання вже немає, а креслення взагалі відсутнє); недостатньо використовується образний потенціал навчальних дисциплін; недостатній рівень психологічної підготовки педагогів щодо ролі образного мислення в оптимізації способів переробки інформації; недостатній рівень володіння педагогічними технологіями, спрямованими на інтенсифікацію навчання та знань щодо психологічної організації знань і способів її зміни.

У контексті організації навчальної образної діяльності у старшій школі заслуговує на увагу дослідження Л.В. Зламанюк. Вона запропонувала теоретичну модель поетапного розвитку образного мислення старшокласників засобами природничо-наукових дисциплін. Розвиток проходить у чотири етапи, кожен з яких має свою мету: перший етап передбачає формування умінь самостійного набуття знань, яке неможливе без участі образного мислення в формуванні понять; другий і третій етапи забезпечують розвиток аналітичних умінь і навичок, що сприяють переведенню навчального матеріалу в образний варіант;

четвертий етап пов'язаний з формуванням творчого рівня образного мислення та активізацією особистісного творчого потенціалу. Для визначення рівня розвитку образного мислення в учнів було застосовано комплексний критерій за компонентами розвитку (усталеність образу, широта оперування, повнота, узагальненість і динамічність образу) [1]. Ці компоненти дають психологічну характеристику образу, яка має особистісний характер.

Окремий погляд на світ речей є неповним, обмеженим, але з кожною порцією нової інформації образ доповнюється, уточнюється, хоча може відрізнятися від тих образів, що сформувалися в інших. Це означає, що в процесі навчання викладач повинен враховувати індивідуальні особливості та рівень розвитку компонентів образного мислення учнів.

Структура образного мислення включає такі підструктури, як психологічну, проективну, порядкову, метричну та композиційну [2., с. 52-53]. Залежно від того, який тип просторових відношень переважає в людини під час роботи над образом чи наочністю, буде залежати домінуюча підструктура образного мислення. Вони знаходяться у певній залежності, підпорядкованості за ступенем важливості та представлення в інтелекті.

Наведемо характеристику підструктур образного мислення. *Психологічна* підструктура забезпечує неперервність, компактність, зв'язаність, замкнутість образу та операції над ним. Образ формується в уяві людини від неясних обрисів до конкретніших ліній і форм. У процесі роботи з образом виявляються різні зовнішні та внутрішні деталі, зв'язки між його частинами. Незалежно від того, яка дисципліна вивчається, викладач (майстер виробничого навчання) повинен докласти зусиль, щоб в учнів сформувався образ основних понять (в матеріалознавстві – образ структури металу в різному стані, після різних обробок; в професійно орієнтованій дисципліні – образ предмету праці на різних стадіях обробки чи виготовлення і т.д.). *Порядкова* підструктура допомагає людині постійно зіставляти образи та їх елементи, встановлювати відношення підпорядкованості розміру (більше-менше, довше-коротше), відстані, формі, розташування у просторі, часовим уявленням. Розвинутість цієї підструктури пов'язана з розвитком технічного, просторового, творчого, оперативного мислення, які є базовими для опанування професій технічного профілю. Працюючи за верстатом, робітник повинен оперативно реагувати на покази приладів, інструментів, приймати рішення стосовно режимів обробки. *Метрична* підструктура дозволяє встановлювати кількісні характеристики та відношення в об'єктах та їх компонентах. Її розвинутість є ключовою вимогою для тих професій, де потрібно мати відчуття зміни параметрів (розмір, вага, яскравість, відстань тощо). *Композиційна* підструктура образного мислення дозволяє здійснювати прямі та обернені операції над образами, згортати їх та розгортати у різній послідовності, об'єднувати кілька блоків предмета в один. Вона є важливою для здійснення творчої, художньо-конструкторської діяльності, а також у тих видах діяльності людини, де важливим є естетичний аспект. *Проективна* підструктура дозволяє суб'єкту розпізнавати, створювати образи та оперувати ними, а також орієнтуватись серед просторових об'єктів і графічних зображень, встановлювати відповідність між об'єктом і його різними проекціями. Це одна з найважливіших підструктур мислення, яка стимулює пошукову діяльність людини. Проте і механізми образного мислення не можуть обійтись без операцій логічного мислення, зокрема аналізу.

У процесі розумової діяльності людина одночасно застосовує понятійне та образне мислення, які співіснують, доповнюючи один одного, однак виражені різною мірою. Вони дають результат, в якому інтегровані суб'єктивне сприйняття з точним узагальненим відображенням дійсності. Логічне мислення ще називають раціональним, оскільки воно дає можливість вибрати найбільш доцільний спосіб, варіант виконання чогось. Раціональне (логічне) мислення складається з таких підструктур, як: аналітична, аналогізуюча, комбінуюча, інтегруюча і системоутворююча. *Аналітична* підструктура допомагає здійснити процес уявного розчленування цілого на частини, застосовуючи для цього поняття. Глибина аналітичної діяльності учня буде залежати від складності сформованих в них понятійних психічних структур і кількості конструктів, які складають його індивідуальний ментальний досвід. Чим більше конструктів є в нього (суб'єктивних шкал для оцінювання), тим когнітивно складнішою буде збудована ним модель дійсності. *Аналогізуюча* підструктура є

важливою для висунення різних припущень, здогадок, гіпотез. Для цього використовується особлива форма умовиводу – аналогія, в основі якого лежать асоціації. За її допомогою за абстрактною ознакою встановлюється подібність між об'єктами. У розумовій діяльності важливим є вміння мислити за аналогією, оскільки воно дає можливість вийти на творче рішення. *Комбінуюча* підструктура пов'язана з умінням індивіда здійснювати перестановки, поєднання, комбінації довільних елементів з метою отримати щось за певним задумом. *Інтегруюча* підсистема відповідає за ефективність роботи свідомості як інтегратора, який створює цілісність. Якщо в учня є фрагментарні знання, відсутня їх цілісність, причину треба шукати в низькому рівні розвитку цієї підструктури. Щоб активізувати процеси інтеграції в мисленні учнів, педагоги звертаються до різних видів, форм, методів і механізмів інтеграції. Основними механізмами (субмеханізмами) інтеграції є асоціація, поняття, теорія, аналогія, метафора і картина світу. *Системоутворююча* підструктура мислення потребує особливої уваги педагогів, адже у протилежному випадку учні мають труднощі з навчанням через несистемність їхніх знань. Засвоєння значних порцій навчального матеріалу потребує перегрупування знань та їх систематизації.

Проблема виявлення образної мови понятійної думки розглядалась як у психологічному, так і педагогічному аспектах [3; 5, с.60-64; 7, с.124]. Понятійна психічна структура працює в людини, як «ментальний калейдоскоп», у якому «всередині» поняття перебираються різні ознаки, співвідносяться як ознаки, так і поняття інших порядків. Вона розглядається як наслідок інтеграції словесно-мовленнєвих та образних компонентів ментального досвіду (поняття та образ), які можна взаємно переводити за допомогою різних варіантів [Хол, с.124]. Варіанти переведення відповідають різним типам образних структур, а саме: конкретно-асоціативні образи, конкретно-символічні (пов'язані з елементами узагальнення змісту поняття), загальноприйняті нормативні образи, образні моделі і схеми, почуттєво-емоційні образи (виникають на ґрунті сенсорних та емоційних вражень суб'єкта) [3]: У роботі [5, с.181–182] детально розглянуто варіанти образного переведення матеріалознавчих понять залежно від ступеня їх загальності. Зроблено висновок, що маючи таблицю понять з кожної теми матеріалознавства, викладач може оперативно визначити методи, прийоми і засоби їхнього представлення учням, врахувавши відмінності у сприйнятті інформації.

Успішність тих, хто вчиться (учні, студенти), залежить від ступеня розуміння інформації та уміння її переробляти, систематизувати і використовувати. В умінні здійснювати ці дії відображається розвиток підструктур образного і логічного мислення. Ефективність управління навчальною діяльністю залежить значною мірою від способів і форм, якими користуються учні (студенти) в пошуках правильних відповідей, виборі дій, при виявленні помилок, реакції на контекст ситуації.

З метою активізації пізнавальних процесів мислення в учнів професійно-технічних навчальних закладів педагог повинен дотримуватись наступних вимог: забезпечити використання різноманітних завдань, які спрямовані на розвиток підструктур логічного та образного мислення, враховуючи доцільне співвідношення між ними; виявити на першому курсі рівень розвитку тих підструктур, які важливі для обраної професії, і в подальшому дбати про його зростання; урізноманітнювати в розумних межах пояснення матеріалу, використовуючи його різні форми; приділяти значну увагу повторюванню, узагальненню і систематизації інформації, які сприяють підвищенню її структурності завдяки встановленню логічних, семантичних і синтаксичних зв'язків її частин; поглиблювати вже відому інформацію, навчаючи учнів проводити критичний аналіз, робити власні умовиводи; навчити учнів способам ущільнення інформації.

Висновки. Професійна діяльність людини пов'язана з актуалізацією мисленевих процесів, які залежать від її особливостей. Фундаментальною особливістю мислення людини є отримання і переробка інформації. У процесі навчання, яке має пізнавальний характер, набуває актуальності проблема вдосконалення цієї властивості. Оскільки образ є первинною ланкою інформації, то його створення та оперування ним лежать в основі розумової діяльності людини. Завдяки узгодженій діяльності образного і логічного мислення, людина

може аналізувати, планувати і прогнозувати свою діяльність. Ці вміння є актуальними в будь-якій професійній сфері. Ефективність формування і розвитку вміння учнів отримувати і переробляти інформацію залежить від того, наскільки методично правильно педагоги застосовують психологічні механізми провідних видів мислення – образного і логічного, в навчанні дисциплін.

До подальших напрямів досліджень відносимо вивчення взаємодії образного, логічного та евристичного мислення в художньо-технічній творчості учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Література:

1. Зламанюк Л.В. Розвиток образного мислення старшокласників у процесі вивчення природничо-наукових дисциплін : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л.В. Зламанюк. — Кривий Ріг, 2003. — 23 с.
2. Круглова Е.А. Учет индивидуальных особенностей структуры образного мышления учащихся в преподавании истории / Е.А. Круглова // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 3. — С. 51-56.
3. Осорина М.В. Экспериментальное исследование образных структур на разных уровнях мыслительной деятельности : автореф. дис. на соиск. науч. степ. канд. псих. наук : спец. 19.00.01 / М.В.Осорина — Л.: Лен. гос. ун-т, 1976. — 19 с.
4. Селиванов В.В. Взаимосвязь мышления и творчества в теории Я.А. Пономарёва / В.В. Селиванов // Психология творчества: школа Я.А. Пономарёва : под ред. Д.В. Ушакова. — М. : Изд-во Институт психологии РАН, 2006. — С.428-452.
5. Сліпчишин Л.В. Вивчення загальнотехнічних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах: гуманітарно-інтегративний підхід / Л.В. Сліпчишин. — Львів: Сполом, 2007. — 256 с.
6. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология : учеб. пособие / Л.Д. Столяренко — 4-е изд. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 542 с.
7. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
8. Яровий А.М. Філософсько-методологічні аспекти сучасних інтелектуальних технологій / А.М. Яровий // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: Філософія. Психологія. Педагогіка. — 2007. — №3. — Част. 2. — С. 75-79.

УДК 377.1

О.В. Солодовник,
аспірантка кафедри педагогіки
Житомирського державного університету ім. І. Франка,
директор КВНЗ «Новоград-Волинський медичний коледж»

МОДЕРНІЗАЦІЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У МЕДИЧНОМУ КОЛЕДЖІ

В статті представлено авторське видіння удосконалення професійної підготовки молодшого спеціаліста з медичним образованием, здатного до неперервному професійному самосовершенствованию в умовах коледжу. В основу розробленої концепції закладені базові мотиви навчання студента, які поступово змінюються від курсу до курсу і потребують відповідних змін в організації навчального процесу.

Ключевые слова: професійна підготовка, молодший спеціаліст з медичним образованием, неперервне професійне самосовершенствование, інноваційні технології, форми і методи навчання, мотиваційно-професійні установки.

The article presents the author's vision of improving the training of junior specialist with medical education, capable of continuous professional self-improvement in the conditions of college. The basis of the developed concepts laid the basic motives of student learning, which gradually vary from course to course and require appropriate changes in the educational process.

Keywords: *vocational training, junior specialist with medical education, continuous professional self-improvement, innovative technologies, forms and methods of training, motivation and professional installation.*

Актуальність. Процес інтеграції вищої школи України до загальноєвропейського освітнього простору відповідно до Болонської декларації зумовлює необхідність удосконалення провідних принципів навчання в цілому, та реформування системи вищої медичної освіти, зокрема.

Вища медична освіта потребує постійного пошуку нових підходів щодо ефективної організації фахової підготовки молодшого спеціаліста з урахуванням світових пріоритетів. Новий зміст професійної медичної освіти вимагає використання сучасних технологій навчання, методичних прийомів організації навчального процесу, які базуються на новітніх досягненнях психолого-педагогічної, медичної наук та свідомій і творчій діяльності викладача.

Модернізація фахової підготовки молодших спеціалістів у галузі знань «Медицина» покликана забезпечити високий рівень компетентності та конкурентоспроможності фахівців, готових до ефективної діяльності у сфері охорони здоров'я, плідної творчої участі у суспільному житті та здатних до безперервного професійного самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання вдосконалення фахової підготовки молодшого спеціаліста з медичною освітою є актуальним та цікавим для багатьох дослідників. Цю проблему досліджують вчені різних країн світу, оскільки побудова сучасних педагогічних концепцій професійної підготовки залишається актуальною для всіх держав.

Шляхи удосконалення навчальної діяльності студентів у вищих медичних навчальних закладах та медичних коледжах досліджували Л. Артемчук, О. Біловол, О. Бугрій, О. Волосовець, Л. Дудікова, Г. Кліщ, Х. Мазепа, О. Снісар, Т. Шутько, М. Шегедин та ін. Окремі аспекти професійної підготовки та діяльності медичної сестри стали предметом дослідження канадських науковців (P. Dancing, D. Livingstone, D. Hart та ін.). Інноваційні технології навчання медиків розглядали К. Херпейд, М. Jamouille, E. Mossialos.

Метою статті є висвітлення авторського бачення удосконалення фахової підготовки молодшого спеціаліста з медичною освітою, здатного до безперервного професійного самовдосконалення в умовах коледжу.

Виклад основного матеріалу. У контексті вивчення проблеми ефективної організації фахової підготовки молодшого спеціаліста з медичною освітою з урахуванням європейських пріоритетів, необхідно виділити такі вектори її модернізації: вдосконалення навчальних програм та введення в освітній процес сучасних навчальних дисциплін, використання сучасних технологій та методичних прийомів організації навчального процесу, підвищення кваліфікаційного рівня викладачів, проходження навчальних та фахових практик, тісний зв'язок з науковими дослідженнями.

У зв'язку з цим вибір раціональних технологій, методів та форм на кожному з етапів навчання сприятимуть досягненню оптимальних результатів у фаховій підготовці. Важливими шляхами і засобами стимулювання до навчання, безперервного професійного розвитку та самовдосконалення майбутніх медиків є докорінний перегляд ставлення до особистості студента. Слід наголосити, що подібні перетворення необхідно розглядати у двох напрямках:

– створення комфортного, сприятливого освітнього середовища у студентському та педагогічному колективах, що відкриті для прояву активності та творчості індивідуального «Я» особистості студента;

–застосування інноваційних технологій навчання, створення штучних умов професійної діяльності сприятимуть розкриттю особистісного потенціалу, стимулюють формування механізмів самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації особистості. До них належать діалогічні форми (групові дискусії, аналіз соціально-професійних ситуацій, діалогічні лекції); активні та евристичні методи (мозковий штурм, синектика); коучинг; тренінгові технології (тренінгрелаксивності, професійно-поведінковий тренінг) [2]. Інтерактивні методи навчання: кейс-метод; метод роботи за «Планом Келлера»; імітаційні (фокус-театр, «Гарвардський метод випадку»); ситуаційні (баскет-метод, «метод Пілєрса») та ігрові [1].

Особливістю розробленої нами концепції є психологічні, мотиваційно-професійні установки та чинники самовдосконалення студента, що видозмінюються від одного курсу навчання до іншого. Зазначимо, що логіка та специфіка вказаної концепції вимагає на кожному з курсів обґрунтованих інноваційних психолого-педагогічних підходів та технологій навчання залежно від мотиваційно-професійних установок та потреб майбутніх молодших спеціалістів у галузі «Медицина».

Так, на I курсі базовою мотиваційно-професійною установкою є потреба студента: **«Будь-ласка навчіть мене!»**. Це бажання викликане такими стимулюючими прагненнями: «Я хочу бути медичним працівником, «Я люблю медицину, «Я хочу лікувати людей, «Я хочу допомагати людям бути здоровими». Подібна спрямованість особистості студента зумовлена тим, що вже наявне внутрішнє спрямування на медицину, але ще відсутні медичні знання.

Основними формами фахової підготовки на цьому етапі є лекторії та різноманітні акції, спрямовані на активне залучення до студентського та професійно орієнтованого на медицину життя, де студент усвідомлює свою значущість як особистості в розрізі «Я-концепції». Базові медичні теми мають стимулювати інтерес студента до медицини та сприяти поглибленню основ медичних знань. Так, наприклад, теми «Спорт – запорука краси і довголіття», «Шкідливий вплив куріння на організм людини», «Безпечна сексуальна поведінка – чинник розповсюдження ВІЛ, СНІДу» та інші активно формують необхідну мотиваційну основу та спрямовані на формування здоров'язберігаючої компетенції. Поглиблюють знання студентів тематичні зустрічі з практикуючими лікарями під час обговорення актуальних питань медицини за круглим столом.

На II курсі базовою мотиваційно-професійною установкою є потреба **«Допоможіть мені!»**, оскільки стимулюючими прагненнями є «Я» вже можу допомогти в лікарні, «Я» вже можу допомогти друзям та всім, хто хоче навчитися бути здоровим».

Основними формами, за допомогою яких доцільно реалізувати потреби студентів на II курсі, є лекторії (міні-лекції, комбіновані лекції, гостьові лекції), науково-практичні конференції, робота волонтерів та різноманітні акції, присвячені медичним датам та способам збереження здоров'я. Актуальними темами на цьому етапі підготовки молодшого медичного спеціаліста можуть бути різноманітні медичні проблеми та захворювання. Це, наприклад, такі теми: «Суспільно-психологічні проблеми з питань біоетики», «Профілактика карієсу зубів», «Збережи довкілля – збережи себе», «СНІД. Актуальність проблеми сьогодення» тощо.

Зі зміною мотиваційно-професійних установок на III курсі також виникає потреба у пошуку інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу. Актуальністю набувають практичні заняття з клінічних дисциплін; практика (виробнича); чергування в лікарні, шпиталі, амбулаторіях загальної практики – сімейної медицини, будинку дитини, хоспісі тощо; самостійна робота (робота в бібліотеках, інформаційних і ресурсних центрах, у мережі Інтернет та Інтранет); гуртки клінічних дисциплін; науково-пошукова робота студентів; дискусії, диспути, семінари-бесіди, семінари-конференції; додаткові курси лікувального масажу та косметології.

Доцільними на цьому етапі підготовки молодшого спеціаліста з медичною освітою є використання таких інноваційних форм та методів роботи як:

–різномісцеві конференції, присвячені медичним датам (орієнтовні теми: «Я кажу: «Ні» – наркотикам!», «Не піддавайся тютюновій спокусі!»);

- круглі столи на актуальні медичні теми (орієнтовні теми: «Хвороби сьогодення і майбутнього. Твій погляд», «Тенденція вживання алкогольних напоїв за останні 100 років»);
- диспути на теми, що мають суперечливі наукові підходи (орієнтовні теми: «Цукровий діабет», «Причини малюкової смертності», «Нетрадиційна медицина» тощо);
- дискусії у вигляді форумів, конференцій, чат-дискусій тощо;
- колоквіуми (орієнтовні теми: «Стрес життя. Зрозуміти, протистояти і керувати ним», «Дозвілля без допінгу»);
- науково-пошукові колективні проекти (орієнтовні теми: «Здоров'я сім'ї – здоров'я нації», «Здоровий спосіб життя в українських традиціях»);
- коучинг (підготовка волонтерів до санітарно-просвітньої роботи, моделювання професійно-поведінкових ситуацій);
- фестивалі («Фестиваль добра і милосердя», «Мелодія мого здоров'я»);
- використання відеоматеріалів з метою аналітичного обговорення правильності виконання практичних навичок та інших професійних ситуацій («Дотримання алгоритму виконання медичних маніпуляцій», «Огляд пацієнта», «Десмургія» тощо);
- створення просвітницьких відеофільмів (орієнтовні теми: «З любов'ю, вірою і знаннями формуємо здоровий спосіб життя», «Дітям по дитячому про здоровий спосіб життя» тощо).

Вищевказаний перелік форм, методів та інноваційних підходів до професійної медичної підготовки молодшого спеціаліста доцільно доповнити, розширити та конкретизувати на прикладі виховних та освітніх заходів, присвячених темам, які неоднозначно сприймаються у суспільстві: Це проблеми профілактичних щеплень, донорства, еутаназії тощо. Так, проблему щеплень можна розкрити за допомогою таких просвітніх заходів та інноваційних підходів: оглядові, проблемні, інтегровані лекції, лекції-діалоги; студентські науково-практичні конференції із залученням лікарів; проведення інтегрованих круглих столів із запрошенням лікарів, психологів, зацікавленої громади, ЗМІ тощо; практичні заняття для студентів; фокус-театр.

Для осмислення і сприйняття студентами та суспільством актуальних проблем медицини, наприклад – донорства, ефективно використовувати різні сучасні освітні заходи:

- забезпечення волонтерським загоном санпросвітрова серед населення щодо актуальності та важливості донорства;
- проведення науково-практичної конференції на тему: «Проблема донорства в Україні» із залученням лікарів, працівників станції переливання крові, викладачів, студентів та ЗМІ;
- здійснення акції зі здачі крові «Здай кров – врятуй життя!».

На IV курсі мотиваційно-професійні установки стають максимально наближеними до професійної самореалізації, що безумовно залежить від більшою мірою сформованої здатності до безперервного професійного розвитку особистості студента як медичного працівника. Таким чином, одним із головних завдань професійної підготовки молодшого спеціаліста у галузі «Медицина» на останньому курсі навчання є *самопрогнозування та закріплення здатності до самовдосконалення*.

Подібне усвідомлення вимагає відповідних інновацій в організації навчально-виховного процесу випускного курсу. Узагальнити, сконцентрувати та активізувати необхідні професійні компетенції дозволять наступні сучасні організаційні форми медичної підготовки:

- консультування, тьюторство (повторення теоретичних питань медицини до екзаменів, ліцензованого іспиту Крок М);
- практичні заняття, переддипломна практика (згідно програми), де удосконалюватимуться практичні навички;
- навчальні тренінги («Надання невідкладної медичної допомоги у надзвичайних ситуаціях», «Інтегроване ведення хвороб дитячого віку», «Сортування та невідкладна допомога дітям»);

– проведення конкурсу кращий за професією «Ескулап»;
– робота волонтерів (чергування на швидкій допомозі, у приймальному відділенні та хоспісі тощо).

Отже, гармонізація співвідношення аудиторного навчання під керівництвом викладача, застосування інноваційних технологій та вдосконалення самостійної роботи студентів, з метою розвитку біоетичних основ особистості, гнучкості мислення, адаптованості до будь-яких ситуацій, ініціативності, самостійності у прийнятті рішень, уміння працювати в колективі дозволить сформуванню компетентної особистості молодшого спеціаліста з медичною освітою, здатного до безперервного професійного самовдосконалення.

Література:

1. Активізація навчального процесу у сучасній вищій школі: Метод. огляд / Уклад. Л.А. Якимова. – К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2010. – 32 с.
2. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: дис. ... канд.. пед.. наук. 13.00.04 / Шестакова Тетяна Віталіївна. – К., 2006. – 244 с.

УДК 373.2.015.31 : 008 (= 161.2)

Ю. Сопіна,

викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. М. Грушевського

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕТНОКУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статье освещена важность формирования основ этнокультуры у детей старшего дошкольного возраста. Осуществлен анализ историко-педагогической научной литературы, показал рост интереса к указанной проблеме.

Ключевые слова: *этнопедагогика, этнофольклор, устное народное творчество, детский фольклор.*

In the article the importance of building the foundations of ethnoculture of children preschool age. A carried out analysis of historical and educational research literature has shown a growing interest in this problem.

Keywords: *ethnopedagogics, ethnoculture, folklore, children's folklore.*

Постановка проблеми. Україна на сучасному етапі переживає складний період історичного розвитку та радикальних перетворень в галузі освіти, прагнучи вийти на рівень світових освітніх стандартів. Все більше сучасних науковців переймаючись численними глобальними проблемами які турбують людство, доводять, що кожна із них має моральний і духовний аспекти.

Важливо відмітити, що в моральній та духовній сфері особистості саме етнокультурні цінності є справжнім невичерпним джерелом закріплення національної самосвідомості та самоцінності українського народу.

Необхідність національного спрямування освіти, продовження українських історико-культурних традицій, використання ідей української етнопедагогіки в дошкільних навчальних закладах актуалізується у Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті, Законі України «Про дошкільну освіту» [2; 4; 7].

Дошкільні навчальні заклади, як первинна ланка освітньої системи, покликані брати активну участь у процесах гуманізації, демократизації та етнізації освіти, що сприятиме формуванню основ етнокультури зростаючої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши історико-педагогічну наукову літературу ми помітили зростання інтересу вчених до окресленої проблеми. За останні роки, поняттю етнокультури присвятили свої дослідження: В. Борисенко, Р. Вечірко, М.Гордієнко, Л. Горенко, О. Семашко, М. Шаваєвої, А. Шевель та ін.

Окремі аспекти розкрито М. Савіною (вплив етнокультури на формування гендерних уявлень особистості); Г. Філіпчук (етнокультура, природовідповідність в етизації особистості); Н. Дем'яненко, В. Євтух, А. Марушкевич, В. Чепак (роль рідномовного середовища у формуванні етнокультури особистості); С. Новосад (етноформуючі чинники розвитку особистості) та ін.

Особливу увагу привертають праці сучасних науковців: Л. Артемової, А. Богуш, Н. Лисенко, Н. Побірченко та ін., у яких досліджено теоретичні засади української етнопедагогіки. Зокрема, А. Богуш, Н. Лисенко вивчали народнопедагогічні засади українського дошкілля; Н. Рогальська досліджувала розвиток і використання надбань української дошкільної етнопедагогіки в сучасному дошкільному закладі; В. Лаппо – інтегрування етнокультурних цінностей у краєзнавчу роботу дошкільних навчальних закладів.

Велике значення для розробки сучасних підходів та методів формування в дітей дошкільного віку основ етнокультури, долучення до народної художньої творчості, традицій, фольклору мають концепції розвитку українського дошкілля, розроблені А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калуською, Н. Лисенко, Т. Поніманською, С. Русовою та ін.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні важливості формування основ етнокультури у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національна культура (етнокультура) є для дитини дошкільного віку першою сходинкою в засвоєнні багатств світової культури.

Поняття «етнокультура» багатогранне за своєю структурою і є предметом вивчення різних галузей етнології, етнопедагогіки, етнопсихології та інших наук. І саме багатогранність, поліструктурність та синкретизм обумовлює появу різного роду міждисциплінарних досліджень в освоєнні етнокультури на сучасному етапі.

Варто зазначити, що етнокультура є мовним варіантом терміну «етнічна культура» і широко застосовується замість термінів народна культура, фольклор, культура етносу, національна культура.

Сучасні дослідники, зокрема А. Афанасьєва пропонує таке визначення поняття: «етнокультура – це сукупність традиційних цінностей, відношень і поведінкових особливостей, втілених у матеріальній та духовній життєдіяльності етносу, що склалися в минулому та розвиваються в історичній соціодинаміці, і постійно збагачуються етнічною специфікою культури в різних формах діяльності і самореалізації людей» [1, с. 79].

В процесі історичного розвитку економічного, політичного, духовного, суспільного й сімейного життя народу українська етнокультура набула свого національного забарвлення й оригінального творчого обличчя з властивими їм особливостями мови, фольклору, звичаїв, родинно-побутових стосунків. Етнопедагогіка й система патріотичного виховання втілювали в собі зміст національної культури, духовності, завдяки чому формувались цілі покоління українських патріотів.

Тому, чи не найгострішою проблемою на сучасному етапі розвитку дошкільної педагогіки є звернення до національного культурного джерела як засобу формування основ етнокультури маленьких громадян-патріотів.

Видатний психолог і педагог В. Зеньківський, досліджуючи психологію дитинства, зазначав: «Якщо підійти ближче до дитячої душі, заглибитись, наскільки це доступне нам, у метафізику дитинства, тоді стає зрозуміло, що моральне здоров'я дитячої душі є, можливо, найважливішим, найглибшим чинником її духовного розвитку...» [5, с. 297].

В. Сухомлинський глибоко усвідомлював, що ідея народної педагогіки – це не сухі абстрактні положення, а ідейно-моральні, художньо-образні згустки, що акумулюють у собі тисячолітній досвід народу, його духовні цінності. У досягненні виховних завдань педагог керувався головною ідеєю – виховати справжнього громадянина, патріота відповідального за

свою землю, сім'ю, колектив, мову, традиції, пісню, народну творчість, тобто моральну людину. Духовне багатство особистості бачиться педагогом нерозривною частиною духовного багатства народу. Ось тому ідеал справжньої людини за Сухомлинським – це народний ідеал [8, с. 51].

У народній педагогіці тепер справедливо вбачають ефективний засіб формування національної свідомості, гуманізації навчального процесу, що допоможе перебороти національний нігілізм у значної частини молоді, виховати в неї почуття патріотизму, рідного дому, пошану до рідної мови й культури [3, с. 30].

До могутніх виховних етнокультурних засобів, відносно найбільш доступні для сприймання дітьми дошкільного віку: рідну мову, народні ігри й іграшки, дитячий фольклор, музичну, пісенну, хореографічну, художню народну творчість, національні звичаї, свята, обряди тощо.

Особливу виховну цінність несуть у собі усна народна творчість та дитячий фольклор (потішки, забавлянки, казки і т. ін.). Вони сприяють розвитку пам'яті та уяви дітей, відшліфовують мову, роблять її поетичною і милозвучною. Крім того, їх засвоєння сприяє прилученню дітей до народних традицій, пізнанню ними джерел народної мудрості й багатства прасурів, вихованню любові до рідної землі і людей, які живуть на ній, прагнення утверджувати духовні та моральні цінності.

Етнофольклор це основа основ виховання дітей, універсальна педагогічна система, в якій тисячоліття народного досвіду вже відібрали самі природні і необхідні форми розвитку рідної мови, творчих здібностей, логічного і образного мислення, трудових навичок, естетичних та моральних ідеалів, що втілені в доступну для розуміння дітьми художню форму.

Без розуміння, знання та плекання традиційної етнокультури нашого народу неможливо виховати у дітей усвідомлення національної приналежності та любові до своєї Батьківщини, що закладаються в дошкільному віці. Коли у виховному процесі дошкільного навчального закладу широко застосовуються споконвічні засоби впливу, завдяки яким кожне наступне покоління практично продовжує національні традиції та звичаї, сімейну та суспільну культуру, дошкільнята зростають і розвиваються, засвоюючи духовні надбання народу.

Впровадження етнопедагогіки у навчально-виховний процес сучасного дошкільного закладу відкриває широкі можливості для формування у дітей основ етнокультури, проте вимагає створення відповідних умов та врахування певних особливостей, серед яких ми виділяємо: врахування контингенту сімей та їх поглядів на виховання дітей на народних традиціях і звичаях та дослідження родинних виховних традицій, сімейного побуту; необхідність узгодження змісту і напрямків взаємодії та формування особистості зі сторони педагогів та батьків; важливість удосконалення змісту та форм співпраці дошкільного закладу і сім'ї на традиціях українського народу; систематичне впровадження етнопедагогіки у навчально-виховному процесі дитячого садка; широке використання усіх доцільних етнопедагогічних засобів як на заняттях, так і в повсякденному житті.

Висновки. Таким чином, сконцентрувавши погляд на етнокультуру, слід відзначити, що видатні педагоги минулого досягли значних успіхів завдяки тому, що свою педагогічну творчість будували на етнопедагогічному ґрунті. Передові держави світу досягли значного наукового, культурного й економічного прогресу завдяки збереженню національних навчально-виховних традицій та цінностей свого народу. Формування основ етнокультури у дітей дошкільного віку, як результату залучення до скарбниці духовності українського народу, в сучасних дошкільних закладах сприятиме формуванню у дітей національної свідомості і гідності. Потрібно лише у повній мірі використовувати цей багатющий скарб як для подальшого розвитку народної педагогіки, так і для високого злету, на її основі, суспільного дошкільного виховання в Україні.

Література:

1. Афанасьева А. Б. Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Вып. 30. – С.77–89.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Євтух В.Б. Етнопедагогіка : навч. посібник / В.Б. Євтух, А.А. Марушкевич, Н.М. Дем'яненко, В.В. Чепак. – Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – Ч. I. – 149 с.
4. Закон України «Про дошкільну освіту»; Закон України «Про охорону дитинства». – К. : Редакція журналу «Дошкільне виховання», 2001. – 56 с.
5. Зеньківський В.В. Психологія дитинства / В.В. Зеньківський // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / М-во освіти і науки України; упоряд.: З.Н. Борисова, В.У. Кузьменко; за заг. ред. З.Н. Борисової. – К. : Вища школа, 2004. – С. 297.
6. Крутій К.Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу: монографія: у 2-х ч. / К.Л. Крутій. – Ч. 1. Концепції, проектування, технології створення. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2009. – 320 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С.3-7.
8. Рашидова С.С. Проблема виховання почуття патріотизму в школярів // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / Гол. редактор: Г.П. Шевченко – Вип. 2. – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2004. – С. 51.

УДК 37.012.1

Г. С. Тарасенко,

д.пед.н., професор

(Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського)

ПРОБЛЕМА ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ НАУКОВОГО ПОЛІЛОГУ

Стаття посвящена теоретическому обоснованию сути и путей гуманитаризации высшего педагогического образования в Украине в контексте современных образовательных приоритетов. Раскрыты философско-педагогические идеи выдающегося методолога отечественного образования С.Гончаренко.

Очерчены пути гуманитарного преподавания дисциплин в педагогических университетах: глубокое погружение преподавателя и студента в духовно-культурный контекст информационных блоков, системно организованная оценочная (монологическая и диалогическая) деятельность, личностно-творческая интерпретация полученной учебной информации.

Ключевые слова: гуманитаризация, С.Гончаренко, научное знание, ценностное отношение, гуманитарное мышление учителя, пути гуманитаризации высшего педагогического образования.

The article is devoted to the theoretical substantiation of essence and ways of humanitarization of higher education in Ukraine in the context of modern educational priorities. The philosophical and pedagogical ideas by outstanding national education methodologist S.Goncharenko are revealed.

The ways of conducting of humanitarian disciplines in pedagogical universities are outlined. There are deep diving of the teacher and student in the spiritual and cultural context information blocks, systematically organized evaluation (monologue and dialogue) activities, personal and creative interpretation of educational information.

Keywords: humanitarization, S.Goncharenko, scientific knowledge, valuable relations, humanitarian pedagogical intellect, ways of humanitarization of higher education.

Актуальність проблеми. Гуманітаризація освітнього процесу є пріоритетним завданням розбудови системи фахової підготовки спеціалістів усіх рівнів. Освітнянська практика потребує якнайповнішої інтеграції розумової та духовно-емоційної діяльності особистості. В Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ століття», зокрема, зазначено: «Гуманітаризація освіти покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення» [4, с.4].

Навіть побіжний дефінітивний аналіз свідчить про зв'язок поняття «гуманітаризація» з виявом людськості у фактах і явищах соціального буття. Гуманітарний (франц. *Humanitaire*; латин. *humanitas* – людяність, людська природа) – той, що належить до суспільних наук, які вивчають людину та її культуру. З нашого погляду, гуманітарний (підхід, предмет, знання тощо) – це той, що заснований, передусім, на любові до людини, а не лише на знаннях про неї. Тому гуманітарний підхід до освітніх процесів означає не «озброїти знаннями» про людину, а «запалити духовний вогонь» у знаннях про неї.

Історія наукового знання про людину свідчить про те, що певною мірою його розвиток відбувався і відбувається, на жаль, під знаком редукції інтелекта до раціо. В результаті за межі науки і наукового пізнання (як царства чистої розсудливості) було винесено сферу духовно-емоційних виявів. Однак поступово теоретично відтворювалась справжня картина наукового пошуку, а духовно-культурній складовій поверталось її законне місце. Сучасна логіка і методологія науки передбачає врахування і позанаукових факторів – історичних, психологічних, художніх. Більше того, стало очевидним, що наука не вичерпується двома рівнями пізнання – теоретичним і емпіричним. Сьогодні припускається існування своєрідного – образного – рівня пізнання як перехідного і проміжного між ними.

Історія розвитку науки містить яскраві приклади універсалізму пізнання світу, коли емоційно-естетичне і наукове пізнання зливались воедино в теоріях і підходах багатьох учених. Піфагор і Авіценна, Лукрецій Кар і Дж.Бруно, Леонардо да Вінчі, Й.В.Гете, Е. Резерфорд, А. Ейнштейн, Д. Менделєєв, В.Вернадський – їхні теорії мають не лише наукову, але й культурно-духовну цінність. Тут сфери науки, філософії і мистецтва синкретично злиті воедино. Видатні представники фундаментальних наук часто були наділені яскравим гуманітарним мисленням (Н.Бор, Н.Вінер, В.Глушков, П.Дірак, П. Капіца, Й.Кеплер, Л.Ландау, Д. Менделєєв, І.Павлов, М.Планк, А.Пуанкаре, Д. Томсон та ін.) і, піднявшись над сухою констатацією наукових фактів, значно «осердечили» знання, якому служили і віддали цьому служінню життя.

Нині, за загальною суспільною оцінкою, інформаційно-пізнавальна парадигма сучасної освіти не виконує своєї конструктивної соціальної місії – не дає змогу адекватно формулювати і розв'язувати складні проблеми розвитку суспільства, збереження екології природи і людської духовності. Тому вона має поступитися соціально-культурній парадигмі, яка характеризується аксіологічною наповненістю, відкритістю, внутрішньою діалогічністю і тим відрізняється від традиційної. Соціально-культурна парадигма ґрунтується на гуманітаризації освітнього процесу і передбачає гармонію складових національно-культурного досвіду: науки, релігії, культури і мистецтва. Така освітня парадигма не суперечить фундаменталізації освітнього процесу, навпаки – інтегрується з нею, збагачуючи її цінностями.

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що проблема гуманітаризації освітнього процесу, насамперед, стала предметом аналізу в царині філософії освіти і знайшла своє відображення у наукових працях В.Андрущенка, О.Барно, Т.Буяльської, О.Габовича, С. Гончаренка, В.Добриніна, М.Добрускіна, І.Зязюна, В.Кременя, Т.Кухтевича, Ю. Мальованого, В.Огнев'юка, І.Чистовської, Є.Шиянова та ін. Дослідники одностайно відзначають той факт, що гуманітарне і фундаментальне знання є впливовими факторами як розумового, так і загальнокультурного розвитку особистості, адже об'єднуються у високому пориванні до гармонізації взаємовідносин людини з навколишнім світом. Звідси одвічний потяг до ренесансного злиття цих форм пізнання світу. Віра в можливість синтезу гуманітарного і фундаментального знання, в можливість усунення певної стіни між «двома

культурами» звучить у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених (С.Клепка, Р.Х.Пірса, Ч.П.Сноу, О.Хакслі). Зокрема, пропонується навіть новий принцип пізнання – холізм. Згідно цієї філософської теорії, кожний об'єкт слід вивчати з погляду його цілісності, що є результатом не простої сукупності частин, а особливого духовного фактора – цілісності. Принцип культурологічного холізму передбачає обов'язкову опору не лише на раціональне осягнення дійсності, але й на інтуїтивно-ірраціональне заглиблення в свою культуру [5, с. 12].

Утім найбільший внесок у розробку даної проблеми належить вітчизняному науковцю *Семену Устимовичу Гончаренку*. Творче життя знаного українського педагога-гуманіста, академіка НАПНУ – приклад безкорисливого й натхненного служіння науці. С. Гончаренко – знакова постать в українській педагогіці, безсумнівний фаховий авторитет, підкріплений вагомими результатами філософсько-педагогічної праці, які пройшли випробування життям. Зроблене ним на терені педагогічної науки вражає масштабністю і висотою людського духу. Автор проекту Концепції гуманітаризації загальної середньої освіти (1994), численних статей з означеного філософсько-педагогічного напрямку, С.Гончаренко став визначним методологом освіти – чи не найбільшим в історії вітчизняної педагогіки.

Фізик, водночас послідовний гуманітарій за масштабом педагогічних ідей та глибиною осмислення педагогічної інноватики, він точно угадував правильний шлях «олюднення» сучасної освіти. Притаманні С.Гончаренку енциклопедична освіченість, наукова принциповість і чесність, надзвичайна працездатність та вимогливість до себе й колег, відкритість до педагогічних інновацій є ознаками розвиненого гуманітарного мислення. В.Андрущенко дав справедливо високу оцінку місцю і ролі С.Гончаренка в розвитку української педагогічної науки: «До честі і в світлу пам'ять наших вчителів, зазначу, вони забезпечили нам філософську освіту, що виходила за межі маніпулятивних політичних та ідеологічних міфологем» [1, с. 9]. До лідерів першої величини в царині педагогіки він відносить Василя Сухомлинського, Івана Зязюна і Семена Гончаренка [там само].

С.Гончаренко тривалий час досліджував проблему гуманітаризації освітнього процесу, висловлюючи яскраві, дійсно непересічні думки у численних статтях і виступах перед освітянами. У цьому ракурсі великий інтерес викликає стаття С.Гончаренка «І все-таки гуманітаризація»[3], у якій обґрунтована суттєва різниця між гуманітаризацією і гуманізацією освіти, чітко визначено зміст основних положень процесу гуманітаризації, жодне з яких не є змістом гуманізації. Обґрунтована вченням різниця має важливе значення для педагогічної практики, оскільки дає змогу осмислено реалізовувати засадничі положення гуманітаризації без жорсткого прив'язування до процесу гуманізації, адже останній розв'язує власні завдання.

Утім висунуті ученим філософсько-педагогічні ідеї потребують подальшого вивчення, глибокого аналізу і практичного впровадження у систему української освіти.

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування суті і шляхів гуманітаризації вищої педагогічної освіти у контексті сучасних освітніх пріоритетів.

Якщо сучасні вчені часто розглядають гуманізацію та гуманітаризацію як процеси, які є тотожними, доповнюють один одного й вивчаються у взаємозв'язку, то ми дотримуємося наукових позицій С.Гончаренка, який наполегливо розрізняє гуманізацію та гуманітаризацію як два незалежних методологічних принципи, що знаходяться у взаємодії, але мають свої цілі й завдання [3, с.3]. Якщо гуманізація освітніх процесів, насамперед, торкається стосункової сфери, то гуманітаризація освіти визначає масштаб мислення і осмислення кінцевого результату освіти в культурологічних вимірах.

Наприклад, І. Чистовська вважає, що гуманізація передбачає визнання самоцінності людини як особистості, забезпечення її прав, волі, можливостей самореалізації, а гуманітаризація освіти слугує формуванню гуманістичних міжособистісних відносин, у тому числі між науково-педагогічним працівником і студентом у навчальному процесі, а також зумовлює розширення переліку гуманітарних дисциплін [6, с.192].

У контексті наукової полеміки зауважимо, що гуманітаризація аж ніяк не звужується до формального у кількісних вимірах підвищення питомої ваги соціально-економічних та інших

гуманітарних навчальних дисциплін. Гуманітаризація повинна торкатися абсолютно всіх галузей наукового знання, яке стало предметом вивчення учнями і студентами, передбачаючи удосконалення змісту й методики викладання відповідних дисциплін з метою формування ціннісного ставлення молодих поколінь до природи і соціуму. Усі навчальні дисципліни у загальноосвітній школі чи у вищому навчальному закладі повинні мати і якнайповніше реалізовувати гуманітарний вимір. Таким чином гуманітарна спрямованість вивчення наукових істин допоможе сформувати критичність мислення, привнесе у викладання наук колізії історії, логіку традицій відповідної предметної галузі, її соціальну й економічну основу, проте найголовніше – уможливить трансляцію етичних та естетичних максим.

Наполягаючи на гуманітаризації освітнього процесу, не можна не дбати про непорушний авторитет фундаментальних наук. Слід пам'ятати, що статус науки у нашому суспільстві нині надзвичайно занижений – його тримає невелика частка не прагматично мислячих людей. Представники фундаментальних наук б'ють на сполох, констатуючи нечуваний занепад донедавна розвиненої науково-освітньої системи. Вважають, що людство байдуже спостерігає ренесанс ворожих науці систем мислення та громадської поведінки. Констатують низьку якість підручників і примітивізм методик викладання основ наук. Застерігають від хибної гуманітаризації освіти (яка вбиває фундаментальні науки чисельністю) і врешті призведе до остаточної депопуляції науки [2, с. 60-61].

Утім істинна гуманітаризація ніколи не зазіхає на високий авторитет наукового знання, а лише підносить його на більш високий ціннісний щабель. Ось, для прикладу, як сформулював своє бачення гуманітаризації освіти американський фізик-теоретик, лауреат Нобелівської премії Ісидор Рабі на нараді Комітету з освітньої політики при Американській асоціації розвитку науки: «Я переконаний у тому, що ми не досить обачні, коли вибираємо способи формування уявлень учнів про фізичну науку, які б дали можливість учням її зрозуміти, відчуті й оцінити. Ми показуємо дуже мало цінного в науці з того, то лежить поза її практичним застосуванням. Іншими словами, ми викладаємо нашу науку не гуманітарним способом. Учні дістають уявлення про фізику як про набір фокусів, які вони можуть із задоволенням демонструвати. Тепер наука – це зовсім інше. Це прагнення всього людства навчитися жити й любити світ, в якому воно живе. Бути його частиною – означає розуміти його, розуміти себе як його частину, відчувати, що могутність людського пізнання виходить далеко за рамки того, що можна уявити, що безмежне розширення людського пізнання стосується не лише матеріальної сторони світу» [8, с.34].

На думку А.Ейнштейна, не можна перевантажувати вивчення основ наук лише убивчою для учня чи студента кількістю фактів і залізної логіки. Він закликав до того, щоб де тільки можливо, навчання перетворювалось на переживання [7]. Тобто, крім виконання стандартів навчання, повинно бути ще й виконання «стандартів людино творення».

Трансформуючи геніальні думки, можна із впевненістю говорити про шкідливість «уроку-пустоцвіту», «лекції-пустоцвіту», які презентують учням (студентам) «рафіноване» знання, очищене від емоцій, переживань і ставлень. Адже немає в таких знаннях місця людині з багатством її почувань і соціальних зв'язків.

Натомість наші сучасники – талановиті педагоги-практики – невпинно шукають шляхи «олюднення» тих наукових знань, які дають учням. Це Шалва Амонашвілі (Грузія), який майстерно вибудовує практичну філософію стосункової сфери на будь-якому уроці і перетворює їх на сферу гуманістичної емпатії, на справжні уроки людяності. Микола Палтишев (Україна, Одещина) викладає фізику і астрономію на ноосферному рівні, даючи можливість на своїх уроках-виставах отримати досвід гуманітарного осмислення наукових знань. Ірена Стульпінене (Литва) виражає на уроках «особисте відчуття фізики» – метафоризоване, живе, пульсуюче в образах і мистецьких аналогіях наукове знання. Вікторія Бак (Україна, Донецщина) викладає учням «осердечену» біологію. Надія Вітковська (Україна, Вінниччина) майстерно, філігранно точно, одухотворено працює зі словом, яке стає для учнів не лише матеріалом для «розчленування» на букви, звуки, склади, але й вчить їх

вслухатися в «словесний космос», відчувати «мускулатуру» кожного слова, запам'ятовувати їх образи через кольорові, просторові, тактильні асоціації.

Ось так закони фізики, хімії, біології, філології починають пояснювати учням не лише світ, який навколо них, але й світ, який всередині них. Але за цим стоїть талант учителя, який формується ще на ранніх етапах професійної підготовки.

Слід визнати, що сформувані у майбутнього вчителя гуманітарне мислення не легко. Гуманітаризація освітнього процесу не може бути реалізована, наприклад, лише за рахунок виокремлення блоку соціально-гуманітарних дисциплін у ВНЗ. У викладанні дисциплін кожного блоку потрібний мотивований пошук педагогом морально-ціннісних (соціальних і особистих) проблем, їх осмислення та формулювання в контексті проблемного поля дисципліни. Опанування кожного напрямку наукового знання повинно бути запліднене цінностями і духом творчості.

Якщо проаналізувати стан педагогічної освіти, впадає в око традиційний підхід до формування у майбутнього педагога «предметно орієнтованої» системи знань, умінь і навиків, які часто є, по суті, не системою, а конгломератом роздроблених, локальних, слабо пов'язаних між собою відомостей про людину, природу, суспільство («клаптева ковдра»), які потім у практиці освітньої роботи так само слабо реалізуються учителем з метою формування в учнів системних знань і цілісної картини світу.

Тому гуманітаризація педагогічної освіти повинна передбачити створення умов для самореалізації, самовизначення майбутнього педагога в просторі сучасної культури на тлі розкриття творчого потенціалу особистості кожного студента, формування у нього не вузькопрофільного, а глобального (ноосферного) мислення, становлення морально-ціннісних орієнтацій і педагогічно затребуваних етичних якостей з подальшою їх актуалізацією в професійній і суспільній діяльності. Це зовсім не означає механічне розширення переліку гуманітарних дисциплін, а націлює натомість на поглиблення інтеграції змісту навчальних дисциплін для вироблення у педагогів інтегрального типу пізнання і зумовлює поворот учительського мислення до цілісної людини і до цілісного людського буття на Землі.

Таким чином, важливою ознакою гуманітаризації педагогічної освіти є її інтегративність як формування цілісного (холістичного) уявлення про навколишній світ та місце людини в ньому. Не менш важливими проявами гуманітаризації є її екзистенціальність та аксіологічний характер, що зумовлює спрямування освіти на пріоритетність творчого життєствердження особистості на базі загальнолюдських цінностей.

Гуманітаризація вищої освіти настійливо вимагає переорієнтації з предметно-змістового принципу навчання основам наук на вивчення цілісної картини світу, на трансляцію не «чистих», а «олюднених» знань з опорою на базові цінності людства [3]. Це обумовлює пріоритетний розвиток загальнокультурної компоненти змісту, форм і методів вузівського навчання, що, в свою чергу, допомагає долати утилітарно-прагматичний, навіть технократичний підхід до фахової освіти майбутнього вчителя.

Шлях до успішної гуманітаризації педагогічної освіти пролягає через невинну трансляцію цінностей у процес вузівської підготовки вчителя. Ціннісні основи гуманітаризації вищої педагогічної освіти варто тлумачити як зразки педагогічної культури, які неодноразово суспільно схвалені і традиційно передаються з покоління в покоління, які виразно функціонують в культурному житті людства, в міжпоколінній взаємодії, врешті в педагогічних теоріях, системах, технологіях.

Ціннісна свідомість студента повинна стати об'єктом вдумливої корекції в процесі вивчення основ наук і педагогічних дисциплін. Великого значення тут набуває свідоме визначення студентом власних домінуючих орієнтацій на зв'язок з навколишнім середовищем, адже кожна людина врешті-решт орієнтується чи на буденно-споживацький, чи на естетичний, чи на ідеально-творчий характер взаємовідносин зі світом, або ж на еkleктичний їх варіант. Переважання утилітарно-споживацьких орієнтацій є сигналом загального неблагополуччя в сфері ціннісної свідомості, яка за таких умов не може продукувати морально здорові установки діяльності.

Ставлення до дитини і дитинства є фундаментальним і всеохоплюючим виміром фахової спроможності педагога. Специфіка таких ціннісних орієнтацій полягає в їх універсальності: вони охоплюють особливості дитячого світу не лише з погляду практично-пізнавальної, але й моральної, духовно-естетичної цінності. Саме такі орієнтації на взаємодію з дитиною утворюють повноцінний аксіологічний потенціал у структурі професійної культури вчителя.

Отже, ціннісне ставлення є могутнім підґрунтям аксіологічного потенціалу особистості. Цінність виконує роль регулятора педагогічної діяльності, формує структуру особистості вчителя. Вона виступає певним суспільним еталоном, критерієм виміру педагогічних дій. Ціннісному мисленню вчителя притаманні риси філософської рефлексії, що перетворює його на смислову квінтесенцію «вищого» знання про дитину та дитинство як унікальний етап розвитку людини, а також про свій людський та професійний обов'язок перед ними. Без розуміння дитини як цінності будь-яка діяльність по відношенню до неї, вияв будь-якої технологічної активності набувають буденно-утилітарного характеру. Педагогічна інструментовка виховного впливу за таких обставин неминуче примітивізується.

У висновку зазначимо, що на шляху до гуманітаризації педагогічної освіти необхідно якнайповніше реалізувати світоглядний потенціал усіх навчальних дисциплін. Не повинно бути жодного заняття (лекційного, практичного чи лабораторного) без трансляції пріоритетних педагогічних цінностей. Гуманітаризація змісту, методів і форм вищої педагогічної освіти поліпшити стан викладання як фундаментальних, так і гуманітарних дисциплін. Адже не секрет, що навіть гуманітарну дисципліну можна викладати на примітивно-ремісницькому рівні без необхідного заглиблення у смисл суспільно-історичних колізій, у світ художніх образів тощо. У будь-якому знанні, яке пропонується майбутньому вчителю, належить окреслити акумульований у ньому ціннісний досвід людства. Гуманітарне викладання вузівських дисциплін передбачає: по-перше, глибоке занурення викладача і студента в духовно-культурний контекст інформаційних блоків, по-друге, системно організовану оцінку діяльність (монологічну і діалогічну), насамкінець, особистісно-творчу інтерпретацію студентом отриманої навчальної інформації.

Успіх здійснюваних в Україні реформ можливий за умови інтелектуального, духовно-культурного розвитку народу, підвищення його професійно-творчого потенціалу через реформування системи освіти на основі пріоритетів загальнолюдських і національних цінностей, з виходом на новий рівень гуманітарної культури суспільства.

Література:

1. Андрущенко Віктор. «Філософське самовбивство» останніх радянських гуманітаріїв / Віктор Андрущенко // Філософія освіти. – 2012. – № 1-2 (11). – С.7-15.
2. Габович О. Гуманітаризація науки чи її криза? / О. Габович // Вісник Національної академії наук України. – 2001. – № 7. – С. 54-61.
3. Гончаренко С.У. І все таки – гуманітаризація // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С.3-7.
4. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Тарасенко Г.С. Аксіологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти / Г.С.Тарасенко, Б.І. Нестерович // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 21. – С. 12-15.
6. Чистовська І.П. Гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу у вищих технічних навчальних закладах / І.П. Чистовська // Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2008. – №1. – С. 191-195.
7. Эйнштейн Альберт. Как изменить мир к лучшему / Альберт Эйнштейн. – М.: Эксмо, 2013. – 252 с.
8. Rabi I.I. Science: The Center of Culture. TheWorldPublishing Company. New York and Cleveland, 1970. – 150p.

СИСТЕМА ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДЛЯ ДІТЕЙ ЧЕСЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ НА ПРАВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ

В статті подан термінологічний апарат касательно вопроса системы образования в учебных заведениях для детей чешского происхождения на Правобережной Украине, деталізовані поняття «дети чешского происхождения», «учебные заведения для детей чешского происхождения», «Правобережная Украина», «система образования».

Ключевые слова: *дети чешского происхождения, учебные заведения для детей чешского происхождения, Правобережная Украина, система образования.*

The article presents the terminology regarding the issue of education in schools for children of Czech origin on the right Bank Ukraine, specification of the concept of «children of Czech origin», «educational institutions for children of Czech origin», «right-Bank Ukraine», «the education system».

Keywords: *children of Czech origin, educational institutions for children of Czech origin, right-Bank Ukraine, the system of education.*

Необхідність вивчення проблеми становлення і розвитку навчальних закладів для дітей чеського походження зумовлена суперечностями: між сучасною інтенсивною розробкою історичних і економічних питань чеської еміграції на Правобережну Україну вказаного періоду та мінімальною дослідженістю історико-педагогічних проблем зазначеної еміграції; між потребою врахування історико-педагогічного досвіду щодо змісту організаційно-методичного забезпечення в діяльності сучасних навчальних закладів чеських національних меншин і недостатнім вивченням даної проблеми.

Метою поданої роботи є означення понятійного апарату досліджуваної проблеми.

Відзначимо, що стан дослідженості проблеми нами поділено на 3 етапи із хронологічними межами: 1) др. пол. XIX – 30-ті рр. XX ст., коли формувався чеський освітній простір (І.В. Афанасьєв, П.М. Батюшков, О.Н. Воронін, В.К. Гульдман, О.Н. Забелін, П.В. Каменський, С.М. Каретніков, М.В. Каржанський (Качанов), О.С. Клаус, М.П. Коробка, Є.М. Крижановський, О.М. Лазаревський); 2) 40-ві – середина 80-х рр. XX ст., коли питанню етнонаціональних шкіл увага практично не приділялася (Л.С. Кішкін, Ж.М. Ковба, І.Ч. Левкович, Г.І. Марахов, В.І. Наулко, К.О. Пушкаревич, Р.І. Родін, Ф. Кутнар); 3) др. пол. 80-х рр. XX – поч. XXI ст., коли кількість відповідних наукових праць зростає, оскільки доступними стають нові джерела, а гострота етнонаціонального фактора проблеми потребувала теоретичного осмислення (М.Т. Андрійчук, М.В. Бармак, О.Б. Бистрицька, Л.А. Блашкевич, Н.М. Бовсунівська, Г.В. Бондаренко, М. Борисов, С.Б. Бричок, К.К. Васильєв, В.С. Ваховський, О.В. Воловик, І.М. Гонак).

У поданій роботі ми означимо та висвітлимо ті поняття, котрі будуть більш детально розкриватися в ході дисертації, а саме: «діти чеського походження», «навчальні заклади для дітей чеського походження» (з поданням усіх типів існуючих на той час навчальних закладів для дітей чеського походження та навчальних закладів для дорослих і, зокрема вчителів чеського походження, з огляду на надання ними відповідних знань дітям чеського походження), «Правобережна Україна» та «система освіти».

Згідно прийнятих норм, походження людини підтверджується національністю одного з батьків, дідуся чи бабусі, прадідуся та прабабусі. Тому вважатимемо, що «**діти чеського походження**» – особи віком від трьох до вісімнадцяти років, які приїхали з Чехії на Правобережну Україну разом із батьками-чехами чи були народжені в Україні та мали хоча б одного з батьків чехів.

Для розкриття поняття «діти чеського походження» нами було дібрано з архівних і наукових джерел статистичні дані стосовно дітей чеського походження протягом досліджуваних у дисертації історичних періодів.

Статистичні дані щодо дітей чеського походження впродовж історичного періоду Російської імперії (1867–березень 1917 рр.) такі [1, с. 263; 2, с. 7] (див. табл. 1.1, 1.2, 1.3):

Таблиця 1.1

**Загальна кількість дітей чеського походження визначеного віку на
Правобережній Україні за історичного періоду Російської імперії**

<i>Рік</i>	<i>Загальна кількість дітей чеського походження визначеного віку</i>
1886 р.	5572 (згідно досліджень П.М. Батюшкова та Є.М. Крижановського)
1897 р.	8188 (згідно даних першого загального урядового перепису населення)
1910 р.	8108 (згідно відомостей «Пам'ятної книжки Волинської губернії на 1910 р.»)

Таблиця 1.2

**Кількість дітей чеського походження, котрі перебували в навчальних закладах для дітей
чеського походження на Правобережній Україні за історичного періоду Російської імперії**

<i>Рік</i>	<i>Кількість дітей чеського походження, котрі перебували в навчальних закладах для дітей чеського походження</i>
1880 р.	703
1890 р.	1057

Таблиця 1.3

Розподіл чехів за повітами та містами Волинської губернії станом на 1910 р.

Місто, повіт	Чоловіки	Жінки
Губернське місто Житомир	143	139
Житомирський повіт	1655	1705
Повітове місто Володимир-Волинський	16	12
Володимир-Волинський повіт	1354	1400
Повітове місто Дубно	264	341
Дубенський повіт	5096	5135
Місто Здолбуново	1065	1054
Повітове місто Ізяслав	2	5
Ізяславський повіт	21	30
Повітове місто Ковель	23	38
Ковельський повіт	0	0
Повітове місто Кременець	70	83
Кременецький повіт	314	273
Повітове місто Луцьк	13	22
Луцький повіт	783	804
Повітове місто Новоград-Волинський	22	30
Новоград-Волинський повіт	356	373
Повітове місто Овруч	0	0
Овруцький повіт	247	261
Повітове місто Острог	15	17
Острозький повіт	0	0
Повітове місто Рівне	109	88
Рівненський повіт	2068	1947
Повітове місто Старокостянтинів	0	0
Старокостянтинівський повіт	4	4
Усього в містах	1742	1829
Усього в повітах	11 898	11 932
Усього в губернії		
Усього в губернії обох статей чехів	27 401	
Усього в губернії обох статей усіх мешканців	3 815 678	

Статистичні дані стосовно дітей чеського походження за історичного періоду Польської Республіки (квітень 1920-1939 рр.) були такими: станом на 1934 р. у тринадцяти державних і приватних чеських школах навчалося 564 дитини [3, с. 86-87; 4, с. 154].

Статистичні дані стосовно кількості дітей чеського походження в історичний період УСРР (червень 1919-1938 рр.) були такими (див. табл. 1.4):

Таблиця 1.4

Загальна кількість дітей чеського походження визначеного віку та кількість дітей чеського походження, котрі перебували в навчальних закладах для дітей чеського походження на Правобережній Україні за історичного періоду УСРР

<i>Рік</i>	<i>Загальна кількість дітей</i>
1924 р.	456 дітей чеського походження навчалися у трудових чеських школах
1927 р.	2745 дітей чеського походження (згідно даних загального перепису населення)
1934 р.	689 дітей чеського походження навчалися в особливих чеських школах
1938 р.	246 дітей чеського походження навчалися в особливих чеських школах

У дисертаційному дослідженні ми означаємо **«навчальні заклади для дітей чеського походження»** як загальноосвітні установи з комплектацією більш ніж половини учнівського складу дітьми чеського походження.

Для з'ясування специфіки та кількості навчальних закладів для дітей чеського походження протягом досліджуваних у дисертації історичних періодів нами було дібрано з архівних і наукових джерел відповідні відомості.

Статистичні дані щодо кількості навчальних закладів для дітей чеського походження та дітей чеського походження впродовж історичного періоду Російської імперії (1867 – березень 1917 рр.) були такими (див. табл. 1.5):

Таблиця 1.5

Кількість навчальних закладів для дітей чеського походження на Правобережній Україні за історичного періоду Російської імперії

<i>Рік</i>	<i>Кількість навчальних закладів для дітей чеського походження</i>
1880 р.	18
1890 р.	25

Станом на 1880 р. навчальні заклади для дітей чеського походження проаналізуємо за нижченаведеними параметрами:

Таблиця 1.6

Список навчальних закладів для дітей чеського походження станом на 1880 р.

№		Кількість дітей			Походження вчителя	Підданство вчителя	Стан викладання російської мови
		Хл.	Дівч.	Разом			
1.	Володимир-Волинський повіт:						
	Новосілки	26	4	30			
		26	4	30	Чеське	Російське	Викладається
	Дубенський повіт:	246	200	446			
1.	Будераж	18	5	23	Чеське	Австрійське	Ні
2.	Волковий	40	30	70	Чеське	Російське	Викладається
3.	Кнерути	0	7	7	Чеське	Російське	Ні
4.	Малин	30	18	48	Чеське	Російське	Ні
5.	Мирогощ	33	32	65	Німецьке	Російське	Ні
6.	Підгайці	14	4	18	Чеське	Російське	Викладається
7.	Семидуби	30	20	50	Чеське	Російське	Викладається
8.	Страклів	29	40	69	Чеське	Російське	Ні
9.	Ульбарів	25	27	52	Чеське	Австрійське	Викладається
10.	Червона Гірка	27	17	44	Чеське	Російське	Ні
1.	Луцький повіт:	40	45	85	Чеське	Російське	Викладається
2.	Боратін	10	12	22	Чеське	Російське	Ні

Проблеми освіти, спецвипуск, 2015 р.

3.	Губин Княгинин	13 17	12 21	25 38	Чеське	Російське	Викладається
1.	Острозький повіт:	53	24	77			
2.	Антонівка	19	10	29	Чеське	Російське	Ні
2.	Гулеч-Урвени	34	14	48	Чеське	Російське	Викладається
1.	Рівненський повіт:	28	37	65			
2.	Квасилів	28	31	59	Чеське	Російське	Викладається
2.	Шпаків	0	6	6	Чеське	Російське	Ні
Усього 18 навчальних закладів для дітей чеського походження		393	310	703			

Як бачимо з табл. 1.6, найбільше навчальних закладів для дітей чеського походження функціонувало в Дубенському повіті, найменше – у Володимир-Волинському; найбільше дітей навчалось в Будеражському двокласному чесько-російському училищі, найменше – у Шпаківському двокласному чесько-російському училищі, в середньому в навчальному закладі для дітей чеського походження навчалось 39 дітей (22 хлопчики та 17 дівчаток); учителем працював найчастіше чех російського підданства; російська мова викладалась в половині навчальних закладів.

У Київському генерал-губернаторстві один навчальний заклад для дітей чеського походження існував для 400 чехів; закладів для дітей українського походження було значно менше.

Статистичні дані щодо навчальних закладів для дітей чеського походження протягом історичного періоду УНР, Гетьманату та Директорії (березень 1917 – червень 1919 рр.) були такими: у зв'язку з повоєнним часом (після завершення Першої Світової війни) кількість навчальних закладів для дітей чеського походження була невеликою, однак постійно зростала. Так упродовж березня 1917 – червня 1919 рр. у Волинській губернії було засновано десять початкових шкіл, у Київській і Подільській – чотири. Також було відкрито мережу чеських класів на базі українських шкіл.

Дані щодо навчальних закладів для дітей чеського походження за історичного періоду Польської Республіки (квітень 1920-1939 рр.) такі [3, с. 86-87] (див. табл. 1.7, 1.8):

Таблиця 1.7

Кількість державних навчальних закладів для дітей чеського походження на Правобережній Україні за історичного періоду Польської Республіки

<i>Рік</i>	<i>Кількість державних навчальних закладів для дітей чеського походження</i>
1924 р.	33 державні чеські школи
1929 р.	30 державних чеських шкіл
1930 р.	7 державних чеських шкіл
1937 р.	5 державних чеських шкіл

Таблиця 1.8

Кількість приватних навчальних закладів для дітей чеського походження на Правобережній Україні за історичного періоду Польської Республіки

<i>Рік</i>	<i>Кількість приватних навчальних закладів для дітей чеського походження Повіти західної частини території Правобережної України у складі Польської Республіки</i>					
	Горохівськ.	Дубенський	Здолбунівськ.	Ковельський	Луцький	Рівненський
1929 р.	0	0	0	0	2ЧМ	0
1930 р.	0	4ЧМ	2ЧМ	0	2ЧМ	3ЧМ
1937 р.	0	4ЧМ	2ЧМ+1ЧСТ	1ЧМ	2ЧМ	3ЧМ

Примітка. ЧМ – «Чеська матиця шкільна»; ЧСТ – Чесько-слов'янське товариство «Бесіда».

Для розкриття поняття «Правобережна Україна» нами також було дібрано з архівних і наукових джерел дані щодо територіальної належності Правобережної України протягом досліджуваних у дисертації історичних періодів.

З'ясовано, що з метою уніфікації системи управління на українських землях у складі Російської імперії наприкінці XVIII ст. поширено загальноросійський адміністративний устрій. Територію України було поділено на губернії та повіти. Зокрема, в 1796 р. на Лівобережній Україні утворено Малоросійську губернію, натомість на Слобожанщині–Слобідсько-Українську. Тоді ж на Правобережній Україні (через три роки після входження до Російської імперії) утворено три губернії: Київську, Волинську та Подільську, кожна з яких поділялася на 12 повітів.

У 1832 р. у зв'язку з польським повстанням 1830–1831 рр. уряд Російської імперії запровадив на Правобережній Україні Київське генерал-губернаторство, куди й увійшли Київська, Волинська та Подільська губернії.

Статистичні дані щодо навчальних закладів для дітей чеського походження в історичний період УСРР (червень 1919–1938 рр.) наступні (див. табл. 1.9):

Таблиця 1.9

Кількість навчальних закладів для дітей чеського походження на Правобережній Україні за історичного періоду УСРР

Рік	Кількість навчальних закладів для дітей чеського походження			
	Губернії			
	Волинська	Київська	Подільська	
1927 р.	Високівська Вільшанська Головенська Гутська Дедово Гірська Івановицька 7-річна Крошенська Крушенечська Кужель-Славська Марківська Мар'ятинська Межиліська Околківська Селенщинська Соколівська трудові чеські школи	Бобрівська Болечська Вишеградська Волечська Волянщинська Горошківська Збруєвська Зубівська Київська Малинівська Писарівська Пухівська Стримигородська Юрівська трудові чеські школи	4 трудові чеські школи	
Рік	Області			
	Вінницька	Житомирська	Київська	Рівненська
1934 р.	7 особливих чеських шкіл	7-річна Крошенська особлива чеська школа	Київська Зубівська Копилівська Малинівська особливі чеські школи	7-річна Миколаївська особлива чеська школа
1938 р.	Не залишилося чеських шкіл узагалі	7-річна Крошенська особлива чеська школа	Київська Зубівська Малинівська особливі чеські школи	7-річна Миколаївська особлива чеська школа

Київська губернія включала Бердичівський, Васильківський, Звенигородський, Канівський, Київський, Липовецький, Радомисльський, Сквирський, Таращанський, Уманський, Черкаський, Чигиринський повіти та м. Київ.

До Волинської губернії входили Володимир-Волинський, Дубенський, Житомирський, Ізяславський, Ковельський, Кременецький, Луцький, Новоград-Волинський, Овруцький, Острозький, Рівненський, Старокостянтинівський повіти та м. Житомир.

Подільську губернію складали Балтський, Брацлавський, Вінницький, Гайсинський, Кам'янецький, Летичівський, Літинський, Могилівський, Новоушицький, Ольгопільський, Проскурівський, Ямпільський повіти та м. Кам'янець-Подільський.

Отже, в поданій нами статті охарактеризовано поняттєво-термінологічний апарат дослідження, в якому співставлено наукові розвідки щодо становлення і розвитку навчальних закладів для дітей чеського походження. Встановлено, що «діти чеського походження» –це особи віком від 3-х до 18-ти років, які приїхали з Чехії на Правобережну Україну разом із батьками-чехами чи були народжені в Україні та мали хоча б одного з батьків чехів.

Обґрунтовано, що «навчальні заклади для дітей чеського походження» –це загальноосвітні установи з комплектацією більш ніж половини учнівського складу дітьми чеського походження.

Унаслідок аналізу архівних і наукових джерел отримано історичні дані щодо територіальних кордонів та підконтрольності території Правобережної України протягом досліджуваних у дисертації історичних періодів. Зокрема, встановлено, що у період 1850–1917 рр. Правобережна Україна включала 3 губернії: Київську, Волинську та Подільську. Щодо історичного періоду УНР, Гетьманату та Директорії (березень 1917–червень 1919 рр.), то територію Правобережної України в цей історичний період ми розглядали за зразком історичного періоду Російської імперії, оскільки влада і кордони України швидко змінювалися.

Станом на 1921 р. назви губерній залишалися попередніми, проте виник частково інший повітовий поділ. До того ж, територіальні втрати на користь Польської Республіки частково чи повністю торкнулися нинішніх меж Волинської, Рівненської та Тернопільської областей.

Література:

1. Батюшков П.Н. Подолия: историческое описание / П.Н. Батюшков.–СПб.: Типография Товарищества «Общественная польза», 1891.–364 с., 1 хромофотография, 2 фототипии, 46 гравюр, 2 карты.

2. Белгородский А.В. Поработенное славянство: в Австро-Венгрии и Германии / А.В. Белгородский.–Петроград: Печ. Н.П. Карбасникова, 1915.–140 с.

3. Кобернік А.П. Z dějin volyňských Čechů / А.П. Кобернік// Чехи на Волині: історія і сучасність: статті/ [відп. ред.: М.Ю. Костриця, В.І. Тимошенко].–Житомир-Малин: Волинь, 2001.–Т.24.–С. 84-87.–(Серія «Праці Житомирського науково-красназничого товариства дослідників Волині»).

4. Шульга С.А. Чеська община на Волині у 20–30-ті рр. XX ст.: дис.... кандидата іст. наук: 07.00.02/ Шульга Світлана Анатоліївна. – Луцьк, 1998. – 193 с.

МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТА ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

В статье автор анализирует сущность понятий «ценности», «моральные ценности» в философских науках, механизмы становления и функционирования ценностей. Раскрыты основные характеристики нравственных ценностей, их структура, формы существования.

Ключевые слова: ценности, моральные ценности.

The author analyzes the essence of concepts of «value», «moral values» in philosophy, ways of formation and their functioning. The article deals with the main characteristics of moral values, their structure, forms of existence.

Keywords: values, moral values.

Актуальність проблеми формування системи цінностей особистості є незаперечною, оскільки саме система цінностей визначає рівень розвитку особистості і суспільства в цілому. У педагогічному процесі виховання цінностей передбачає домінування особистісно орієнтованої парадигми, що потребує пошуку нових підходів до визначення сутності виховного процесу та обґрунтування нових виховних технологій. Розробка теоретичних засад цієї проблеми вимагає уточнення сутності понять «цінності», «моральні цінності», виявлення механізмів їх становлення, законів функціонування, що і являється метою нашої статті.

Проблема цінностей порушувалась у працях представників зарубіжної і вітчизняної філософії (М.Бердяєв, М.Вебер, М.Гартман, Е.Гуссерль, О.робницький, Е.Дюркгейм, М. Каган, Р.Лотце, С.Франк, А.Шопенгауер та ін.), психології (Л.Виготський, О. Леонтьєв, М.Рокич), у сучасних наукових дослідженнях (Б.Бессонов, П.Матвеев, О. Тимофеева, В.Федотова та ін.).

Одним із перших у філософії поняття «цінності» охарактеризував Р.Г. Лотцеу праці «Мікрокосм». На думку вченого, цінності не є властивістю навколишніх предметів, форм, а є внутрішнім утворенням, що характеризує духовний розвиток людини. Відповідно, однією з форм прояву цінностей є ідея як результат розвитку духу. Формування ідеї проходить ряд етапів: споглядання предмета, результатом якого є просторовий образ; формування уявлення, яке узагальнює всі образи предмета і об'єднує їх в єдине ціле; виникнення поняття, що містить основні ознаки, що характеризують образ; формування ідеї як думки про призначення предмета. Таким чином, ідея предмета (або іншого об'єкта) не вичерпується його властивостями чи діями, але охоплює зміст, в якому він реалізується [4, с. 197]. Отже, поняття «цінність» у роботі Р.Г.Лотце пов'язано з поняттями ідеї, смислу певного об'єкта в житті людини.

Представники баденської школи неокантіанства (Г.Ріккерт, В.Віндельбант) поняття «цінність» розглядають як продукт культури певного суспільства. Зокрема Г. Ріккертвідзначав, що у всіх «явищах культури ми знайдемо втілення будь-якої визнаної людиною цінності ... і навпаки, все, що виникло само собою може бути розглянуто безвідносно до цінностей» [5, с. 56]. Визначальними особливостями поняття «цінність» є: значимість для групи людей або хоча б для однієї людини; цінності утворюють «самостійне царство» (тобто не відносяться ні до об'єкта, ні до суб'єкта), а об'єднуючись з дійсністю утворюють блага або оцінки. Особливістю моральних цінностей є те, що вони завжди пов'язані з волею (причому з діяльною волею, без якої вони втрачають ціннісний характер), за допомогою якої визначаються засоби реалізації вітальних життєвих потреб, що призводить до «обмеження вітальності і підпорядкування її етичним цілям» [5, с. 95].

В. Віндельбант серед визначальних ознак цінностей виділяє загальнозначимість і необхідність. При цьому вчений уточнює, що загальнозначимість повинна бути ідеальна, не

та, яка існує, а та, яка повинна бути, вона передбачає вихід за межі окремого організму, так як «на всьому, що ми робимо заради себе лежить каїнова печатка»; необхідність же повинна бути заснована не на примусі, а полягати в повинності і недозволеності іншого: «це вища потреба ... якій підпорядковані наше мислення, почуття і воля». Структура моральних цінностей містить такі складові: моральна воля; моральна совість, яка в поєднанні з логічною та естетичною совістю забезпечує прояв відповідальності в думках, почуттях, поведінці; самооцінка індивіда, що забезпечує не тільки вимогливість до інших, але і до себе; моральні мотиви, які повинні бути загальнозначущими і забезпечувати досягнення моральних цілей.

У працях М. Шелера цінності розглядаються як специфічні властивості об'єктів: «всі цінності є матеріальними якостями, які підпорядковуються певному порядку у відношенні один до одного за принципом «високого» і «низького», незалежно від форми буття, в якій вони втілюються» (предметні якості, ціннісні відносини, складова частина благ або цінність, яку має справу) [8, с. 303]. Заслугою М. Шелера є те, що він встановлює ієрархію цінностей, розділяючи їх на вищі і нижчі. Серед ознак «висоти» цінностей виділяє наступні: цінності є більш «високими», чим вони довговічніші; вищі цінності менш причетні до «екстенсивності» і подільності; вищі цінності менше «обґрунтовані» іншими цінностями; цінності тим вище, чим глибше задоволення, пов'язане з досягненням їх у відчутті. Розглядаючи етичні цінності, вчений виділяє дві основні властивості: по-перше, носіями моральних цінностей не можуть бути предмети, оскільки вони відносяться до особистісної або актноїсфери; по-друге, такі цінності за своєю суттю пов'язані з носіями, даними в якості реальних, і ніколи з простими видимостями або образними предметами [8, с. 312].

Подальшу розробку ідей М.Шелера ми бачимо в «Етиці» М.Гартмана. Серед особливостей цінностей вчений виділяє наступні: цінності, на відміну від законів буття, не мають зобов'язуючої необхідності; вони існують незалежно від реалізації в дійсності; цінності мають характер абсолюту і принцип їх пізнання може бути тільки апіорним; цінності є умовою можливості не тільки благ, а й етичних феноменів взагалі. М.Гартман виділяє цінності матеріальних благ, які є відносними і цінності чеснот, або моральні цінності, які є абсолютними. Особливістю моральної цінності є те, що вона властива особистості як ціннісна якість; моральна цінність побічно є ще й цінністю благ, тобто співвідноситься з суб'єктом; моральні цінності проявляються в поведінці, а зовнішній їх прояв заснований на внутрішній спрямованості даного акту; моральні цінності притаманні тільки морально розвиненій особистості, моральному суб'єкту і проявляються не в окремих актах, а характеризують особистість в цілому [1, с. 192-197]. На основі аналізу законів функціонування царства цінностей М.Гартман робить висновок про подвійний вигляд моралі: «людина надає перевагу не більш високим, а більш низьким цінностям» і це також є моральним, і далі: «нижчі цінності мають більшу значимість в порівнянні з вищими, тоді як вищі мають перевагу у цілеутворенні реалізації сенсу життя» [1, с. 536].

Подібно М. Шелера, М.Гартман намагається обґрунтувати критерій висоти моральних цінностей: більш високій цінності в процесі її порушення відповідає менш важке покарання, а в процесі її виконання надається мізерна винагорода. Таким чином, нижчі цінності є фундаментальними і виступають умовою реалізації вищих цінностей; виконання нижчих цінностей є більш обов'язковим, оскільки з їх порушенням порушуються і вищі цінності [1, с. 533-534].

У соціології ХХ ст. спостерігається подальша розробка поняття «цінності». Так, А. Шопенгауер пов'язує цінності в оцінкою об'єктів і, виходячи з цього, виділяє відносність як основну особливість поняття «цінність». Стосовно моральних цінностей, то виявлення їх у поведінці вчений пов'язує з такими критеріями: наявність суспільно значимої мети, відсутність егоїстичної мотивації, почуття задоволення собою (схвалення совісті) після здійснення вчинку, схвалення і повага неупереджених свідків. Отже, егоїзм і моральна цінність вчинку є взаємовиключними поняттями: вчинок, мотивом якого є власне благо є егоїстичним, отже морально нецінним.

Про визначальну роль почуттєвої, мотиваційної сфер у становленні цінностей стверджує Б. Рассел. На його думку, формування цінностей передбачає формування в першу

чергу необхідних потреб і бажань особистості, а не формування понять, оскільки «цінність не має відношення ні до істини, ні до брехні».

На зв'язок інтелектуального і почуттєвого моментів у становленні цінностей наголошує Е.Гуссерль. Людський розум містить «абсолютні, вічні, безумовно значимі ідеї та ідеали», які лежать в основі етичної оцінки. Завдяки переживанню оцінювання здійснюється «опредмечування» об'єкта, усвідомлення його сенсу і, відповідно, його цінності.

У російській релігійній філософії сер. 19-20 ст. (Н. Бердяєв, М.Лоський, П. Флоренський) простежується думка про абсолютність моральних цінностей, надособистісний характер їх існування. Так, Н. Бердяєв функціонування цінностей пов'язує з «діяльністю людського духу, а не свідомості, творчої духовної сили, а не закону і норми», згідно з цим реалізація моральних цінностей можлива за умови наявності співчуття, прагнення до творчості, свободи, які обумовлюють створення нового життя суспільства і світу. Моральні цінності об'єднуються в понятті «добро». Справжнє добро пов'язане з досягненням високої якості життя, воно «не оцінює, не судить, а випромінює світло», ідея такого добра «народжується не з байдужості до зла, а з болісного і глибокого переживання проблеми зла».

Подібні погляди ми зустрічаємо і в М.Лоського, який стверджує, що тільки значимість і смисл є основними ознаками цінностей. Також М.Лоський заперечує думки представників німецької філософії про необхідність розрізнення категорій «цінності» і «блага», оскільки відповідно до його власної онтологічної концепції буття вже є цінністю.

М.Лоський виділяє цінності абсолютні та відносні, об'єктивні і суб'єктивні. Ознаками абсолютних цінностей є загальнозначимість, об'єктивність, самоцінність [3, с. 78]. Абсолютною цінністю є Бог, частковими абсолютними самоцінності – істина, краса, моральне добро, життя та ін. Філософ зазначає, що хоча добро є єдиним для всіх, все ж існують різні моральні кодекси в різних соціальних групах. Причина в тому, що в процесі формування цінностей часто спостерігається спотворення їх обсягу та змісту. Так, спотворення обсягу полягає в тому, що моральні обов'язки діють тільки по відношенню до певного кола осіб, по відношенню до інших вони скасовуються. Спотворення змісту полягає у виборі тільки окремих моральних норм серед єдиного цілого, що ми спостерігаємо при аналізі звичаїв, традицій різних народів.

М.Лоський виділяє умови формування моральних цінностей: вищі цінності, хоча і є первинними, відкриваються після нижчих, нижчі ж є матерією для вищих (таку думку ми зустрічали у Н.Гартмана); особистість не повинна бути замкнута на собі, а перебувати в тісному взаємозв'язку з усіма істотами світу; необхідно формувати переконання, що все, що входить до складу світу має ціннісний характер, а всі цінності об'єктивні і загальнозначимі. Оцінка власної діяльності забезпечується функціонуванням совісті, яка спонукає до перетворення особистості та підняттю її на вищий щабель розвитку [3, с. 69].

Моральна філософія В. Соловйова ґрунтується на ідеї існування абсолютного Добра, наближення до якого становить сенс морального розвитку людини: «моральний сенс і гідність життя визначається тим, що між ним і абсолютним Добром встановлюється зв'язок, що удосконалюється... Дух живиться пізнанням абсолютного Добра і розмножується його діями» [6, с. 423]. Як і більшість філософів, В.Соловйов наголошує на тісному зв'язку духовних цінностей (моральних, релігійних, інтелектуальних, естетичних). Так, Віра підтримує утверджену розумом ідею абсолютного Добра, як таку, що виражає велику і переможну Істину, а Краса допомагає ясніше висловлювати і повніше втілювати духовний зміст моральних цінностей [6, с. 140-143].

Моральна природа людини ґрунтується на 3 почуттях, які визначають її ставлення до себе та інших живих істот: почуття сорому, яке утворює людину як особистість і робить відмінною від тварин; почуття жалості, яке полягає у визнанні за іншими права на існування і можливе благополуччя; почуття благоговіння. Отже, «панування над матеріальною чуттєвістю, солідарність з живими істотами і внутрішнє добровільне підпорядкування надлюдському началу – ось вічні, непорушні основи морального життя людства» – стверджує філософ [6, с. 45-56]. На думку В. Соловйова, ці почуття утворюють добру

природу людини і об'єднуються в совісті, яка визначає її діяння. Найбільш значущими доброчеснотами, що походять від 3 основних і обов'язково пов'язані з ними є: мужність, правда, мудрість, справедливість, милосердя, віра, надія, любов, щедрість, безкорисність, терплячість

Виходячи із зазначеного, В.Соловйов виділяє такі принципи духовного зростання: переважання духу над плоттю, що необхідно для збереження моральної гідності людини; принцип альтруїзму, що коріниться в жалості. На думку вченого, змістом ідеї жалості або співчуття є правда, справедливість і милосердя, які передбачають утвердження іншої людини як цінності (оскільки у ній є образ Божий) і виключають ставлення до неї, як до засобу для досягнення власних цілей. Принцип альтруїзму утверджується у такому правилі: «нікого не ображай (справедливість) і всім, наскільки можеш, допомагай (милосердя)».

С.Франком проблема духовності, цінностей розв'язується через прийняття Бога, ідеалу, що засновано на розвитку ідеї Боголюдства, введеної В. Соловйовим. Великого значення у формуванні духовності вчений надавав традиціям соборності, які сприяють переходу від утилітарних, примусових взаємин до взаємин, заснованих на почутті внутрішньої єдності та співприналежності. Формами соборності є сімейна єдність, релігійне життя, єдність долі і життя сукупності людей [7, с. 246-248].

У радянській філософії проблема цінностей порушувалась О.Дробницьким, М.Каганом, В.Сагатовським, В.Тугаріновим та ін. У філософії В.Тугарінова цінності розуміються як «предмети, явища і їх властивості, які потрібні (необхідні, корисні, приємні) членам певного суспільства або класу або окремої особи в якості засобів задоволення їх потреб та інтересів, а також ідеї і спонукання в якості норми, мети або ідеалу». Отже, основними ознаками цінностей є їх спрямованість на задоволення потреб і інтересів людини; позитивне значення; суб'єктивність; практичне ставлення до оточуючого світу. Передумовою розвитку цінностей, на думку В.Тугарінова, є потреби особистості (матеріальні та духовні); інтереси, що визначають засоби задоволення потреб; цілі, які містять мислений образ цінностей. Власне ціннісне ставлення відображається у тріаді: пізнання (передбачає сформованість знань, передусім емпіричних, про цінність або нецінність певних явищ) – оцінка (яка передусь практиці) – практика.

О.Дробницький виділяє предметні цінності, які визначаються ціннісними характеристиками (або властивостями) предметів і призначені для задоволення потреб, інтересів, устремлінь людини та цінності свідомості, що виявляють ставлення особистості до певних подій, явищ. Цінності свідомості містять соціальні та моральні цінності. При цьому вчений відзначає, що моральні цінності є вторинними, похідними від цінностей соціальних і повністю вичерпуються сферою дії соціальних законів. Соціальні ж цінності втілюються у вчинках людини, визначаються потребами суспільства у здійсненні певних дій і є безперечною і необхідною умовою його існування.

Розробляючи філософську основу проблеми цінностей, М.Каган формулює такі основні положення: поняття «цінність» розуміється як значення об'єкта для суб'єкта, через це цінність не може бути річчю або її властивістю, явищем, процесом тощо; цінність виступає як диспозиційне відношення між об'єктом (носієм цінності) та суб'єктом – носієм культурних якостей, що визначають зміст його духовної діяльності; будь-який матеріальний або духовний об'єкт може бути носієм цінності, але не цінністю, через це поділ цінностей на матеріальні та духовні є неправомірним; в межах власне філософського підходу доцільно розглядати не саму цінність, а цілісне ціннісне ставлення, "полюсами" якого є цінність і оцінка; ціннісне ставлення передбачає наявність суб'єкт-об'єктного зв'язку, і у своєму становленні проходить шлях від емоційного переживання до осмислення буття; ціннісне ставлення реалізується подвійно: як віднесення об'єкта до цінності на основі сформованих оцінок та його осмислення, тобто виявлення і усвідомлення смислу, значення для суб'єкта (іншими словами – надання цінності) [2, с. 52-62, 66].

Моральні цінності (добро, справедливість, безкорисність, альтруїзм, благородство) М.Каган відносить до цінностей індивідуального суб'єкта, що характеризують його свідомість і самосвідомість. Моральні цінності властиві лише людині, носієм їх є духовна

інтенція (спрямованість) поведінки, яка підлягає етичній оцінці. Вони мають емоційну основу і виявляються у поведінці, спрямованій на іншу людину [2, с. 105-107].

М.Каган підкреслює, що власне вчинок може підлягати утилітарній оцінці (як корисний або шкідливий), естетичній (як красивий або потворний), етичній же оцінці підлягає не вчинок, а імпульси, мотиви, що зумовили його здійснення. Утвердженню моральності сприяє багаторазове здійснення самостійного морального вибору, здатність покладатися на себе і відповідати за свої вчинки, що призводять до формування певних потреб, а ціннісним «інструментом» моральної свідомості є совість, як внутрішня спонука до моральної дії [2, с. 111].

На думку Г.Вижлецова, цінності – це суб'єктивно-об'єктивне утворення: вони «функціонують об'єктивно в практиці реальних соціокультурних відносин і суб'єктивно усвідомлюються і переживаються у якості ціннісних категорій, норм, цілей і ідеалів». Вчений стверджує, що характеризувати цінність через категорію «значимість» (як основу оцінки) недостатньо, у її зміст входять також поняття «бажане», «те, що повинно бути», «норма», «ціль», «ідеал».

Аналіз поняття «цінностей» в сучасних словниках з філософії, культурології, психології дав можливість виділити наступні підходи до розуміння її суті:

- як значущість, особистісний смисл певних об'єктів, явищ дійсності для людини, групи людей, суспільства в цілому; при цьому підкреслюється, що значущість об'єкта визначається не його властивостями, як такими, а залученням до сфери людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин;

- як ставлення людини, суспільства до об'єктів навколишнього світу; при такому підході акцентується увага на взаємозв'язку чуттєвого і раціонального в процесі формування системи цінностей особистості;

- як сукупність переконань, ідей, ідеалів, які виступають в якості еталонів належного і визначають спрямованість особистості; при такому підході основний акцент робиться на формуванні свідомості особистості.

У нашому дослідженні ми опираємося на підході І.Беха до визначення цінності як значущості для людини особистісного сенсу певних об'єктів, подій, явищ. Відповідно моральні цінності являють собою значимість сенсу певних ідей, відповідних дій і вчинків, які об'єднуються в понятті «добро», характеризуються спрямованістю на іншу людину і виключають елемент «корисності». Аналіз наукової літератури дав можливість виділити такі особливості моральних цінностей: загальнозначимість і повинність цінностей, приналежність до особистісної або актної сфери, спрямованість на іншу людину, зв'язок з волею, прояв у структурі особистості як ціннісного якості.

Література:

1. Гартман Н. Этика / Николай Гартман – СПб.: Влад. Даль, 2002. – 708 с.
2. Каган М.С. Философская теория ценности/ М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1997. – 205 с.
3. Лосский Н.О. Ценность и бытие / Николай Онуфриевич Лосский. – Париж: YMCA PRESS, 1931. – 137 с.
4. Лотце Р.Г. Микрокосм. Мыслию естественной и бытовой истории человечества: в 2 т. / Рудольф Генрих Лотце; [пер. с нем. Е.Корша]. – М.: Издание К.Солдатенкова, 1866. – Т.2. – 546 с.
5. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Генрих Риккерт; [пер. под ред. С.И. Гессена] – М.: Республика, 1998. – С. 44-128.
6. Соловьев В.С. Оправдание добра; Нравственная философия / В.С. Соловьев [вступ. сл. А.Н. Голубев, Л.В. Коновалова]. – М.: Республика, 1996. – 479 с.
7. Франк С.Л. Духовные основы общества. Ведение в социальную философию / Семен Людвигович Франк. – М.: Республика, 1992. – 510 с.
8. Шелер М. Избранные произведения: Формализм в этике и материальная этика ценностей / Макс Шелер – М.: Издательство Гнозис, 1994. – С. 299-318.

Науково-педагогічне видання

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

Спецвипуск

Компютерна верстка і набір: О.В. Вознюк, Н.З. Сіранчук

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 15.06.15. Формат 60х90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 10.1. Обл. вид. арк. 10.2. Наклад 100. Зам. 100.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua

Віллруковано з оригіналів замовника.

ФОП Корзун Д.Ю.

21027, а/с 8825, м. Вінниці, вул. 6000 річчя, 21.

Тел.: (ш432) 69-67-69, 603-000

e-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>