

Міністерство освіти і науки України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України
Обласне управління освіти Житомирської облдержадміністрації
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
Житомирський обласний педагогічний ліцей

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ, ПЕРСПЕКТИВИ

**(присвячується 80-річчю кафедри
педагогіки ЖДУ)**

**Збірник тез доповідей учасників
Всеукраїнської науково-практичної
конференції**

21 грудня 2009 року



Житомир – 2010

**Формування професійно-педагогічної майстерності вчителів: історія,
сучасність, перспективи**

УДК 378. 937

О. Є. Антонова,

доктор педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**Професіоналізм викладацького складу як чинник формування
професійної майстерності майбутніх учителів**

У статті висвітлено історичний шлях становлення кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка від моменту її створення до 2009 року. Автором простежується динаміка зростання наукового потенціалу кафедри, аналізуються сучасні досягнення, прогнозуються подальші напрями наукової та педагогічної діяльності її колективу.

Історія становлення кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка тісно пов'язана із історією всього навчального закладу. Її було створено у 1929 році на базі циклової комісії соціально-економічних дисциплін [2: 74]. З 1944 року вона називалась кафедрою педагогіки і психології, а з 1983 року – педагогіки. Її засновником і першим завідувачем був І.І. Афанасьєв, викладач педагогіки та відповідальний працівник губнаросвіти [1: 17]. Він з повним правом може називатися ветераном нашого університету, оскільки розпочав свою педагогічну діяльність ще у важкі роки громадянської війни і брав активну участь у громадсько-політичному житті Житомирського педінституту до 1954 року. Саме він з 1928 року обіймав посаду першого декана молодшого факультету інституту, який готував учителів початкової школи (створено на базі Житомирського педагогічного технікуму) [1: 34], а в 1929-1930 н.р. його було переведено на посаду професора, як одного із найдосвідченіших викладачів і науковців [1: 42].

До Другої світової війни кафедра проводила значну роботу щодо ліквідації неписьменності серед населення, зокрема організувала шефство над 130-м Богунським і 131-м Таращанським полками, якими у 20-х роках командували герої громадянської війни Іван Дубовий та Ілля Гаркавий. Викладачі виступали з лекціями, студенти допомагали командуванню ліквідувати неписьменність серед червоноармійців. Доброю традицією стало спільне проведення першотравневих свят в інституті або безпосередньо у військових частинах. У свою чергу командування полків і червоноармійці допомагали інституту в роботі фізкультурних гуртків, керували військовою підготовкою, студенти проходили табірні збори і стажування у Богунському і Таращанському полках [1: 37].

У другій половині 30-х років і в передвоєнні роки майже весь адміністративно-викладацький колектив інституту складався із молоді, здебільшого із випускників. Так на кафедрі педагогіки почали працювати випускники нашого інституту Н.І. Михайлова, Є.А. Соколовський, О.О. Масіч та інші, які значно активізували навчальну та наукову роботу. Про це яскраво свідчать матеріали звітної наукової конференції 1940 року, де схвальну оцінку одержала доповідь Н.І. Михайлової "Індивідуальний підхід у вихованні свідомої дисципліни" [1: 58]. Очолював кафедру педагогіки у ці роки професор С.М. Смолінський, якого наприкінці 30-х років після звільнення Західної України від панської Польщі було відкомандировано на посаду завідуючого кафедрою Львівського педінституту. У повоєнний час професор С.М. Смолінський працював ректором цього навчального закладу. Кафедру ж педагогіки Житомирського педінституту в останні передвоєнні роки очолював О.О. Масіч [1: 57].

У період Великої Вітчизняної війни (1941-1945 рр.) багато викладачів кафедри педагогіки змінили студентські аудиторії на армійські роти й батальйони. Так лаборант кафедри педагогіки С.Л. Близнюк з 1941 по 1947 рік служив у лавах Радянської армії. Брав участь у боях на Південно-Західному Донському, Центральному, I та II Білоруських фронтах. Звільняв від фашистських загарбників Білорусію, Польщу, Німеччину. Був сім разів поранений і двічі контужений; нагороджений за участь у боях орденами Бойового Червоного Прапора, Вітчизняної війни. Славний бойовий шлях від Сталінграда до Берліна пройшов й інший викладач кафедри педагогіки – І.Т. Ярош.

Новий, перший після звільнення від окупантів, навчальний рік інститут розпочав у складі 9 кафедр, які об'єднували 31 викладача, багато з яких повернулися до рідного навчального закладу з фронтових частин, партизанських загонів, з евакуації. Серед них була і Н.І. Михайлова, яка у 1947 році очолила кафедру педагогіки [1: 77].

Як і в попередні роки кафедра педагогіки залишалася центром фахового гартування майбутніх педагогів. 50-60-ті роки знаменувалися посиленням ролі кафедри педагогіки у діяльності Житомирського педагогічного інституту, яка озброювала студентство теорією і навичками педагогічної майстерності, прищеплювала любов до обраної професії, узагальнювала багатющий досвід майстрів педагогічної справи. У цей період понад 15 років кафедру очолював кандидат педагогічних наук доцент Сергій Лукич Близнюк (1918-1984).

Колектив кафедри, очолюваної С.Л. Близнюком, складався з

фахівців, які мали багаторічний досвід роботи в школі і вищих навчальних закладах – кандидати педагогічних наук, доценти Н.І. Михайлова, В.Х. Харкевич, А.В. Іванченко, старші викладачі К.І. Шендер, І.Т. Ярош, В.І. Зарудяна. Кафедра залучала до читання окремих тем курсу досвідчених педагогів, майстрів шкільної справи, підтримувала тісні зв'язки з школами області, була пристрасним пропагандистом педагогічної справи. Багато сил докладали викладачі проведенню педагогічної практики в школах, піонерських таборах тощо. Почастішали виїзні засідання кафедри у школах області, які стали системою.

Одночасно кафедрою здійснювалася і досить значна наукова робота. Так низку публікацій С.Л. Близнюка, Н.І. Михайлової, К.І. Шендер, В.Х. Харкевича було надруковано в союзних та республіканських виданнях [1: 107]. На початку 70-тих років кафедру зміцнено працівниками з науковими ступенями і вченими званнями. Викладацький склад, зокрема, поповнили доценти Л.І. Кобзар, В.Л. Сенчило, в.о. доцента П.А. Ярмоленко. Завідувачем кафедри обрано доцента Івана Федоровича Роздобудька (1923-1993).

Початок 70-тих років у історії кафедри педагогіки позначився як період великої і кропіткої роботи щодо ґрунтовної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, значне місце в якій посідало питання зв'язку зі школами й органами народної освіти. У практиці ці контакти набули різноманітних форм: поглиблена підготовка вчителів на місячних курсах при інституті; виїзди кафедри в школи для спільних засідань з педагогічними радами шкіл і предметних комісій; виступи, доповіді, лекції, наукові повідомлення викладачів у постійно діючих семінарах учителів, класних керівників, директорів, завучів та організаторів виховної роботи шкіл; залучення вчителів до розробки науково-методичної тематики кафедри, до участі в науково-практичних конференціях викладачів; вивчення, узагальнення і популяризація передового досвіду вчителів; постійно діючий університет педагогічних знань та інші [1: 139].

У 1971 році колектив кафедри педагогіки і психології поповнився викладачами Бердичівського учительського інституту, який у зв'язку із реорганізацією було переведено до Житомира.

Упродовж 70-тих років викладачі кафедри педагогіки спрямовували свою науково-дослідну роботу на розв'язування актуальних проблем навчального і виховного процесу в школі і ВНЗ, досліджували питання удосконалення навчального процесу школи, активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках праці, зв'язку навчання з вихованням, патріотичного виховання учнівської молоді,

психологічних основ її навчання, науково-атеїстичного виховання, впливу соціального середовища на формування особистості школяра, формування моральних ідеалів учнів. З цих напрямів викладачі кафедри опублікували 72 роботи загальним обсягом 66 друкованих аркушів. Серед них методичний посібник для вчителів доцента І.Ф. Роздобудька "Використання кіно на уроках праці", методичний посібник для студентів-заочників доцента П.С. Горностая "Методичні вказівки до вивчення курсу загальної психології студентами заочної форми навчання", а також монографії доцента А.В. Іванченка "Методика науково-атеїстичного виховання в школі", "Науково-атеїстичне виховання учнів у навчально-виховній роботі профтехучилища" та посібник для школи "Значення атеїстичної роботи в комуністичному вихованні" [1: 143, 175].

У 1978 році викладачі кафедри взяли участь спільно із обласним відділом народної освіти та інститутом удосконалення кваліфікації учителів у підготовці й проведенні науково-практичної конференції на тему "Шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу в школі і підвищення якості знань учнів". На ній із доповідями виступили 20 викладачів інституту і 49 учителів області.

У жовтні того ж року на базі кафедри педагогіки було проведено республіканську нараду-семінар завідуючих кафедрами педагогіки і психології педінститутів України з питань поліпшення психолого-педагогічної підготовки студентів. З доповідями виступили 8 докторів наук. Учасниками наради за результатами обговорення були розроблені й прийняті відповідні рекомендації [1: 179].

У період 1975-1983 рр. кафедрою педагогіки і психології завідував Кобзар Леонід Іванович. Своїми успіхами в науці йому завдячують чимало знаних і молодих учених. За спогадами колег, Леонід Іванович був гарним організатором, керівником, який багато часу і життя приділяв молодим викладачам. Саме тоді після закінчення навчання в аспірантурі в колектив кафедри влилася ціла плеяда молодих педагогів. Серед них В. Чемоданов, В.Є. Литньов, М.М. Заброцький та багато інших. Леонід Іванович усю молодь взяв під свою опіку і вчив працювати, починаючи від того, як готуватися до занять із студентами, і закінчуючи проведенням організаційної роботи на кафедрі [3: 19].

Період 1980-1989 рр. невід'ємно пов'язаний з роботою на кафедрі педагогіки Михайла Михайловича Заброцького, який сьогодні очолює кафедру психології Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. У 1980 році, закінчивши аспірантуру в Науково-дослідному інституті педагогіки, за

направленням Міністерства освіти на запрошення ректора, Горностая Петра Сидоровича, приїхав працювати на кафедру, на той час педагогіки і психології, у Житомирському педагогічному інституті. Спочатку працював асистентом, потім – старшим викладачем. А пізніше, у 1983 р., коли кафедра була розділена на кафедру педагогіки і кафедру психології, був призначений завідувачем кафедри педагогіки. Таким чином, він був першим завідувачем кафедри педагогіки у чистому вигляді.

Під керівництвом М.М. Заброцького працівники кафедри започаткували низку нововведень, пов'язаних із підготовкою студентів до роботи в школі. Починали вводити нові курси: методика виховної роботи; підготовка студентів до роботи у літніх оздоровчих піонерських таборах; було запроваджено курс педагогічної майстерності. Обґрунтовувалася нова концепція роботи кафедри, згідно якої вчителю потрібна не стільки система теоретичних знань з педагогіки, психології, філософії, а інтегрування цих знань у когнітивну основу прийняття педагогічних рішень. У кожній конкретній ситуації, в яку потрапляє вчитель у своїй діяльності, він повинен побачити педагогічну задачу і знайти її педагогічне розв'язання. Методика розв'язання задачі здійснюється на основі "згущення" знань. Це відбувається не тільки шляхом повідомлення теоретичних знань, а шляхом формування навичок розв'язування педагогічної задачі.

Після вирішення задачі на інтелектуальному рівні, її потрібно втілити в практичний матеріал. А матеріал у педагогічній діяльності – це практична взаємодія, спілкування вчителя з іншими людьми. Вирішити ці проблеми не можна повністю ні в лекційних формах, ні на практичних і семінарських заняттях. Тоді колективом кафедри педагогіки була започаткована система тренінгів, розроблялися ділові ігри тощо. Існувала тісна співпраця з Полтавським педагогічним інститутом, яким тоді керував Іван Андрійович Зязюн [3: 21-22].

Вперше в організації навчального процесу запроваджувалася підготовка студентів до здійснення виховної роботи в оздоровчих таборах. Тих студентів, які в подальшому мали працювати в піонерських таборах, збирали в одному з таких таборів протягом 3-5 днів. За цей період вони повинні були практично пройти все те, що пізніше мали б проводити з учнями протягом місяця. Така форма навчання давала можливість здійснювати підготовку до практичної роботи. Допомогали студентам у цьому М.В. Левківський, М.М. Заброцький, В.Є. Литньов.

У період завідування кафедрою М.М. Заброцьким активно

проводилася й наукова робота, яка здійснювалась у тісному співробітництві з кафедрою психології. Як правило, розроблялася спільна тема, де кафедра психології вивчала психологічні аспекти, а кафедра педагогіки – педагогічні. Всі ці роки кафедра займалася темою педагогічної профорієнтації учнів і проблемою підготовки вчителя до виховної роботи в школі, зокрема в сільській.

У 1988 р. вийшли методичні рекомендації щодо профорієнтації учнів на педагогічну професію, була підготовлена до друку монографія з проблем підготовки вчителя до виховної роботи в школі, започатковано низку досліджень, результати яких лягли в основу монографії "Діти-сироти на Житомирщині".

Цією діяльністю активно займався весь колектив кафедри педагогіки. Тут у цей час працювали доценти, кандидати наук С.Л. Близнюк, Б.О. Попов, І.Ф. Роздобудько – своєрідний „кістяк кафедри". Крім того, значний внесок у створення іміджу кафедри педагогіки внесли І.В. Рабчинська, З.А. Осадча, С.С. Вітвицька, О.А. Дубасенюк, М.В. Левківський, В.Є. Литньов [3: 24].

Кінець 80-х – початок 90-х років ознаменувався новим молодим поповненням складу кафедри педагогіки випускниками нашого педагогічного інституту. Нова генерація наукових та педагогічних кадрів являла собою потужну хвилю нових ідей, ентузіазму, бажання зробити свій внесок у розвиток педагогічної освіти в Україні. На посади асистентів прийшли О.С. Березюк, О.В. Ілліна, О.Є. Антонова, Н.Г. Сидорчук, Н.А. Сейко, Ю.О. Костюшко, С.М. Коляденко, досвідчена вчителька В.М. Єремєєва, а також випускники Київського педагогічного інституту В.А. Ковальчук, І.І. Коновальчук [4: 73]. Значну роль у становленні молодого покоління науковців кафедри відіграла Олександра Антонівна Дубасенюк, яка протягом багатьох років (з 1988 по 2001 рр.) очолювала кафедру педагогіки, і під керівництвом якої колектив отримав новий поштовх для професійного і наукового розвитку. Олександра Антонівна розвинула унікальну здатність здійснювати керування науковим колективом, рухаючи його до спільної мети і не стримуючи при цьому індивідуальності особистого наукового пошуку кожного дослідника. Для переважної більшості членів кафедри їх напрямки науково-дослідної роботи конкретизувалися у теми кандидатських дисертацій, які було захищено у 90-х роках ХХ – на початку ХХІ століття.

За 13 років О.А. Дубасенюк ініціювала розробку низки комплексних наукових тем. У 1988-1993 рр. колектив викладачів кафедри педагогіки працював над комплексною темою "Проблеми вдосконалення професійної умілості майбутніх учителів-вихователів"

(15 викладачів), де було визначено концептуальні та методологічні засади дослідження з позиції теорії педагогічних систем; уточнено категоріальний апарат дослідження ("уміння", "педагогічні уміння", "виховні уміння", "професійна умілість" тощо). Здійснено експериментальну роботу на всіх факультетах університету шляхом запровадження експериментальної програми, виявлено особливості та динаміку формування у майбутніх учителів комплексних педагогічних умінь. Результати роботи було відображено у трьох монографіях, з них – дві одноосібні й одна колективна "Формування виховних умінь майбутніх педагогів" / За ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – Житомир, 1996); двох навчальних посібників, п'яти методичних рекомендацій для викладачів, педагогів та студентів; багатьох статтях.

У 1992-1994 рр. під керівництвом доцента О.А. Дубасенюк розроблялася державна бюджетна тема, що фінансувалася МОН України – "Технологія навчання у педагогічному вузі (побудова навчального процесу при викладанні педагогічних дисциплін)" з пріоритетного наукового напрямку: Проблеми нового змісту освіти та методики навчання і виховання. За результатами дослідження розроблена дидактична система викладання педагогічних дисциплін за технологічним підходом. Створено модель діяльності вчителя-вихователя, яка відображається у моделі підготовки майбутнього педагога. Проведено експериментальну перевірку ефективності розробленої технології навчання. Науковим колективом здійснено технологічну побудову курсу педагогіки у вигляді педагогічного практикуму, який впроваджено у навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів України. "Практикум з педагогіки" отримав гриф МОН України і пройшов широку апробацію у ВНЗ України, тричі перевидавався, останній раз – у 2004 році. За результатами дослідження проведено міжрегіональну науково-практичну конференцію: "Соціально-педагогічні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів" (Житомир, ЖДПІ ім. І.Франка, 25-27 жовтня 1993 р.).

У 1997-2001 роках О.А. Дубасенюк здійснювала наукове керівництво комплексною темою "Соціально-педагогічні чинники професійного становлення вчителя". Учасниками наукового проекту видруковано 274 наукові праці, з них – три монографії, навчальні посібники "Історія педагогіки" (Житомир, 1999), "Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів" у двох частинах (Житомир, 2001); дев'ять методичних рекомендацій, шість науково-методичних збірників студентських та аспірантських праць

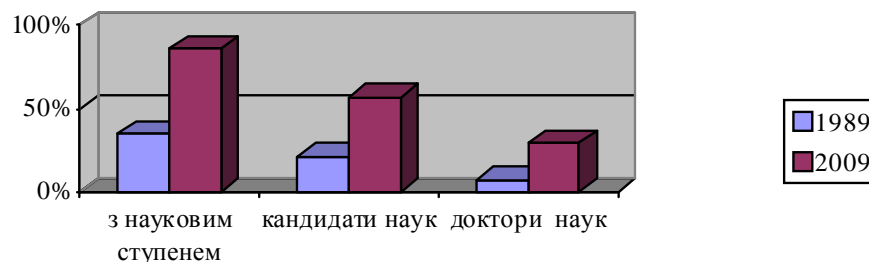
та один студентський збірник інформаційних матеріалів.

Виконавцями комплексної теми у той період захищено три кандидатські дисертації, підготовлено до захисту ще чотири. За результатами дослідження проведено дві Всеукраїнські конференції: "Актуальні проблеми соціально-педагогічної підготовки вчителя", організована спільно з Інститутом змісту й методів навчання МО України у квітні 1999 р., та "Проблеми професійної підготовки педагогічних працівників" – разом з Інститутом педагогіки і психології професійної освіти АПН України у листопаді 2000 р.

У середині 90-х років склад кафедри педагогіки поповнився викладачами кафедри педагогіки і психології початкового навчання. Своїм досвідом збагатили скарбницю педагогічних ідей Т.П. Москвіна, В.І. Кудряшова, Т.С. Гужанова, Т.О. Грищенко, В.Д. Павленко.

На сьогоднішній день на кафедрі працює 14 викладачів: професори, доктори педагогічних наук М.В. Левківський, О.А. Дубасенюк; О.Є. Антонова, професор С.С. Вітвицька, доценти О.С. Березюк, В.А. Ковальчук, Н.Г. Сидорчук, В.М. Єремєєва, В.І. Тернопільська, О.М. Борейко, в.о. доцента О.М. Власенко, старший викладач, кандидат педагогічних наук Н.М. МIRONЧУК, асистенти В.В. Павленко, Ю.Ю. Агапов.

**Динаміка рівня фахової кваліфікації викладачів кафедри
педагогіки
з 1989 по 2009 роки**



Викладачі кафедри активно впроваджують у педагогічний процес індивідуальні, диференційовані та групові форми навчання, проблемно-пошукові, дослідницькі методи, а також рольові ігри, тренінги. Упродовж останніх років викладачі кафедри апробують вивчення педагогічних дисциплін за модульно-рейтинговою системою. Поширені методи історичного аналізу, вивчення архівних матеріалів, педагогічного краєзнавства, експрес-контролю, мікрОВикладання, моделювання; тестові завдання, реферативні, курсові та дипломні роботи. Творчі результати навчально-

експериментального пошуку викладачів узагальнювалися й репрезентувалися на Всеукраїнських виставках ("Освіта України – 2007", "Освіта України – 2008").

На кафедрі створено наукову школу "Центр професійної підготовки педагогічних кадрів", яку очолює доктор педагогічних наук, професор О.А. Дубасенюк, у межах якої розробляються сучасні підходи до підвищення продуктивності професійної педагогічної діяльності майбутнього вчителя. На основі розробленої концептуальної моделі професійно-педагогічної діяльності досліджуються теоретико-методологічний, історико-педагогічний, гуманістичний, особистісно-орієнтований, задачний, технологічний, структурно-функціональний та соціально-педагогічний підходи.

Кафедра курує роботу 3 науково-дослідницьких лабораторій, Школи педагогічної підготовки магістрів, 2 науково-методичних центрів. Науково-дослідною лабораторією акмеології освіти керує доцент, кандидат педагогічних наук, член-кореспондент Міжнародної академії акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург) Н.Г. Сидорчук. Науково-методичну лабораторію "Освітньо-виховна система Полісся" очолює доцент, кандидат педагогічних наук О.С. Березюк. Професор, кандидат педагогічних наук С.С. Вітвицька опікується діяльністю Школи педагогічної підготовки магістрів. Директором науково-методичного Центру роботи з обдарованою студентською молоддю є доцент, доктор педагогічних наук О.Є. Антонова, Поліський інноваційний центр освіти та розвитку очолює кандидат педагогічних наук, доцент Ю.О. Костюшко [4: 74].

За останні п'ять років викладачами кафедри опубліковано понад 300 наукових праць, з них 11 монографій, 14 навчальних посібників, 11 наукових збірників, 9 методичних рекомендацій.

Велика увага приділяється кафедрою педагогіки роботі з педагогічно обдарованою молоддю, стимулюванню творчого пошуку студентів. Під керівництвом провідних викладачів на кафедрі працюють 10 проблемних груп і наукових гуртків, де майбутні науковці досліджують різні аспекти історії, теорії та практики навчання, а також беруть участь у студентських науково-практичних міжнародних та Всеукраїнських конференціях. За результатами наукової роботи студентів опубліковано більше 17 наукових збірників, понад 300 студентських наукових праць.

Упродовж чотирьох років (1999-2002 рр.) кафедра педагогіки виступала організатором II етапу Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки, а студентки О. Дідус, О. Вознюк, В. Авдєєва, А. Білоус, М. Русаловська, О. Космінська, О. Ярош, О. Куц у різні

роки ставали переможцями олімпіади з педагогіки.

Науковці кафедри педагогіки підтримують міжнародні зв'язки з Міжнародною акмеологічною академією (м. Санкт-Петербург), Інститутом сім'ї та молоді РАО (м. Москва), Вищою школою педагогіки (м. Варшава, Польща), педагогічним факультетом університету (м. Оломоуць, Чехія). Викладачі кафедри тісно співпрацюють з науковцями Інституту педагогіки, Інституту проблем виховання, Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України: проведення конференцій, підвищення кваліфікації співробітників, наукова робота. Викладачі й аспіранти кафедри беруть участь у багатьох міжнародних, республіканських, міжрегіональних та обласних науково-практичних конференціях з актуальних проблем педагогічної науки й практики, які проводились у Санкт-Петербурзі, Жешуві (Польща), Києві, Сумах, Харкові, Вінниці, Чернівцях, Луганську, Полтаві, Івано-Франківську, Кіровограді, Рівному та інших.

Кафедра педагогіки постійно підтримує зв'язки з різними типами навчально-виховних закладів. Здійснюється співпраця з обласним педагогічним ліцеєм, гуманітарною гімназією №23 м. Житомира, Житомирським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти, в яких викладачі кафедри виступають, обмінюються досвідом роботи. Провідні викладачі кафедри педагогіки надають допомогу навчальним закладам міста у підготовці аспірантів та магістрантів. На кафедрі постійно надаються консультації з наукової та методичної роботи різним категоріям педагогічних працівників. З вересня 1993 року при кафедрі відкрито аспірантуру із спеціальності "Теорія та історія педагогіки", а з листопада 1999 року – із спеціальностей "Теорія і методика виховання" та "Теорія і методика професійної освіти". З грудня 2003 року активно працює докторантура.

За останні роки захищено чотири дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (М.В. Левківський, О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, В.І. Тернопільська) і більше двадцяти – на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Сьогодні в аспірантурі навчається понад 80 аспірантів і здобувачів, серед яких усе більше з'являється вчителів, представників керівного складу області та міських, обласних навчальних закладів.

Таким чином, на сьогоднішній день кафедра педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка являє собою потужний колектив одностудентів, що належать до нової генерації наукових та педагогічних кадрів, здатних генерувати нові

ідеї, повних ентузіазму і бажання зробити свій внесок у розвиток педагогічної освіти в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Іващенко О. О. Житомирський державний педагогічний інститут імені Івана Франка : історичний нарис / О. О. Іващенко. – Житомир, 1979.
2. Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка : історичний нарис. – К. : Техніка, 2002. – 88 с.
3. Серця, віддані педагогіці (кафедри педагогіки Житомирського державного педагогічного університету – 80) : історичний нарис / [за заг. ред. О. Є. Антонової]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 118 с.
4. Житомирський державний університет імені Івана Франка: ювілейне видання. – К.: "Логос Україна", 2009. – 199 с.
5. Ювілейна книга: Житомирському державному університету імені Івана Франка – 85 років: Історичний нарис. – Житомир: Косенко, 2004. – 232 с.
6. Відомі педагоги Житомирщини: Нариси про знаних діячів освітянської ниви. – Житомир: "Полісся", 2003. – 699 с.

Антонова Е. Е. Профессионализм преподавательского состава как фактор формирования профессионального мастерства будущих учителей

В статье отражен исторический путь становления кафедры педагогики Житомирского государственного университета имени Ивана Франко от момента ее создания до 2009 года. Автором прослеживается динамика роста научного потенциала кафедры, анализируются современные достижения, прогнозируются последующие направления научной и педагогической деятельности ее коллектива.

Antonova O. E. The of the Professionalism Teacher's Staff as the Factor of the Future Teachers Professional Skills

In the article the historical way of becoming of department of pedagogics of the Zhitomir state university of the name of Ivan Franco is reflected from a moment its creation to 2009 year. An author is trace the dynamics of growth of scientific potential of department, modern achievements are analysed, subsequent directions scientific and pedagogical activity of its collective are forecast.

УДК 371.1 – 026.15

О. Н. Дем'янчук,

доктор педагогічних наук, професор, проректор
(ВМУРоЛ "Україна", м. Луцьк)

**Формування педагогічних умінь і навичок у майбутніх учителів
мистецьких дисциплін**

У статті висвітлено загальнопедагогічні аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів та шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу в школі.

Утвердження гуманістичної парадигми освіти на сучасному етапі розвитку суспільства активізує увагу науково-педагогічної громадськості до проблем духовно-естетичного розвитку учнівської молоді. Вирішення педагогічних завдань, що постають у світлі загальнодержавних пріоритетів, вимагає розробки нових нетрадиційних рішень у сфері підготовки вчителів художньо-естетичного циклу.

Професіоналізм учителя мистецьких дисциплін істотно зумовлений його досягненням у галузі фахового навчання. В умовах сьогодення підвищення якості естетичної підготовки студентів передбачає узгодження її з потребами цілісного підходу до художньо-естетичної діяльності в школі.

Таким чином, системна криза, що охопила на рубежі третього тисячоліття найважливіші сфери духовного життя суспільства, віддзеркалилась у стані сучасної системи освіти, тенденції та перспективи розвитку якої педагоги-практики характеризують як небезпечні, тобто пов'язані з руйнуванням культурного генофонду, національних традицій, дегуманізацією особистості. Тому виникає потреба в переосмисленні значення освіти в житті суспільства, усвідомлення її соціально-культурної місії, оскільки саме освіта може й повинна виступити своєрідним "синтезатором" спільного матеріально-духовного простору світу (В. Кузь).

Отже, завдання, поставлені суспільством перед освітньою галуззю, вносять корективи в систему підготовки духовної культури майбутніх учителів, вимагають оновлення її філософії й змісту, розробки прогресивних інноваційних підходів і технологій навчально-виховного процесу. Ці питання знаходять своє конкретне розв'язання в роботах учених, які досліджують загальнопедагогічні аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів, шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі. Зокрема, вчений Г. П. Васянович визначає духовну культуру як таку, що "являє собою

спосіб взаємозв'язку, взаємовпливу форм діяльності соціальних суб'єктів, що здійснюються в процесі духовного виробництва, це система соціально-духовних цінностей, спрямована на духовне піднесення суспільства" [1: 187].

Провідну ідею щодо даного положення аргументовано підтверджують відомі науковці О. А. Дубасенюк та О. Є. Антонова у контексті сьогодення сучасної української школи, яка "повинна забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості й талантів" [2: 3-6].

Отже, нові завдання актуалізують проблеми, пов'язані з підготовкою вчителя, оскільки саме йому відводиться провідна роль у реалізації накреслених перетворень. Тому перекося у формуванні абстрактно-логічних способів мислення, які багато років домінували в школі, не могли не призвести до спрощення, примітивізації емоційного життя, до девальвації художніх цінностей у свідомості певної частини молоді. Існуюча сьогодні ерозія загальнолюдських цінностей і гуманістичних ідеалів (Д. С. Лихачов), деградація духу (О. Ф. Лосєв) спонукає повернутися до гуманістичних основ у вихованні творчої особистості.

Таким чином, як зазначають провідні педагоги, сутність проблеми полягає у тому, що традиційна система підготовки вчителя орієнтована на середнього студента і певним чином нівелює його індивідуальні особливості. Сучасні запити суспільства і держави вимагають реформування даної системи у напрямку розвитку дослідницьких властивостей, творчого потенціалу майбутніх педагогів. Тому одним з пріоритетів модернізації освіти визначається підготовка нової генерації педагогів-дослідників, здатних виявляти та розвивати творчі здібності дітей.

Розв'язання цього актуального завдання можливе тільки за наявності висококваліфікованих учителів, які володіють системою знань, умінь і навичок на рівні високих вимог сучасності. Коли ми говоримо, зокрема, про кваліфікацію учителя мистецьких дисциплін, то повинні враховувати: а) яку підготовку він має; б) чи відповідає ця підготовка сучасним вимогам; в) чи займається він самоосвітою, тобто чи поглиблює свої професійні знання та вміння.

Аналіз роботи вчителів дає підстави стверджувати, що знання і навички, набуті у вузі, поки що не повністю відповідають специфіці професії. Здебільшого не завжди вчитель сприймає свою спеціальність комплексно, іноді виражає себе в одній галузі художньо-педагогічної діяльності (наприклад, добре знає історію

мистецтва, але посередньо – теорію; уміє диригувати, але погано володіє інструментом).

Отже, майстерність учителя мистецьких дисциплін базується на чотирьох основних компонентах: педагогічній спрямованості, знаннях, уміннях і професійно важливих якостях, а також на інтегральній характеристиці цих компонентів – авторитеті.

Спрямованість – це прагнення особистості до певного роду занять, що базується на стійкому інтересі до нього. Спрямованість характеризується кількома мотивами, які спонукають людину займатися певними видами діяльності. Педагогічна спрямованість – це прагнення людини займатися педагогічною діяльністю.

Інтерес до мистецтва є другим основним мотивом, що формує педагогічну спрямованість учителя. Мистецтвознавча спрямованість школярів, які займаються музикою, має пробудити інтерес до музично-педагогічної діяльності. Спрямованість учителя музики на свою професію виражається в захопленні нею. Вона стає сенсом його життя. А це призводить до двох наслідків. З однієї сторони, любов до своєї справи зобов'язує вчителя постійно вдосконалювати свою майстерність, взаємно цікавитися фаховими досягненнями в колективі, виявляти творчу активність. З іншої сторони, якщо діти зрозуміють, що заняття з ними є для вчителя не тяжким обов'язком, а задоволенням – відповідатимуть йому розумінням, повагою.

Знання, ерудиція є одним з факторів, що визначає можливості вчителя музики в його педагогічній діяльності. Ерудиція вчителя мистецьких дисциплін складається із загальних і спеціальних знань. Загальні знання (з мистецтва, літератури, живопису, театру, кіно, хореографії і т. д.) характеризують світогляд та загальну культуру вчителя, його менталітет.

У педагогічних дослідженнях уміння – це практичне оволодіння способами виконання окремих дій згідно з правилами і метою діяльності. Уміння вчителя мистецьких дисциплін поділяються на організаторські, комунікативні (включаючи дидактичні й ораторські), гностичні (включаючи перцептивні).

Організаторські вміння пов'язані з реалізацією учителем накреслених планів. Учитель повинен уміти організовувати як свою діяльність, так і діяльність учнів. Комунікативні уміння пов'язані із спілкуванням педагога з учнями, колегами по роботі, особливо з тими, що викладають предмети естетичного циклу, а також з батьками. Ці вміння можна розподілити на три групи: власне комунікативні, дидактичні уміння (хоча останні й виходять за межі чисто комунікативних умінь, але їх основне ядро становлять уміння,

пов'язані з наданням знань учням) і, зокрема, ораторські вміння.

Дидактичні вміння пов'язані з прагненням учителя зрозуміло та доступно донести до свідомості школярів навчальний матеріал. До цих умінь належать також уміння керувати увагою класу, прогнозувати наслідки своїх педагогічних дій.

Гностичні уміння включають уміння користуватися навчально-методичною і науковою літературою, проводити елементарні дослідження та аналізувати їхні результати для того, щоб внести корективи в методику художньо-естетичного виховання школярів.

Отже, реалізуючи себе як особистість, поєднуючи у своїй діяльності функції вихователя, методиста, а також творця естетичних цінностей, учитель мистецьких дисциплін може цілеспрямовано та систематично впливати на естетичну культуру своїх учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Васянович Г. П. Філософія : навч. посіб. / Васянович Г.П. – Львів : "Норма", 2005. – 216 с.
2. Дубасенюк О. А. Технологічний підхід до організації роботи з педагогічно обдарованою молоддю (на прикладі Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки) / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова // Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка. – 2004. – Вип. 14. – С. 3–6.
3. Дем'янчук О. Н. Формування музично-естетичних інтересів учнів загальноосвітньої школи : [монографія] / Дем'янчук О. Н. – К. : Вища школа, 1994. – 78 с.
4. Рудницька О. П. Вчись цінувати прекрасне : Естетична оцінка в муз.-пед. практиці / Рудницька О.П. – К. : Муз. Україна, 1983. – 112 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / Сухомлинський В. О. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 4. – 1976. – 369 с.

Дем'янчук А. Н. Формирование педагогических умений и навыков у будущих учителей искусствоведческих дисциплин.

В статье освещаются общепедагогические аспекты проблемы подготовки будущих учителей и пути усовершенствования учебно-воспитательного процесса в школе.

Demyanchuk O. N. Pedagogical skills formin in the future teachers of artistic disciplines.

This article describes general pedagogical aspects which deal with the problems of future teachers training and the ways of educational process improvement at school.

УДК 378.14

О. В. Плахотнік,

доктор педагогічних наук, професор
(Київський національний університет імені Тараса Шевченка)

**Теорія і методика формування системи знань про природу як
основа педагогічної майстерності вчителя**

У статті йдеться про те, що особливу увагу слід звертати на необхідність не лише переосмислення цілей, змісту, методів, характеру, стилю екологічної освіти, тобто загальногуманістичної парадигми, котра розглядається як своєрідна альтернатива технократичній і лежить в основі організації екологічної освіти школярів, але й ефективній методичній підготовці вчителя до реалізації поставлених завдань.

Педагогічна майстерність — вияв високого рівня педагогічної діяльності. Як наукова проблема, вона постала у ХІХ ст. Дослідники педагогіки тлумачать її як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних наслідків: синтезу наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистих якостей учителя. Комплекс властивостей особистості педагога забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності. Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Розглядається як вияв власного „Я” у професії, як самореалізація особистості вчителя в педагогічній діяльності, тому визначається як вища, творча його активність, що передбачає доцільне використання методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання та виховання. Така доцільність є результатом засвоєння системи знань і уявлень про закони навчання, технології розвитку дитини, а також індивідуальні особливості педагога, його спрямованість, здібності. Відомо, що критеріями педагогічної майстерності є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Спираючись на зазначені критерії, ми розглядаємо проблему організації природоохоронної та екологічної освіти у теоретичному та методичному плані з метою їх удосконалення на основі педагогічного професіоналізму.

Зважаючи на те, що історія виникнення і розвитку знань людей про природу заглиблена у далеку давнину, знання про довкілля та характер взаємовідносин з ним набули практичного значення ще на зорі розвитку людства. Педагогічну цінність розвитку знань про природу, виховання гуманних почуттів у дитині засобами природи

підкреслювали такі великі педагоги, як Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський та ін.

Ж.-Ж. Руссо вважав природу дитини досконалою, пропонував виховувати дітей подалі від зіпсованої цивілізації, на "лоні природи", підкреслюючи, що виховання повинно здійснюватися згідно з природою. Основний принцип виховання, проголошуваний Й. Песталоцці, – гармонія людини з природою.

Фактично систематизація знань про природу у вітчизняній освіті починається з XVIII століття. Це було викликано тим, що уряд Катерини II почав розгортати програму освоєння природних ресурсів батьківщини. Природознавство як навчальний предмет мало назву "Природна історія" і вперше увійшло в школу Росії у 1786 році. Тоді ж академіком В. Зуєвим був підготовлений перший підручник за назвою "Накреслення природної історії, видане для народних училищ Російської імперії за найвищим велінням імператриці Катерини Другої". Зміст підручника і стиль його викладу по праву заслужили високу оцінку вчених того часу і методистів наших днів.

Видатний вітчизняний педагог К. Ушинський (1861 р., 1869 р.) зазначав, що логіка природи є найдоступнішою і найкориснішою для учнів. К. Ушинський гаряче закликав розширити спілкування дитини з природою і ремствував, що: "... виховний вплив природи ... так мало оцінено в педагогіці". Він писав про природу як про один із наймогутніших "агентів виховання людини". У його книгах "Рідне слово" і "Дитячий світ" приділяється велика увага виховному впливу природи, у них він звернувся до логіки природи, зазначаючи, що учні можуть не лише вивчати матеріал про природу в книжках, а й самостійно працювати з природним матеріалом, у природних умовах, поза класом чи поза школою. У підручнику "Рідне слово" учні знайомляться з комахами, дикими і домашніми тваринами, птахами, деревами, грибами й іншими представниками природи за допомогою казок, прислів'їв, віршів, загадок, казок, приказок. У першому розділі другої частини "Дитячого світу", який називається "Із природи", К. Ушинський дає систематизацію тварин і рослин, описує окремих представників світу природи. І знову звертається до логіки природи: "Тварина веселилася, не вимагаючи краси, шукаючи тільки їжу і пожираючи премудрі створіння божі, не підозрюючи, скільки премудростей у кожній, найменшій травинці" [1: 364].

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблемою природоохоронної освіти педагоги стали займатися ще у XVII-XVIII століттях, застосовуючи найрізноманітніші форми класної, позакласної та позашкільної роботи.

Ідеї спілкування дитини з природою були розвинуті й збагачені в працях педагогів-натуралістів ХІХ століття, серед яких були О. Герд, Д. Михайлов, О. Ободовський, О. Павлов, Б. Райков, К. Сент-Ілер і багато інших. Вони створили низку посібників з природознавства, у яких організація навчання відбувалась з урахуванням взаємозв'язку наукових знань і почуттєвого сприйняття природних об'єктів і явищ. Завдяки їхнім працям природознавчий матеріал став активно проникати в практику шкільної освіти. Заслугою цих педагогів є те, що вони не лише виступили за широке впровадження фактичного природознавчого матеріалу в шкільну освіту, але і визнали його велике світоглядне значення у вихованні учнів. Екскурсії, практичні й дослідницькі роботи учнів, на думку О. Герда, повинні були озброїти дітей практичними вміннями взаємодії з природними об'єктами, що могли б ними застосовуватися після закінчення навчального закладу. Прихильником такого ж підходу і генератором ідеї вивчення природи з обов'язковим використанням екскурсій (природу треба вивчати живу, красиву, дійсну, а не засушену в гербаріях і колекціях) став професор Лісового інституту Д. Кайгородов. Характерною рисою робіт Д. Кайгородова була велика увага до виховних цілей своєї програми, котрі вбачалися ним у розкритті закону дивної доцільності в природі й у пізнанні того "Великого розуму", яким усе створюється і керується в природі й у Всесвіті [2: 11]. На освітню та виховну функції природи звертав увагу російський педагог-природознавець В. Половцев. В історії методики він відомий як активний пропагандист природоохоронного, екологічного напрямку в освіті. У роботі "Основи загальної методики природознавства" він запропонував увести "біологічний метод" вивчення природознавства. Він зазначав, що в процесі ознайомлення з явищами природи слід розкривати зрозумілі учневі певного віку зв'язки і відносини, які існують у природі й доступні безпосередньому спостереженню. Учений наголошував на необхідності проведення занять поза школою, у природі, що сприяє формуванню дослідницьких навичок.

Пропагований В. Половцевим напрямок знайшов свій розвиток у працях учених і вчителів Г. Боча, В. Герда, В. Комарова, Л. Никонова, І. Полянського, Б. Райкова, Л. Севрука, В. Сукачова, К. Ягодовського та ін.

У 20-х роках ХХ століття в теорії і практиці шкільної освіти поширилася думка про необхідність проведення численних екскурсій у природу. Велика увага стала приділятися практичним, дослідницьким, лабораторним роботам школярів.

Було створено велику кількість навчально-методичної літератури з

організації спостережень у природі, проведення екскурсій, постановки дослідів у "зеленій лабораторії під відкритим небом", у куточках живої природи. Особлива увага приділялася діяльності школярів з перетворення природи, їхній участі в суспільно корисній і продуктивній праці в сільському господарстві. Шкільні програми несли на собі визначений відбиток прагнення "боротись із силами природи", нестримно використовувати її багатства як "невичерпної комори". У результаті в школярів формувалося стійке прагматичне ставлення до природи і, як зазначає І. Зверев, виховувалося покоління підкорювачів, завойовників природи [3].

Становище почало змінюватися з 1932 р., коли в основу вивчення природи був покладений принцип науковості. Аналіз наукових праць та практичного досвіду попередніх років дав можливість виявити тенденцію, яка доводить, що протягом тривалого часу проблема вивчення природи була предметом методики природознавства.

Починаючи з 60-х років ХХ століття, коли були прийняті закони союзних республік про охорону природи, у школах набула розмаху природоохоронна діяльність. Школярів стали залучати до участі в суспільно корисній роботі, спрямованій на охорону об'єктів і комплексів природи. Огляд наукової, навчально-методичної літератури свідчить, що до 70-х років ХХ століття фахівці із загальної теорії виховання приділяли недостатньо уваги проблемі виховного впливу природи на школярів і формуванню їхнього ставлення до неї. Серйозний внесок у теорію і практику виховання у школярів відповідального ставлення до природи одним із перших зробив В. Сухомлинський. Він зазначав, що "людина була і завжди залишається сином природи, і те, що ріднить її з природою, повинне використовуватися для її залучення до багатства духовної культури. Світ, що оточує дитину, – це насамперед світ природи з безмежним багатством явищ, з невичерпною красою. Я бачу виховний зміст у тому, щоб дитина бачила, розуміла, відчувала, переживала, осягала як велику таємницю прилучення до життя в природі..." [4: 12].

В. Сухомлинський оцінював природу як "вічне джерело думки". На цій підставі він дає вчителям пораду: "Йдіть у поле, у парк, пийте з джерела думки, і ця цілюща вода зробить ваших вихованців мудрими дослідниками, допитливими людьми і поетами" [4: 39]. Він зазначає, що "вивести дітей на галявину, побувати з ними в лісі, у парку – справа значно складніша, ніж провести уроки" [4: 12]. При підготовці до екскурсій варто враховувати, що не обов'язково увесь час повинен бути зайнятий розмовами. В. Сухомлинський підкреслює: "Дітям не потрібно багато говорити, не потрібно завантажувати їх розповідями,

слово – не забава, а словесне пересичення — одне з найшкідливіших пересичень. Не можна перетворювати дітей у пасивний об'єкт сприйняття слів. А серед природи дитині потрібно дати можливість послухати, подивитися, відчувати" [4: 27].

Своїм досвідом він переконливо показує, що турботливе ставлення до природи формується лише тоді, коли дитина поліпшує навколишнє середовище своєю працею. Для реального втілення цього положення в дії він пропонував створювати живі куточки, де всі діти можуть взяти посильну участь у догляді за тваринами, організовувати "пташині" й "звірині" лікарні, саджати дерева та ін.

Посилення уваги до проблеми охорони природи на початку 70-х рр. призвело до активної пропаганди природоохоронних знань. У педагогічній науці у цей час на зміну терміну "природоохоронна освіта" з'являється термін "екологічна освіта". До кінця цього періоду в науці поширення одержують поняття "комплексна екологія", "глобальна екологія", які найбільш адекватно відбивають сутність досліджень взаємодії людини з природою. Термін "екологічна освіта" став загальноновживаним. У педагогічній теорії ці питання стали розроблятися у напрямку нової галузі педагогічного знання – теорії і методики екологічної освіти.

У 70-80-х роках здійснено низку досліджень, спрямованих на підвищення ефективності екологічної освіти (Я. Габєв, О. Захлібний, І. Матрусов, І. Суравегіна, Л. Салєєва, Є. Шапоконє та інші), природничонаукові основи, вивчення природничих дисциплін у шкільній програмі та у позашкільній освіті [5]. І. Матрусов у своєму дослідженні заклав теоретичні основи екологічної освіти, охарактеризувавши природоохоронні знання й уміння учнів у процесі вивчення основ наук, у позакласній і позашкільній роботі з охорони природи [6]. Л. Салєєва також розглядала питання змісту екологічної освіти. Коло її наукових інтересів охоплювало учнів початкової школи. Особливістю наукових праць цього періоду є дослідження проблем екології, головним чином у зв'язку з вивченням біології, географії, хімії та інших традиційних дисциплін. О. Захлібний, І. Зверєв, І. Суравегіна досліджували основи змісту екологічної освіти у процесі вивчення біології й обґрунтували умови формування екологічних знань на уроках і в позакласній роботі [7]. Автором статті у той період досліджувався процес формування змісту екологічної освіти на уроках географії та у позашкільній роботі з ландшафтознавства [8: 24-28]. Особлива увага вчених зверталась на значення інтеграції предметів природничонаукового і гуманітарного

циклів у екологічній освіті, а також на необхідність єдності процесів навчання і виховання школярів.

Слід зазначити, що теорія шкільної та позашкільної екологічної освіти у 80-х роках вийшла на якісно новий рівень. Були сформульовані й науково обґрунтовані основні принципи шкільної екологічної освіти, такі як: міждисциплінарний підхід у формуванні екологічної культури школярів; систематичність і безперервність вивчення екологічного матеріалу; єдність інтелектуальної й емоційно-вольової складової у позашкільній діяльності учнів з вивчення і поліпшення навколишнього природного середовища; взаємозв'язок глобального, національного і краєзнавчого розкриття екологічних проблем у навчально-виховному процесі.

Порівняно з аналогічними дослідженнями, проведеними в 70-80-х роках, у 90-х роках екологічний компонент, що включається в навчальні курси, являє собою не тільки інформацію про ті чи інші проблеми і завдання охорони природи, але і систему понять класичної екології, у т.ч. основні екологічні закони і закономірності.

Крім робіт, що стосуються розвитку екологічного компонента в змісті навчальних дисциплін, проводилася низка досліджень, присвячених загальній теорії розвитку позитивного ставлення до природи. Так Н. Городецька, Б. Йоганзен вивчали питання формування мотивів дбайливого ставлення школярів до природи [9]. Крім цього, Б. Йоганзен також розглядав проблеми підготовки вчителя до екологічної освіти учнів [10]. Але найбільш повно цей напрямок теорії екологічної освіти було розроблено Є. Сластьоніною [11].

С. Соловійов зупинився на розробці методичних підходів до побудови моделі взаємозв'язків школи з природним середовищем. Автор запропонував систему форм, що забезпечують діяльнісний підхід учнів до питань охорони і збереження природних ресурсів. Ця система включає два блоки: програмний (обов'язковий для всіх учнів, що включає в себе уроки з основних предметів) і позапрограмний (за вибором учнів, що включає в себе роботу гуртків і факультативів, конференції, вечори, рольові ігри і т. ін.). Після того, як прийшло усвідомлення необхідності діялісного підходу до вивчення природоохоронних питань, у педагогіці з'явилася низка робіт, у яких розглядаються різні методи організації діяльності учнів. Розробляється методика створення шкільних екологічних стежок, організації діяльності зелених, блакитних патрулів.

Необхідно відзначити, що протягом тривалого часу процеси екологічної освіти і виховання розглядалися в більшості випадків

ізолювано один від одного. В основному роботи з питань екологічного виховання були пов'язані з розробкою методики проведення конкретних заходів, спрямованих на формування усвідомлення необхідності вирішення екологічних проблем в ім'я порятунку природи і людства.

Крім вивчення екологічних проблем на уроках, необхідно формувати готовність громадянина до конструктивної екологічної діяльності протягом усього життя, що вимагає такої інтенсифікації екологічного навчання, коли учень раз і назавжди сприймає як належне необхідність своєї постійної участі у вирішенні проблем навколишнього середовища. Такі висновки ще раз підтверджують необхідність включення учнівської молоді до природоохоронної діяльності з метою глибшого вивчення навколишнього середовища, котре включає не тільки біофізичний і матеріальний фактори, але також психологічний і соціально-культурний.

Здійснений нами аналіз наукових джерел, який підкреслює стан розробки проблеми, далеко не повний, однак слід констатувати, що на сьогодні у вирішенні цієї проблеми все ж зроблено багато.

У другій половині 90-х років XX століття увага вчених зосереджується на пошуку нових парадигм у екологічній освіті та вихованні. У дослідженнях філософського і соціального плану, присвячених вивченню причин екологічної кризи, учені починають усе частіше звертатися до ідей В. Вернадського, Т. де Шардена про необхідність "зростання свідомості" для виходу з екологічної кризи, про ноосферний період існування людства. Філософи, культурологи (Е. Гірусов, М. Каган, В. Крисаченко, Е. Маркарян, О. Погорелова) наголошують на необхідності нової культури ставлення до природи, нової свідомості, що включають у себе екологічні цінності, норми, мораль і т.д.

Аналізуючи причини, що обумовили неефективність практики екологічної освіти в школі протягом останніх років, слід підкреслити, що екологічна освіта не повинна зводитися до прищеплювання школярам певного набору норм і правил поведінки без пізнання сутності екологічних законів природи, не повинна обмежуватися і розвитком лише екологічних знань. Генеральною метою екологічної освіти, на думку автора, повинен бути розвиток екологічної культури особистості, у структурі якої слід виокремити екологічні знання, екологічні ціннісні відносини (світогляд) і екологічну діяльність як її основні компоненти. Розглядаючи проблему формування екологічного мислення в системі освіти, слід звертати увагу на необхідність переосмислення цілей, змісту, методів, характеру, стилю

екологічної освіти, тобто загальногуманістичної парадигми, котра розглядається як своєрідна альтернатива технократичній і лежить в основі організації екологічної освіти школярів [12; 13; 14].

Тут необхідно підкреслити важливість використання відповідних педагогічних технологій, що є комплексом знань, умінь і навичок, необхідних учителю для вирішення стратегічних, тактичних, а також процедурних завдань під час навчально-виховного процесу. Йдеться про систему взаємодії вчителя з учнями, способи добору та впорядкування відповідного навчального матеріалу згідно природоохоронної та екологічної проблематики. Педагогічна технологія потребує при цьому системи дій учителя та учнів, які слід виконати для оптимальної реалізації навчального процесу.

Таким чином, слід констатувати, що сьогодні питання екологічної освіти і виховання залишаються відкритими й актуальними як при вивченні природничих дисциплін, так і в позашкільній та позакласній освіті й діяльності. При цьому основним напрямком розвитку екологічної освіти повинна стати екоцентрична парадигма в змісті екологічної освіти, виховання та розробка педагогічних основ формування екологічної культури особистості, розробка методичних підходів до побудови моделі взаємозв'язків школи з природним середовищем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1 : Людина як предмет виховання : Спроба педагогічної антропології. – 1983. – С. 192–471.
2. Нарочна Л. К. Методика викладання природознавства : навч. посіб. /Л. К. Нарочна, Г. В. Ковальчук, К. Д. Гончарова. – К. : Вища шк., 1990. – 302 с.
3. Зверев И. Д. Охрана природы и образование / И. Д. Зверев // Образование в современном мире. – М., 1986. – С. 25–46.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1985. – 557 с.
5. Габев Я. И. Теория и основы природоохранного образования / Я. И. Габев. – Кишенев : Штипица, 1981. – 176 с.
6. Матрусов И. С. Школа и охрана природы / И. С. Матрусов. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
7. Захлебный А. Н. Охрана природы в школьном курсе биологии : пособ. для учит. / А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина. – М. : Просвещение, 1977. – 143 с.
8. Плахотнік О. В. Екологічне виховання учнів засобами ландшафтознавства / О. В. Плахотнік // Нова педагогічна думка. – 1996. – № 2. – С. 24–28.

9. Иоганзен В. Г. Охрана природы : учеб. пособ. для студ. небиологич. спец. педагогич. ин-тов / В. Г. Иоганзен, Н. И. Иголкин. – Томск, 1976. – 80 с.

10. Иоганзен В. Г. Основные принципы и формы природоохранительного просвещения / В. Г. Иоганзен // О преподавании основ охраны природы в педвузах. – М., 1971. – Вып. 1. – С. 5–7.

11. Сластенина Е. С. Экологическое образование в подготовке учителя / Е. С. Сластенина. – М. : Педагогика, 1984. – 104 с.

12. Плахотнік О. В. Гуманістична парадигма геоекологічної освіти / О. В. Плахотнік // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВІКНУ, 2009. – Випуск № 17. – С. 240–246.

13. Плахотнік О. В. Роль екології і економіки у формуванні нового світогляду і моралі / О. В. Плахотнік // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ : Вид.-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпат. нац. ун-ту, 2008. – Вип. XXI, Ч. 2. – С. 9–17.

14. Плахотнік О. В. Ціннісне ставлення особистості до природи як умова гармонійного співіснування / О. В. Плахотнік // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ : Вид.-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпат. нац. ун-ту, 2008. – Вип. XXV. – С. 268–275.

***Плахотник О. В. Теория и методика формирования системы
знаний о природе как основа педагогического мастерства учителя***

В статье идет речь о том, что особое внимание необходимо обращать на необходимость не только переосмысления целей, содержания, методов, характера, стиля экологического образования, т.е. общегуманистической парадигмы, которая рассматривается как своеобразная альтернатива технократической и лежит в основе организации экологического образования школьников, но и эффективной методической подготовке учителя к реализации поставленных задач.

***Plakhotnik O. V. Theory and method of forming of the system of
knowledges about nature as basis of pedagogical trade of teacher***

In the article there is the question that the special attention is needed In the article there is the question that the special attention must be paid to the necessity not only pereosmysleniya of aims, maintenance, methods, character, style of ecological education, I.e. general humanism paradigm which is examined as an original alternative tekhnokraticheskoy and lies in basis of organization of ecological education of schoolboys, but also to effective methodical preparation of teacher to realization set the problems.

УДК 378.2:378.14(09)

С. С. Вітвицька,

кандидат педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**Складові педагогічної майстерності викладача вищого
навчального закладу**

*У статті аналізуються компоненти та критерії педагогічної
майстерності викладача вищого навчального закладу.*

Демократизація суспільства, гуманізація освіти потребують зміни діяльнісних орієнтацій фахівців вищої школи і вимагають від кожного викладача вищого навчального закладу незалежно від спеціальності володіння педагогічною майстерністю.

Різним аспектам проблеми педагогічної майстерності та здібностей викладача присвячені праці видатних теоретиків психології (Ф. М. Гोनоболін, С. Л. Рубінштейн, К. К. Платонов, Н. В. Кузьміна та інші) і педагогіки (І. А. Зязюн, С. О. Сисоєва, Н. Г. Ничкало та ін.).

Уперше охарактеризував поняття "майстерність вихователя" і "педагогічна техніка" А. С. Макаренко у своїй статті "Деякі висновки з мого педагогічного досвіду". А. С. Макаренко розглядає проблему педагогічної майстерності як проблему раціоналізації праці педагога, створення єдиного виховного колективу, здатного утверджувати дисципліну як дійсну свободу особистості, як форму життя та діяльності, як засіб захищеності, повноправ'я особистості у колективі. Для кожного педагога оптимістично звучать сьогодні слова Антона Семеновича: майстерність – це те, чого можна добитися, і те, чому необхідно навчати у педагогічних закладах освіти [1: 268].

Розв'язання цього завдання значною мірою залежить від викладача вищого педагогічного навчального закладу. Він постає в ролі "вчителя вчителів", педагогічні діяння якого позначаються не лише на особі студента, а й опосередковано через діяльність майбутнього вчителя на особистостях дітей.

Одним із чинників формування педагогічної майстерності майбутніх учителів, на наш погляд, є гуманізація навчального процесу в педагогічному навчальному закладі, подолання невинновданого дидактичного гегемонізму у вищій школі, за яким завдання навчання домінують над завданнями формування майбутнього вчителя, перш за все, як особистості; підвищення рівня психологічної компетентності викладачів як складової їх загальної педагогічної культури. Встановлено, що недостатній рівень психолого-педагогічних знань є причиною багатьох помилок і упущень педагогів. Сюди належить і

перебільшення ролі пам'яті у процесі навчання поряд з недооцінкою мислення, і недемократичний стиль спілкування, який є причиною різноманітних ускладнень у взаєминах із вихованцями, і наявність стереотипів у сприйманні та оцінюванні тих, хто навчається.

Психологічна компетенція викладача є передумовою високого рівня його педагогічної майстерності за умови його цілеспрямованості й активності, самостійності педагогічного мислення, реалізації запланованої програми професійно-педагогічної дії. Особливе значення має при цьому мотивація педагогічної діяльності й професійної самоосвіти і самовдосконалення.

Задля цього у викладача має бути цілком усвідомлена позитивна мотивація самоосвіти в галузі психолого-педагогічних знань.

Аналіз світових тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічної майстерності й особистих якостей викладача. На думку вчених, основними проблемами, з якими зустрінуться викладачі вищих навчальних закладів у цьому тисячолітті, є: постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів; самостійна постановка і вирішення творчих і дослідницьких завдань; ускладнення проблеми спілкування; безперервне оволодіння сучасними технологіями навчання і виховання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду.

Перебудова вищої освіти на основі особистісно-діяльнісного підходу до навчання і виховання розглядає ці процеси як єдність особистості викладача-педагога і його технології. Тому ми розглядаємо педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості викладача, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. Компонентами педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість діяльності викладача (студент – центр уваги педагога, орієнтація на кінцеву мету); професійна компетентність (знання, вміння, навички, критичні погляди й оцінки, постійне самовдосконалення, високий рівень загальної культури). Головне в житті – не самі знання, а та гармонія, яка виявляється у світогляді людини.

Важливим професійним інструментом є педагогічна техніка (форма організації поведінки викладача). У науці існує декілька підходів до визначення змісту педагогічної техніки. За будь-якого підходу до визначення змісту педагогічної техніки постійно зберігаються такі елементи, а саме: культура спілкування викладача зі студентами; саморегуляція технічної діяльності (самоконтроль, витримка); управління внутрішнім самопочуттям; оволодіння увагою аудиторії; виразний показ почуттів і ставлень (міміка, пантоміміка, зовнішній

вигляд педагога); володіння мовою (голос, дихання, дикція, грамотність, інтонаційна гнучкість, емоційна виразність тощо).

Учені вже давно встановили, що ніколи не залишається безслідним творче самопочуття викладача, яке впливає на почуття і свідомість студентів, переборює психологічні бар'єри, народжує творче сприйняття матеріалу і залишається не лише надовго у пам'яті, а й стає якоюсь мірою їхньою життєвою позицією. Творче самопочуття педагога-викладача забезпечується ситуацією творчості та усвідомленням кінцевої мети своєї творчості.

Отже, важливою умовою створення емоційного захоплення педагогічним завданням є уміння викладача оновлено сприймати цілісний педагогічний процес, інформацію, методику побудови діяльності, аудиторії й самого себе.

Таким чином, у формуванні професійної майстерності необхідний тісний зв'язок теорії, методики і педагогічної техніки.

Критеріями майстерності педагога є: *доцільність* (за спрямованістю), *продуктивність* (за результатами), *діалогічність* (характер взаємовідносин з усіма учасниками виховного процесу), *оптимальність* (у виборі засобів), *творчість* (за змістом діяльності).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Макаренко А. С. Сочинения в семи томах / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН, 1958. – Т. 5. – 1958. – 558 с.
2. Зязюн І. А. Гуманістична сутність майстерності А. Макаренка-вихователя / І. А. Зязюн, І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасенко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 1. – С. 18–43.
3. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість / С. О. Сисоєва. – Х.–К. : Книжкове видання – "Каравела", 1998. – 150 с.

Витвицкая С. С. Составляющие педагогического мастерства преподавателя высшего учебного заведения

*В статье анализируются компоненты и критерии педагогического
мастерства преподавателя высшего учебного заведения*

Vitvytska S. S. Parts of the Pedagogical Skills of Higher Education Teachers

*This article analyzes the components and criteria of a higher
educational establishment's teacher pedagogical skills.*

УДК 378.39

О. С. Березюк,

кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**До проблеми етнокультурологічної підготовки майбутнього
вчителя**

У статті розглядається проблема етнокультурологічної підготовки майбутнього вчителя через основні напрями, а саме: громадянський, духовно-моральний, етносоціальний, етновалеологічний, фамілістичний та інші.

Головний напрям демократичних перетворень в українському суспільстві пов'язаний насамперед із розгортанням економічних, політичних, соціокультурних процесів та формуванням принципово нових соціальних відносин. Під впливом цих перетворень трансформація наявних у суспільстві традиційних структур соціального, психологічного та культурологічного характеру викликає зміни в орієнтаціях та установках підготовки майбутнього вчителя. Відбуваються пошуки нового сенсу життя, формуються нові потреби, інтереси, видозмінюються мотиви інтелектуальної, професійно-кваліфікаційної та духовно-творчої діяльності. Водночас, відбувається зміна соціокультурних традицій та морально-етичних цінностей, які сприяють якісній підготовці майбутнього спеціаліста.

Високі вимоги до особистості майбутнього вчителя об'єктивно відображають психологічну сутність його діяльності як інтегральної й соціально значущої у суспільстві. Сучасний учитель повинен виступати свідомим суб'єктом освітнього процесу й активним діячем науково-технічного і соціального прогресу. Вирішального значення ці положення набувають в умовах переходу до демократичного суспільства.

У професійній педагогічній освіті взаємозв'язок, взаємозумовленість процесів і рівня розвитку суспільства та особистості майбутнього вчителя вимагають глибокого осмислення шляхів і умов наближення сучасних освітньо-виховних систем до народних витоків, до високого професійного використання надбань народної педагогіки у повсякденній роботі школи.

Народна педагогіка – це емпіричні уявлення та погляди народу на життя, виховання та навчання нових поколінь, а також апробовані народом засоби і шляхи розв'язання основних навчально-виховних завдань. Без знання народної педагогіки не можна усвідомити національної системи виховання, розвивати національну школу.

Створені концепції відродження національної школи під керівництвом С. У. Гончаренка, П. Р. Ігнатенка, В. Р. Кузя, Ю. Д. Руденка, М. Г. Стельмаховича, В. О. Сухомлинського, Є. І. Сявавко і багатьох інших учених-педагогів окреслюють шляхи розвитку та інколи формулюють нові вимоги до підготовки вчителя, якому необхідно не тільки знати історію, культуру українського народу, а й розуміти педагогічні основи народної мудрості, глибоко осмислити їх освітньо-виховний потенціал.

Обізнаність у традиційно народних поглядах на мету і засоби виховання та навчання сприятиме збагаченню педагогічного процесу, вдосконаленню його змісту, організаційних форм, методів і прийомів.

Отже, майбутній учитель ще в роки навчання в університеті буде поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності, за допомогою етнокультурологічної підготовки.

Будь-яка навчально-виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і потреби реальних людей, тому вона не може бути ідентичною в різних регіонах, навіть у сусідніх ліцях, гімназіях, школах, і є глибоко національною за своєю сутністю. Адже нація – це, насамперед, система різноманітних природних (біологічних, зокрема анатомічних, фізіологічних), психічних, історично зумовлених ознак "тіла, душі й розуму" (К. Ушинський), тобто психології, характеру, інтелекту певної культурно-історичної спільності людей [5].

Звідси випливає, що різні ознаки, якості людей залежно від національної приналежності потрібно формувати не уніфікованими для багатьох народів, націй, а, навпаки, різними за змістом, засобами, методами навчально-виховної роботи, які виробилися в кожній нації протягом віків і які є складовою та невід'ємною часткою її самобутньої матеріальної та духовної культури.

Національна освітньо-виховна система – це історично зумовлена і створена самим народом система ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх у дусі природно-історичного розвитку матеріальної та духовної культури нації. Національна освітньо-виховна система ґрунтується на засадах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, родинного виховання, що увібрали в себе надбання народної мудрості [5].

Організація життєдіяльності дітей та молоді в національній освітньо-виховній системі будується на основі таких принципів:

– народність – добір пріоритетних видів діяльності учнів та їх організація відповідно до регіональних, місцевих умов, інтересів

вихованців, їхнього досвіду. Зміст діяльності – рідна мова, народні традиції та мистецтво, національно-етнічна обрядовість, звичаї та інші;

– природовідповідність – побудова навчально-виховного процесу, життєдіяльності дітей згідно із природою дитини, реалізація ідеї добровільності (навчання та виховання без примушування, виховання потреб у дітей, виходячи з їхніх особистих уподобань, переконань, саморозвитку талантів, здібностей, свободи у своїх правах);

– культуровідповідність – збагачення особистості досягненнями національної та світової культур, забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем культури народу, збереження своєрідності нації, загальнолюдських цінностей, використання народних традиційних засобів творчого розвитку особистості, сприяння самовизначенню учня відносно соціокультурних цінностей народу тощо;

– етнічна соціалізація – врахування типових рис етнічної спільності, ментальності народу, прилучення молоді до життєвих норм та цінностей старшого покоління, розвиток кращих рис народу в молодіжних об'єднаннях, визначення власного місця у суспільстві, здатність та готовність до конструктивно-критичної взаємодії з існуючою соціальною реальністю;

– гуманізація – сприйняття особистості вихованця як найвищої соціальної цінності, забезпечення прав на свободу, соціальний захист, розвиток здібностей і виявлення індивідуальності, самореалізація фізичних, психічних, соціальних і духовних основ розвитку особистості, повага і віра в кожную особистість, увага, допомога, співпереживання у труднощах людського становлення;

– демократизм – демократизація співробітництва вихователів і вихованців у розв'язанні завдань життєдіяльності дітей, усунення авторитарного стилю виховання, утвердження таких норм у житті дітей, як загальні збори колективу, змінність лідерів, самоврядування;

– єдність, наступність, спадковість поколінь – організація передачі від старшого покоління молодшому господарсько-економічного досвіду, духовно-моральних і соціальних цінностей тощо [4].

Національний компонент освітньо-виховної системи передбачає цілеспрямоване формування етнопедагогічними чинниками в підростаючого покоління основних і специфічних для українців якостей, що відображають особливості їхньої психології, характеру, самосвідомості, способу мислення та інше [2].

Адже саме актуальність етнокультурологічної підготовки дітей і молоді зумовлена поступом українського суспільства до

постіндустріального етапу цивілізації, що ініціює загострення уваги до етнічної сутності людини, її вивільнення від наслідків антропогенної діяльності, соціальної одноманітності й пасивності. Опанування й відтворення скарбів етнопедагогіки у кожному наступному поколінні є чи не найвищим виміром людяності, професійної та громадянської зрілості педагога. Інакше кажучи, етнокультурологічна підготовка є функціональним чинником довготривалого процесу реанімування, опанування, застосування та поширення етнопедагогічних знань у різних варіантах їх соціокультурної трансформації, оскільки звернення до витоків свого роду є визначальною тенденцією для сьогодення.

Етнокультурологічна підготовка майбутнього вчителя займає чільне місце у формуванні науково-практичних педагогічних знань і стає актуальною проблемою в сучасних освітньо-виховних системах України.

Знання про різні види етнокультурних контактів і концепцій міжетнічних комунікацій допомагають пояснити механізм розвитку і функціонування сучасних етнічних процесів, форми трансформації культури та способи засвоєння людиною надбань іншого етносу.

Наука доводить, що справжня навчально-виховна робота з дітьми та молоддю повинна бути глибоко національна за сутністю, змістом, характером.

Зміст освіти педагогічних закладів має використовувати етнокультурологічний компонент, що наповнений історичним, культурним, етнографічним, народознавчим надбанням різного народу і допомагає сформувати громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору.

Вітчизняна педагогіка вже має певні напрацювання в цьому напрямі. Педагогічні колективи, конкретні вчителі під час навчально-виховного процесу здійснюють формування естетичної, екологічної, економічної, моральної культури. Водночас вони формують і етнічну культуру учнів, культуру міжнаціональних відносин, терпимість до різних народів і толерантність у взаємовідносинах.

Даній проблемі присвятили наукові праці вітчизняні та зарубіжні вчені С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Й. Волошина, О. А. Дубасенюк, Н. Г. Ничкало, М. Г. Стельмахович, О. В. Сухомлинська, В. А. Караковський, Л. І. Новикова, А. В. Хуторський та інші.

Методико-педагогічні аспекти етнокультурологічної компетентності вчителя та учнів розглядають у своїх дослідженнях Н. В. Лисенко, Т. І. Люрина, Г. Г. Сазоненко, А. В. Сиротенко,

В. С. Скуратівський, Т. П. Усатенко. На основі аналізу праць учених ми можемо стверджувати, що етнокультурологічна підготовка молоді людини здійснюється за певними напрямками.

Громадянський напрям етнокультурологічної підготовки характеризує рівень національної свідомості, патріотизм особистості, повагу до рідного та інших народів світу, любов до рідної землі.

Духовно-моральний напрям – це складний процес розвитку особистості впродовж її життєвого шляху, що спирається на загальнолюдські цінності й водночас має свої особливості у конкретних історичних соціокультурних умовах, у контексті певного етнічного середовища, що, зокрема, відображається у співвідношенні світсько-морального та релігійно-морального виховання.

Етносоціальний напрям – це знання про народні традиції міжособистісних взаємин, етнічні уявлення про ідеальну модель особистості, якій притаманні типові риси етнічної спільності, ментальності народу, прилучення молоді до життєвих норм та цінностей старшого покоління, розвиток кращих рис народу в діяльності молодіжних об'єднань, визначення власного місця у суспільстві, здатність та готовність до конструктивно-критичної взаємодії з існуючою соціальною реальністю.

Етнокультурологічна підготовка характеризує культурологічне світобачення особистості, вміння сприймати відображення реальності в народному мистецтві, готовність до самовдосконалення відповідно до опанування народними традиціями, до рис національного характеру. Сюди ж відносимо й збагачення особистості досягненнями національної й світової культур, забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем художньо-естетичної культури народу, збереження своєрідності нації, загальнолюдських цінностей, використання народних традиційних засобів творчого розвитку особистості; сприяння самовизначенню особистості відносно соціокультурних цінностей народу тощо.

Етновалеологічний напрям – це оволодіння етнічним досвідом збереження та зміцнення свого здоров'я (фізичного, соматичного, психічного, духовного). При цьому застосовуємо народнопедагогічні засоби оздоровлення: рухливі ігри, забави, танці, а також ознайомлення з народним календарем, народною медициною, шанобливе ставлення до природи, знання народних символів, звичаїв, традицій, пов'язаних з тілесним вихованням та посиленою природоохоронною діяльністю.

Фамілістичний напрям ґрунтується на знаннях багатовікової історії розвитку родинного життя, це знання про практичний досвід

українського народу в галузі організації шлюбу та створення міцної здорової сім'ї. Національні традиції, менталітет етносу через міжособові взаємини сім'ї та стереотипи поведінки дорослих передаються дітям. Саме в родині дитина успадковує генетично й соціально дійсні та вдавані цінності, що стають її життєвим надбанням. Сім'я уподібнюється соціальному мікрокосмосу: її структура представляє мікромодель суспільства, в ній сконцентрована палітра суспільних відносин (соціальних, економічних, культурних). Саме з утворенням сім'ї як осередка виховання особистості можна говорити про зародження народної педагогіки та психології, народної етики, взаємовідносин людей. Народ створив таку виховну систему, в якій відображаються такі провідні засоби виховання, як поведінка й учинки батьків, рідна мова, праця, фольклор, родинно-побутова культура, народні звичаї й традиції, мистецтво, ремесла й промисли, вірування, свята, обряди, символи, дитячі ігри та іграшки.

Отже, етнокультурологічна підготовка – це, передусім, результативно-діяльнісна характеристика народознавчої освіти. Вона є яскравим взірцем культивування в молодій людини українознавчого спрямування, забезпечення органічного взаємозв'язку із сучасними принципами демократизації та європеїзму.

Крім того, етнокультурологічна підготовка майбутнього вчителя завжди залежить від конкретних ситуацій, тому важливо ще у період навчання у вищому педагогічному закладі освіти навчити студентів бачити ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі пошуку її розв'язання, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. На такий підхід орієнтовані такі види діяльності, як мікровикладання фрагментів уроку, моделювання фрагментів виховних заходів, розв'язування педагогічних задач, ділові ігри, аукціони народознавчих ідей, конкурси-імпровізації на тему „Педагогіка народного календаря”, проведення семінарів, науково-практичних, методичних конференцій молодих науковців, які присвячені етнопедагогічним проблемам. Таких лише в Житомирському державному університеті на базі науково-методичних лабораторій "Освітньо-виховні системи Полісся" було проведено більше десяти Всеукраїнських, та регіональних наукових конференцій молодих учених, присвячених проблемі вивчення національної ідеї в педагогічних здобутках Г. Г. Ваценка, О. В. Духновича, К. Д. Ушинського, І. Я. Франка, С. Ф. Русової, В. О. Сухомлинського, М. Г. Стельмаховича, формуванню духовно-моральної компетентності української молоді та інше.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / [за заг. ред. Сухомлинської О. В.]. – К., 1997.
2. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / Стельмахович М. Г. – К., 1997.
3. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методам обучения / Хуторской А. В. – СПб., 2004.
4. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології : навч.-метод. посіб. для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІЛО / Сорока Г. І. – Харків, 2002.
5. Караковский В. А. Воспитательная система школы / Караковский В. А. – М, 1991.

***Березюк Е. С. К проблеме этнокультурологической подготовки
будущего учителя***

В статье рассматривается проблема этнокультурологической подготовки будущего учителя через основные направления, а именно гражданский, духовно-моральный, этносоциальный, этновалеологический, фамилистический и прочие.

Beresyuk O. S. The problem of future teachers ethno-cultural training

In the article the problem ethno-cultural preparation of future teachers through the main areas, namely: civic, spiritual and moral ethhno-social, ethno-valeological, familistic and others.

УДК 371.261

Н. В. Буханевич,

асистент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Розвиток творчих здібностей учнів з математики

У статті проаналізовано особливості розвитку творчих здібностей учнів при вивченні математики. Виділяються основні типи задач, які забезпечують ефективність розв'язання задач.

Сьогодні у нашому суспільстві виникла нагальна потреба в творчих, діяльних і обдарованих, інтелектуально й духовно розвинених громадянах. Розвиток творчих здібностей необхідно розпочинати з ранніх років, враховуючи наявні нахили дитини. Чим раніше починається розвиток здібностей, талантів, тим більше шансів на їх розкриття. Тому перед учителем стоїть завдання не повідомити матеріал і перевірити знання, а виявити досвід учнів щодо викладеної ним інформації. Для розвитку творчих здібностей, інтелектуального потенціалу найбільш ефективними є проблемні, дослідницькі, пошукові методи навчання [1: 219].

Над проблемою розвитку творчих здібностей працювали багато науковців. Психологічні аспекти цього питання розглядалися у працях Л. Виготського, Г. Костюка, Т. Кудрявцева, Л. Леонтьєва, А. Пономарьова, П. Якобсона та інших. Педагогічні та дидактичні аспекти розвитку творчих здібностей висвітлено в працях Г. Альшутлера, П. Аутова, М. Левітова, В. Сидоренка, М. Сказіна, Ю. Столярова, Д. Тхоржевського та інших. Методичні підходи до розвитку творчих здібностей і технічної творчості досліджені у наукових працях В. Алексєєва, Г. Буша, В. Качнева, В. Моляко, А. Осборна та інших. Учені стверджують, що найбільш сприятливі умови для розвитку творчих здібностей створюються у процесі праці.

Коли йдеться про зміст шкільного курсу математики, то, звичайно, мають на увазі засвоєння учнями певної системи математичних знань, умінь і навичок. Але не можна зводити все математичне навчання в школі до передачі учням визначеного обсягу знань і навичок. Це обмежувало б роль математики в загальній освіті. Тому перед школою стоїть важливе завдання математичного розвитку учнів.

Математичні здібності – це здатність утворювати на математичному матеріалі узагальнені, згорнуті, гнучкі й обернені асоціації та їх системи. До складових математичних здібностей слід віднести:

- готові правила, або ці правила безпосередньо впливають з означень чи теорем, що визначають програму розв'язування цих задач

у вигляді послідовності кроків, називають стандартними. При цьому передбачається, що для виконання окремих здатностей до формалізації математичного матеріалу, відокремлення форми від змісту, абстрагування від реальних ситуацій і їх кількісних відношень та просторових форм; оперування структурами відношень і зв'язків;

- здатність до узагальнення матеріалу;
- здатність до оперування числовою і знаковою символікою;
- здатність до логічних міркувань, пов'язаних з потребою доводити, робити висновки; здатність до скорочення процесу міркувань;
- здатність до переходу від прямого до оберненого ходу думки;
- гнучкість мислення незалежно від впливу шаблонів.

Математика сприяє виробленню особливого виду пам'яті – пам'яті, спрямованої на узагальнення, творення логічних схем, формалізованих структур, виховує здатність до просторових уявлень. Наявність математичних здібностей в одних учнів і недостатня розвиненість їх у інших вимагає від учителя постійного пошуку, шляхів формування і розвитку таких здібностей у школярів [2: 85]. Такий підхід створює умови для розвитку здібностей учнів, які мають природжені задатки до занять математикою, і забезпечує посильною роботою учнів, які не мають таких задатків. Виконуючи посильні завдання, учень отримує впевненість у своїх силах.

Усі задачі поділяються на три типи:

- задачі, які розв'язують для кращого засвоєння теорії;
- тренувальні вправи, мета яких – виробити навички;
- задачі, за допомогою яких розвивать математичні здібності учнів.

Отже, підвищення ефективності навчання математики можна досягти, продуктивно реалізуючи всі дидактичні функції математичних задач. Велику роль відіграють задачі, які учні складають самі. Складання задачі часто вимагає роздумів, які під час розв'язку готових задач не потрібні. Тому складання задач сприяє розвитку творчого мислення учнів. Щоб вивчення математики викликало в учня задоволення, треба, щоб він заглибився у суть ідеї цієї науки, відчув внутрішній зв'язок усіх ланок, міркувань, які дають можливість зрозуміти і саме доведення, і його логіку [3: 67].

Уміння розв'язувати ту чи іншу задачу залежить від багатьох чинників. Але передусім необхідно навчитися розрізняти основні типи задач і уміти розв'язувати найпростіші з них [4: 116].

Для розв'язування стандартних задач у курсі математики існують конкретні правила [5: 264].

Щоб розвинути творчі здібності учнів, поступово та систематично залучати до самостійної пізнавальної діяльності, щоб забезпечити співпрацю між учнями та учителем, традиційного уроку недостатньо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Забранський В. Я. Нормування та планування деяких видів самостійної роботи студентів з методики математики / Забранський В. Я. // Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції "Проблеми математичної освіти". – Черкаси, 2005. – С. 217–221.
2. Забранський В. Я. Організаційні засади самостійної роботи майбутніх учителів математики у процесі методичної підготовки / Забранський В. Я. // Дидактика математики : проблеми і дослідження : міжнародний зб. наук. робіт. – Донецьк : Фірма ТЕАН, 2006. – Вип. 25. – С. 81–87.
3. Бабанский Ю. К. Единство теории и практики в подготовке учителя / Бабанский Ю. К. // Советская педагогика. – 1985. – № 1. – С. 67–68.
4. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Бабанский Ю. К. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
5. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса : (В вопросах и ответах) / Бабанский Ю. К. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – К. : Радянська школа, 1983. – 287 с.

Буханевич Н. В. Развитие творческих способностей учеников по математике.

В статье анализируются особенности развития творческих способностей учеников при изучении математики. Выделяются основные типы задач, которые обеспечивают эффективность решения задач.

Bukhanenich N. V. The developments creation ability pupils of mathematics.

In this article analysis the personal developments creation ability the pupils of the studio mathematics. The separate fundamentals character problems what provide efficacious decisions problems.

УДК 378.1:614.8

Р. Ю. Васильєва,
асистент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**Підготовка майбутніх учителів до використання методу
проектів у позаурочній діяльності підлітків**

У роботі проаналізовано різні точки зору щодо визначення поняття "метод проектів", сформульовані завдання та вимоги до студентів щодо організації проектної діяльності з підлітками в позаурочний час. Автором визначено типи проектів та напрями їх планування. Розкрито зміст пізнавально-аналітичної та конструктивно-операційної складових проектної діяльності.

Сьогодні є очевидним те, що реалізувати принципи особистісно-орієнтованого навчання при традиційних підходах неможливо. Для включення кожного учня в активний пізнавальний та пошуковий процес, який застосовує на практиці отримані знання з безпечного поводження, повинно бути створено адекватне навчально-виховне середовище, що забезпечувало б можливість вільного доступу до різних джерел інформації, спілкування з однолітками, спільної праці під час вирішення різних життєвих і важливих проблем [1]. Найбільш перспективним у цьому відношенні є метод проектів.

Мета даної роботи полягає в ознайомленні з методикою підготовки майбутніх учителів до використання методу проектів у позаурочній діяльності.

Метод проектів – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування та набуття нових (інколи і шляхом самоосвіти). Поняття "метод проектів", з однієї сторони, означає спосіб організації пізнавально-трудої діяльності учнів, що передбачає визначення потреб людини, проектування продукту праці відповідно до цих потреб, виготовлення чи надання послуги, оцінку якості, визначення реального попиту на ринку товарів, він розвиває у школярів здатність постійного та самостійного оволодіння новими видами робіт. З іншої сторони, метод проектів – це система навчання, за якою учні набувають знання, уміння і навички у процесі планування та виконання практичних завдань-проектів, що постійно ускладнюються.

При розробці проектів перед студентами, як майбутніми вчителями, в контексті досліджуваної проблеми ставилися наступні завдання: не лише передати учням суму тих чи інших знань з питань безпеки, а й сформувати навички здобувати ці знання самостійно та вміти

застосовувати їх в умовах небезпек різного походження; сприяти у здобутті учнем комунікативних навичок, тобто здатності працювати у різноманітних групах, виконуючи всілякі соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника тощо); організовувати спілкування дітей різного віку, соціального статусу, національності; знайомити їх з культурою безпеки різних народів, різними поглядами на суспільні, екологічні, духовні, техногенні, особисті проблеми питань безпеки та залежно від цього з різними методами попередження, усунення, запобігання небезпекам; формувати в учнів уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати необхідну інформацію, вміти її аналізувати з різних позицій, висувати різні гіпотези, уміти робити висновки [2]. Для того, щоб розпочати проектну діяльність, учитель повинен знати основні вимоги щодо її організації. Стосовно нашого дослідження можна виділити наступні вимоги до організації проектної діяльності в позаурочний час: наявність значущої у дослідницькому і творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань з математики, фізики, хімії, біології, лінгвістики, медицини, гігієни, психології, ергономіки, соціології, економіки, права тощо, дослідницького пошуку для її розв'язання (наприклад, дослідження системи харчування підлітків; проблема впливу алкоголю на стан безпеки на дорогах тощо); практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад, розповсюдження пам'ятки про здорове харчування відповідно до вимог певного регіону; фактори, що впливають на збільшення ДТП; тенденції, що простежуються у розвитку сучасних небезпек природного походження тощо).

При підготовці студентів до використання методу проектів у позаурочний час з метою формування безпечної поведінки підлітків нами було запропоновано створення проектів двох типів: із загальнотеоретичних питань безпеки життєдіяльності; із методичних питань організації позаурочної діяльності з безпеки життєдіяльності. При розробці навчальних проектів викладач виконує роль координатора та консультанта, а студент – активного розробника та виконавця. Особливістю такої роботи є те, що і викладач, і студенти мають спільну функцію – носія інформації. Зокрема, студентам пропонувалося створити два типи проектів за визначеними раніше напрямками: *загальнотеоретичні питання безпеки життєдіяльності* ("Вартові здоров'я" (вплив забруднення атмосфери, літосфери, гідросфери на здоров'я людини), „Відпочиваємо безпечно” (криміногенні чинники урбанізованого середовища), "Здорове харчування" (сучасні харчові добавки та їх вплив на здоров'я людини

тощо); *методичні питання організації позаурочної діяльності з безпеки життєдіяльності* (організація роботи ініціативної групи "Безпека на вулицях", руху "Антикримінальний шкільний патруль", конкурсу "Фантастичний проект безпечного міста" тощо). Планування проектів здійснювалось у двох напрямках: характеристика проекту (інформація для викладача): тип проекту (індивідуальний, творчий, груповий, інформаційний, рольовий тощо), об'єкт пізнання, провідне завдання, спосіб вирішення, освітній продукт; орієнтовний план виконання проекту (інформація для студентів). Слід зауважити, що для другого типу проектів планування за обома напрямками виконують самі студенти.

Згідно досліджень О. В. Безпалько, при підготовці студентів до використання методу проектів ми визначили два блоки, спрямовані на створення конкретної діяльності з формування безпечної поведінки: пізнавально-аналітичний та конструктивно-операційний [3: 13]. Пізнавально-аналітичний блок передбачає наступний зміст: педагогічне діагностування (вивчення особистісних якостей, що впливають на безпечну поведінку, рівні сформованості безпечної поведінки підлітків); педагогічне цілепокладання (постановка мети та конкретизація завдань щодо зменшення проявів ризику в поведінці, її корекція відповідно до основних вимог суспільства); педагогічне прогнозування (передбачення результатів впливу на поведінку підлітків у процесі позаурочної діяльності). Змістом конструктивно-операційного блоку проектування є розробка загального проекту реалізації основної мети – формування безпечної поведінки підлітків. Його компоненти можна умовно поділити на змістові та операційні. До змістових відносяться знання, уміння, навички, які необхідні підлітку для поведінки в небезпечних ситуаціях природного, техногенного та соціального походження. До операційних відносяться форми організації діяльності підлітків, побудова її структури, методи, прийоми, засоби організації позаурочної діяльності.

Подальшу перспективу дослідження ми вбачаємо у розкритті змісту етапів реалізації проектів та використанні методу проектів у позаурочній діяльності при проходженні студентами педагогічної практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Пехота О. М. Особистісно орієнтовані технології в підготовці вчителя / Пехота О. М. // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – К., 2001. – Ч. 1. – С. 81–89.
2. Михайлов А. А. Формирование у школьников умения проектировать предстоящую деятельность (На материале курса "Основы безопасности

жизнедеятельности" : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Михайлов Алексей Александрович. – Шуя, 2004. – 198 с.

3. Безпалко О. В. Пошуки оптимальних технологій підготовки студентів до проектування виховної діяльності / Безпалко О. В. // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів : теорія, практика, програми / [уклад. Косарева Н. І., ред. Капська А. Й.]. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 13–18.

Васильева Р. Е. Подготовка будущих учителей к использованию метода проектов во внеурочной деятельности.

В работе проанализированы разные точки зрения относительно определения "метод проектов", сформулированы задания и требования к студентам по организации проектной деятельности с подростками во внеурочное время. Автором определены типы проектов и направления их планирования. Раскрыто содержание познавательного-аналитического и конструктивно-операционного составляющих проектной деятельности.

Vasil'eva R. Yu. The future teachers training for use of a method of projects in after-hour activity.

The different points of view concerning definition "a method of projects" are analyzed. The tasks and requirements to students on the organization of projects activity with adolescents during after-hour time are formulated. The projects types and planning directions are considered. The content of the cognitive-analytical and constructive-operational components of projects activity is determined.

УДК 37(09)

І. І. Гавришак,

кандидат педагогічних наук, доцент
(Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут
ім. Тараса Шевченка)

Галицька гімназія XIX століття як зразок педагогічної системи

Стаття присвячена питанню становлення і розвитку шкільництва на території Західної України в XIX столітті; розглядається гімназія як тип педагогічної системи, аналізуються її основні компоненти та шляхи забезпечення професійної компетенції викладачів гімназії як суб'єктів педагогічної діяльності.

В умовах розбудови незалежної держави, трансформації суспільного устрою триває пошук нових форм і методів навчання й виховання з метою подальшого успішного інтегрування в європейський та світовий освітній простір. Для досягнення успіху в цьому завданні важливо дослідити національні педагогічні здобутки, проаналізувати можливість їх використання на сучасному етапі функціонування вітчизняної освітньої системи. Тому в останні роки велику увагу науковців, які займаються дослідженням історії українського шкільництва, привертає гімназійна освіта. Результатом цього є поява низки дисертаційних та монографічних досліджень (Бабіна О., Борисов В., Курляк І., Лутаєва Т., Фатальчук С. та ін.), у яких аналізується зміст освіти, організація навчального процесу цих закладів, які забезпечували б високий освітній рівень учнів і були справжніми осередками науки й культури.

Гімназії – середні навчальні заклади, які виникли у XVI ст., проте набули особливого поширення в Центральній та Східній Європі саме в XIX ст. Спочатку вони були зорієнтовані на вивчення латинської та грецької мов, але згодом перетворилися в осередки національної науки і культури: "§1. Ціллю гімназій є:

1) надати вищу освіту за допомогою старожитних класичних мов та їх літератур;

2) з їх допомогою підготувати до університетських студій" [1: 1].

В Австрійській імперії гімназія була представлена такими двома типами – гімназія класична, гімназія реальна, а відмінність між ними полягала лише у вивченні іноземних мов. Крім державних, існували й приватні гімназії, свідоцтва яких визнавалися урядовими установами. Випускники цих закладів, правда, проходили випробування зрілості в державних гімназіях і могли бути пробними кандидатами протягом року [2: 1310]. Вважаємо за доречне зазначити, що майже до кінця 50-

х рр. гімназія залишається закладом елітарного типу, хоч це – "школа загальноосвітня немов лиш вищий ступінь також загальноосвітньої школи народної, та з тою різницею, що... гімназія в засаді вправді також не є нікому заборонена, але фактично доступна і призначена лиш для тих, що мають відповідний талант, охоту і можливість добиватися до т. зв. наукового звання, тобто такого, що вимагає спеціальної наукової кваліфікації, а тим самим і глибшого та ширшого теоретичного підготовки" [3: 18].

Декрети і розпорядження від 24 жовтня, 24, 25 і 27 листопада, 5 грудня 1849 р. і 28 червня 1850 р. визначали функціонування гімназій як навчальних закладів. Відповідно до них, кожен міг відкрити гімназію, "якщо потреби такого закладу протягом кількох років правдоподібно є забезпечені, а керівництво закладу відповідає вимогам права" [1: 1310]. Гімназії були двох типів: вищі (восьмикласні) й нижчі (чотирикласні), останні можуть існувати самостійно чи у поєднанні із нижчою реальною школою, тоді коли вища без нижчої існувати не могла. "Гімназія нижча готує до гімназії вищої, однак допроваджує кожен предмет до умовного завершення, а кілька з них трактує у спосіб переважно популярний і в напрямі практичному має воно (навчання – І.Г.) творити... певну цілісність загальної освіти, бажаної й такої, якої вистачає для більшості випадків життя" [2: 1].

Керівництво гімназією здійснював префект, якого в другій половині ХІХ ст. вже починають іменувати директором (див. "Організаційний нарис" (1849 р.), а також міністерське розпорядження від 24 листопада 1849 р.). Директор разом із штатними вчителями становив "учительське гроно" (або зібрання), куди зараховувались учителі звичайні (які склали відповідні екзамени) й допоміжні – супленти, помічники вчителів, апліканти, асистенти.

У кожній восьмикласній гімназії існувала 1 посада директора і 10 посад звичайних учителів (їх ще називали дійсними) – релігії, латинської, грецької, німецької та другої крайової мов, математики, географії та історії, природничих наук та пропедевтики філософії. Вчителі дійсні, які дістали підтвердження в інституції вчительській, мали право називатися "професорами".

Урядовою постановою від 2 серпня 1875 р. штат учителів у гімназіях зріс до кількості 11 осіб, яка могла бути збільшена (за умови відповідного рішення місцевих уповноважених органів, згодом нештатні посади скорочувались). "Учительське гроно" чотирикласних гімназій було значно меншим – крім директора, ще існували 4 посади дійсних учителів.

Вчителі релігії (Religionslehrer) займали в гімназіях особливе становище, оскільки вони також могли викладати й інші предмети, якщо мали відповідну кваліфікацію та успішно склали відповідні екзамени. Потрібно зазначити, що в офіційних документах першої пол. XIX ст. використовується інша назва – катехити (декрет від 3 лютого 1804 р.), проте незважаючи на фіксацію саме такого варіанту в "Організаційному нарисі" ще на поч. XX ст. дві назви продовжували вживатися паралельно. У кожній гімназії могло бути 1-2 вчителі релігії. Їх обов'язком було регулярне викладання науки релігії в середніх школах, де є не менше 20 учнів того віросповідання.

Ситуація почала змінюватися в 70-80 рр., коли питання середніх шкіл справедливо викликало занепокоєння широких верств: тепер, коли суплент готувався до складання екзаменів, то мав право на піврічну відпустку зі збереженням оплати, якщо працював і складав екзамени, то з відома К.Ш.Р. (Крайової Шкільної Ради – своєрідного регіонального управління освіти) йому зменшували тижневе навантаження.

Існувала в тогочасних гімназіях категорія аплікантів, що до певної міри відповідала існуючій у першій половині XIX ст. категорії ад'юнктів, котрі вивчали методику гімназійних наук, але в основному приділяли увагу латинській і грецькій мовам, інколи вони могли використовуватись при заміщенні вчителів. Щодо аплікантів, то слід зазначити, що про них уже йде мова в "Організаційному нарисі" (там вони іменуються "Hiebslehrer"); у міністерських розпорядженнях від 24 листопада 1856 р. та від 7 лютого 1884 р. вони вже отримують назву "Probe-Candidaten".

У Галичині апліканти утворилися з 1874 р., а вже в період з 1874 р. по 1883 р. їх налічувалося 88. Вони відбували практику переважно в середніх навчальних закладах Львова і Кракова та приділяли увагу здебільшого класичним і сучасним мовам, математиці, фізиці, історії натуральній та географії. Апліканти ще не мали вчительської кваліфікації, саме в цьому вони наближалися до категорії суплентів, котрі ще не склали екзаменів, проте на відміну від останніх, мали більше прав і вчительських обов'язків [1: 105]. "Інституція неекзаменованих аплікантів могла бути практичною школою, що готує кандидатів учительського стану до зайняття посад суплентів, які у рівних умовах з більшим заспокоєнням можна доручити аплікантам, котрі вже знайомі з шкільною практикою" [1: 105].

Доречно зазначити, що в подальшому інститут аплікантів не мав розвитку в галицьких гімназіях: після міністерського розпорядження припинено номінацію неекзаменованих аплікантів, а з 1 травня 1882 р.

функція екзаменованого апліканта не могла тривати довше, ніж 1 рік, тому через деякий час ця категорія звелася до окремих випадків (як виняток), але це були в основному кандидати математично-природничих наук. У 1882 р. аплікантів було п'ять, у наступному році їх лише два.

Асистенти з'явилися в галицьких гімназіях на початку 80-х рр., проте кількість їх була справді мізерна: в 1884 р. – один, у 1898 р. – п'ять, у 1899 р. не зафіксовано жодного.

У гімназіях працювали й інші вчителі, які не належали до вчительського "грона". З 1886 р. існувала категорія провізоричних учителів, якими були дійсні вчителі, котрі виконували обов'язки окружних інспекторів, або, будучи зайнятими на іншій службі, знаходилися в тривалій відпустці. Технічні предмети або сучасні мови викладали звичайні вчителі, які вже склали екзамени або готувалися це зробити.

Питання кадрового забезпечення галицьких гімназій було, безперечно, дуже важливим, бо лише висококваліфіковані педагоги могли забезпечити реалізацію навчальних програм, тим самим навчаючи на високому рівні гімназійний контингент. Учитель, як зазначалося в звіті К.Ш.Р., є душею школи, бо саме від добрих учителів залежить виконання інструкцій, а найкращі постанови й наукові плани зійдуть ні на що, якщо не буде вправних виконавців, які б пройнялись їхнім духом, добре розуміли своє завдання і щиро переймалися своїм покликанням [4: 55]. Від нього вимагалось: а) австрійського громадянства; б) політичної благонадійності; в) віку до 40 років; г) бездоганної поведінки ("моральне обличчя"); д) знання фаху; е) знання педагогіки і психології.

Не викликає сумніву, що високу результативність навчального процесу міг забезпечити лише справжній фахівець, а тому й функціонувала жорстка система відбору, мета якої – не допустити до викладання в гімназіях випадкових людей. Щоб це довести, спробуємо проаналізувати шлях претендента на посаду вчителя класичної чи сучасної мов.

Кандидат на вчительську посаду повинен був перш за все подати такі документи: а) свідоцтво зрілості; б) книжку легітимаційну, де записано про навчання в університеті; в) свідоцтво про роботу в педагогічній чи філософській семінарії (колегіумі); г) папери, які засвідчують участь кандидата в проходженні практичних курсів чи семінарів (для тих, хто хотів би викладати сучасні мови); д) якщо після навчання в університеті пройшло більше, ніж рік, то кандидат повинен подати свідоцтво своєї поведінки протягом цього часу;

е) детальну автобіографію, де відображене навчання, заняття наукою, обсяг, напрям і захоплення; є) свідоцтво екзаменаційної комісії (якщо таке є).

Він міг бути допущеним до складання екзаменів лише за умови, що навчався не менше 7-ми семестрів в університеті, з них 5 – на філософському відділенні, вивчав педагогіку (чи історію педагогіки до XVI ст.), психологію та основні фахові дисципліни; йому також зараховувався час, проведений у європейських країнах для поглибленого вивчення сучасних мов. Подавши відповідні документи, кандидат складав екзамени й у випадку позитивних результатів міг викладати в гімназії: а) латинська й грецька мови та літератури (головний предмет), викладова мова (додатковий); б) німецька або інша викладова мови (головний), латинська і грецька мови (додатковий); в) філософія і грецька мова (головний), латинська мова (додатковий).

Поділ на головні й додаткові предмети був не випадковий: успішне складання головних предметів давало право викладати їх як у вищій, так і в нижчій гімназіях, додаткових – лише в нижчій.

Учительський екзамен складався з трьох етапів: 1) домашнє завдання; 2) завдання при комісії (т.зв. "під наглядом"); 3) усний екзамен.

Відповідно до артикула XIX, метою домашнього завдання було перевірити, наскільки глибоко кандидат знає свій предмет та вмє працювати з науковими джерелами [1: 176]. Претендент на посаду вчителя класичних мов мав написати одне із завдань латиною або подати наукову працю саме цією мовою. Якщо класична філологія – предмет додатковий, то в такому випадку теми домашнього завдання пропонувалися з грецької літератури, а саму працю належало виконувати латинською мовою. Ті, хто готувався викладати одну з крайових мов, мали написати нею домашнє завдання чи завдання при комісії.

Кандидати мали виконувати завдання з кожного головного предмета, а з кількох додаткових тільки одне. На це їм давався відповідний термін – 3 місяці, у випадку необхідності вони могли розраховувати ще на додаткові 3 місяці.

Готуючи домашні завдання, кандидат повинен був використовувати додаткову літературу, оскільки мав продемонструвати знання наукових джерел; на початку роботи він мав обов'язково вказати, які джерела використовував, а в самому тексті сумлінно зазначати конкретні місця. "До завдання повинен був додати письмову заяву, що подане завдання виконав сам і, окрім зазначених джерел та додаткової

літератури, не мав жодної іншої допомоги" [1: 176].

Метою завдань під наглядом було перевірити обсяг знань кандидата з того чи іншого предмета, що йменувались "готовими й певними відомостями" [1: 177], бо кандидатів суворо заборонялося користуватись будь-якими допоміжними джерелами. "На завдання з головного предмета визначалося 8, з предмета додаткового 4 години" [1: 177].

Якщо головним предметом були класичні мови, то під час екзамену кандидат мав продемонструвати ґрунтовні знання граматики латинської та грецької мов, стилістики латинської мови, яка перевірялася в ході виконання письмових завдань. Від нього не вимагалось знання історії літератури, проте обов'язковою умовою була широка обізнаність з творчістю римських і грецьких письменників. Кандидат мав знати міфологію, політику, античне право, археологію та метрику в такому обсязі, щоб міг без особливих труднощів витлумачити й проаналізувати уривки з творів класичної літератури, з огляду на їх зміст і форму, крім того, на їхній основі описати життя старожитніх часів. Для цього було просто необхідним знання не лише текстів, але й історичних фактів, а також наукових досліджень як допоміжних джерел.

Якщо мова (німецька чи інші крайові) є предметом головним, то кандидат також повинен був досконало знати граматику, історію літератури, освіти та політичну історію, володіти літературною мовою і використовувати її під час виконання письмових завдань. Також обов'язковим було знання історії розвитку мови, естетично-критичних праць авторів, "котрі практично можуть допомогти зрозуміти органічну будову й артистичну вартість творів красного письменства" [1: 169].

Якщо німецька мова є додатковим предметом, то кандидат повинен знати граматику, мати загальні знання історії новонімецької літератури, творчості найвідоміших письменників.

Німецькою мовою повинен був володіти кожний кандидат (навіть якщо в перспективі мав викладати інші мови) на такому рівні, щоб міг читати наукові праці й використовувати писемне мовлення [1: 165].

Від кандидата, який спеціалізувався на викладанні слов'янських мов, вимагалось те саме, що від учителів німецької, крім того, він повинен був також знати граматику старослов'янської мови, перекладати і пояснювати нескладні тексти; під час усного іспиту повинен довести, що вільно володіє мовою, знає основні граматичні правила, обізнаний з головними творами авторів краю.

Якщо результати екзаменів не є успішні, то кандидат мав право на

повторне випробування через рік, а якщо був спеціальний дозвіл – через півроку. Коли й на повторних екзаменах кандидат засвідчив низький рівень знань, то складати їх утретє могло дозволити лише міністерство. Про всі негативні результати екзаменів комісія повинна повідомляти інші екзаменаційні комісії в державі, а також Королівсько-хорватську екзаменаційну гімназійну комісію в Загребі.

Коли знання кандидата не давали підстав сподіватися на те, що він зможе опанувати необхідний матеріал, екзаменаційна комісія мала право видати йому свідоцтво, в якому забороняла претендувати на повторне складання, а також повинна повідомити про це всі інші комісії. Це рішення було не остаточним, кандидат мав право оскаржити його в міністерстві [1: 180].

Навіть у випадку успішного складання екзаменів кандидат ще не вважався повноправним учителем, а мав після завершення випробувань відбутися "рік проби", щоб набути практичних навичок, причому міг це робити лише в гімназії чи реальній школі, суворо дотримуючись напрямку своєї спеціалізації. У гімназії він знаходився під постійним контролем учителів, за якими був закріплений. "Рік проби" відповідно розбивався на 2 півріччя. У першому півріччі діяльність кандидата носила пасивний характер (він відвідував уроки вчителя-наставника, а також інших учителів); у другому – кандидат міг і сам проводити уроки під наглядом особистого керівника, який аналізував проведені уроки, звертаючи особливу увагу на методику проведення уроків, використання наукових джерел тощо.

Рік практики для кандидата завершувався видачею свідоцтва, підписаного керівником закладу чи господарем класу, а також професором, під чиїм керівництвом той працював. У свідоцтві мало бути зазначено те, які предмети викладав кандидат, у яких класах працював, самостійно чи під наглядом це робив, його рівень фахової підготовки, психолого-педагогічна сумісність, уміння тримати поведінку в класі. Лише маючи такий документ, кандидат міг вважатися дійсним (чи звичайним) учителем.

З метою підвищення кваліфікації вчителям і кандидатам виділялася стипендія на відвідання тих країв, мова яких вивчалася. Такий підхід до питання фахової підготовки кадрів давав позитивні результати. Як свідчать офіційні звіти [5; 6], із збільшенням у середніх навчальних закладах кількості кваліфікованих спеціалістів зростає відсоток "зрілих" гімназистів, тобто тих, які успішно склали випускні екзамени. Дійсні вчителі та професори, володіючи необхідними знаннями, а також будучи обізнаними з останніми здобутками методики викладання і педагогічної думки, виявилися здатними

забезпечити цілі навчального процесу.

Отже, все вище зазначене дає підстави стверджувати, що досвід гімназійної освіти Галичини ХІХ ст. не втратив своєї значущості на сьогоднішній день і потребує уважного та ґрунтовного вивчення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Ustawy i rozporządzenia obowiązujące w galicyjskich szkołach średnich / Zestawił Henryk Kopia. – We Lwowie, 1900. – 214 s.
2. Zbior ustaw i rozporządzeń administracyjnych w królestwie Galicyji i Łodomeryi z wielkiem księstwem Krakowskim obowiązujących do użytku organów c.k. Władz rządowych i władz autonomicznych / Zebrał, ułożył, wydał Jan Rudolf Kasperek. – Kraków, 1876. – Т. II. – S. 752–1502.
3. Наша школа. – 1909. – № 1–2. – 176 с.
4. C.k. Seminarya nauczcielskie mieskie s zenskie krolestwa Galicyi i księstwa Krakowskiego w okresie 1871–1896. – We Lwowie, 1897. – 567 s.
5. Sprawozdanie c.k. Rady szkolnej krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w latach 1875–1883. – We Lwowie, 1885. – 274+XVIII s.
6. Sprawozdanie c.k. Rady szkolnej krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1893/4. – We Lwowie, 1894. – 21+XVI s.

Гавришак И. И. Галицкая гимназия XIX века как образец педагогической системы

Статья посвящена вопросу становления и развития школьного образования на территории Западной Украины в XIX веке; рассматривается гимназия как тип педагогической системы, анализируются ее основные компоненты и пути обеспечения профессиональной компетенции преподавателей гимназии как субъектов педагогической деятельности.

Havryshchak I. I. Galician gymnasium of the 19th century as a model of educational system

This article is devoted to the issue of schooling development in Western Ukraine in the 19th century, regarded as the type of high school educational system, analyzes its major components and ways to ensure professional competence of teachers as the subjects of school educational activities.

УДК 378.147:167.7

Т.В. Захарчук,

аспірант

(Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти
АПН України)

Медіаосвіта: вітчизняний досвід

У статті узагальнено вітчизняний досвід становлення та розвитку медіаосвіти. Проведено порівняльну характеристику науково-практичної діяльності львівської та київської групи медіапедагогів. Розкрито особливості введення та раціонального використання засобів медіаосвіти на уроках у початковій школі. Проаналізовано програми телебачення як одні з найефективніших джерел комунікації.

Інформаційне суспільство як нова історична фаза розвитку цивілізації, в якій головними продуктами виробництва є інформація та знання, характеризується збільшенням їхньої ролі в житті суспільства. Зростання частки інформаційних комунікацій спричинило створення глобального інформаційного простору, що забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей і задовольняє їхні потреби в інформаційних продуктах та послугах [1].

Важко заперечити, що майбутнє за системою навчання, яке вкладається в схему *учень – технологія – вчитель*, за якої викладач перетворюється на педагога-технолога, а учень стає активним учасником процесу навчання. Тобто, зміст праці вчителя суттєво зміниться: основним стане не передача знань, а організація самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Формуванню активного учасника процесу навчання сприяють засоби масової інформації (друковані засоби, відеопродукція, радіомовлення, телебачення, Інтернет). Медіа фактично являє собою систему неформальної освіти та просвітництва різних груп населення, суттєво впливає на засвоєння соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій особистості.

Постановою Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 р. було затверджено Державну програму "Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці" на 2006-2010 роки, завданнями якої є: комп'ютеризація загальноосвітніх навчальних закладів; введення інформаційних та комунікаційних технологій у навчально-виховний процес; створення навчального комплексу дистанційного навчання "Віртуальна школа" для учнівської молоді; інформаційно-педагогічна освіта вчителів та дорослих [2].

Метою статті є аналіз вітчизняного досвіду використання медіаосвіти, застосування засобів масової інформації у навчально-виховному процесі початкової школи.

Різні аспекти досліджуваної проблеми знайшли своє відображення у доробках вітчизняних дослідників: І. Жилявської, Л. Зазнобіної, Ю. Козакова, О. Мусієнка, А. Новикової, Г. Онкович, А. Онковича, О. Спичкіна, Ю. Усова, О. Федорова, І. Чемерис, О. Чорноуса, С. Шумаєвої та ін.

Розвиток медіаосвіти у Росії та Україні впродовж багатьох десятиліть радянського періоду практично співпадав. Медіаосвітні заняття (на матеріалі преси й кіномистецтва) мали факультативний характер і залежали від ентузіазму відповідних педагогів. Найбільш активно в цьому напрямку була група українських кінопедагогів (О. Мусієнко, В. Силіна, Л. Чашко та ін.). Окрім гуртків, факультативів (естетичний підхід), кіно-фото-відеостудій, шкільних, вузівських самотійних газет та журналів (практичний підхід), медіаосвіта розвивалась в інтегрованому варіанті – у рамках таких обов'язкових дисциплін як література, українська та іноземна мови.

Проведений аналіз медіаосвіти в Україні дозволяє виокремити львівську та київську групи медіапедагогів. Директор Львівського Інституту екології масової інформації Б. Потятинник ставить за мету допомогти особистості у формуванні психологічного захисту від маніпуляції чи експлуатації зі сторони мас-медіа та розвитку інформаційної культури. Реалізація поставленої мети відбувається завдяки організації та проведенню круглих столів, семінарів, науково-практичних конференцій; публікації статей у масових періодичних виданнях; підготовці серій телепередач ("Медіа-резонанс"). Найбільш повно точка зору Львівської наукової школи медіаекології, медіакритики, медіанавчання розглядається в монографії Б. Потятинника "Медіа: ключі до розуміння".

Теорія та практика медіаосвіти в сучасному педагогічному дискурсі стає предметом наукового дослідження багатьох львівських учених, активізує увагу до широкого кола проблем: психолого-педагогічні дослідження з питань медіаосвіти (Л. Габор, Н. Спичкін); історія медіаосвіти (Н. Новикова); дослідження мас-медіа в цілому, моделей і методів медіаосвіти (Н. Зазнобіна); зарубіжний та вітчизняний досвід становлення медіаосвіти (Н. Троханяк).

Київську групу медіапедагогів очолила доктор педагогічних наук Г. Онкович. У своїх працях Ганна Володимирівна наполягає, що медіаграмотність потрібна сучасним студентам, звертає увагу на необхідності самотійної медіаосвіти. На перший план своєї

теоретичної концепції вона висуває ідеї медіадидактики.

Представники цієї групи досліджували явище медіаосвіти у таких аспектах: особливості формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань (І. Чемерис); педагогічні умови реалізації медіаосвіти у професійній підготовці майбутніх учителів (Ю. Козаков); формування педагогічної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики (А. Онкович); медіаосвіта як інноваційний напрямок у школах Великобританії та Канади (Ю. Чернявська).

Науковець А. Онкович, використовуючи матеріали преси та інших засобів масової комунікації, розкриває важливість медіаосвіти завдяки виконанню циклу творчих завдань: вивчення інформації про навчальний процес; вивчення "монтажної" мови видання (або теле-радіопередач); коментування рубрик, огляд пов'язаних із ними статей, передач; загальний аналіз матеріалів періодики (преси, теле-радіопередач); аналіз проблематики видання, характеристика його авторів; робота над проблемною статтею з актуальної теми; коментування актуальних проблем, відображених у публікаціях даного видання [3].

Завідуюча лабораторією психології масової комунікації та медіаосвіти інституту соціальної й політичної психології АПН України Л. А. Найдьонова розробила модель медіакультури, яка включає чотири взаємопов'язані блоки: "реакції" (пошук інформації), "актуалізації" (інтеграція нових знань, пов'язаних з медіа), "генерація" (трансформація медійних знань та умінь), "використання" (передача інформації) [4: 34].

На жаль, наукові дослідження українських медіапедагогів практично не отримали підтримки зі сторони Міністерства освіти і науки України та українських державних наукових фондів. Разом із тим, у сучасних українських медіапедагогів присутня національна замкнутість, вони уважно аналізують російський (Г. Онкович, І. Чемерис), німецький (В. Робак), французький (А. Онкович), американський (Н. Габор, Г. Онкович, Ю. Чернявська) медіаосвітній досвід, натомість власних напрацювань у галузі медіаосвіти сьогодні мало.

Однак зусиллями педагогів на сучасному етапі в Україні поступово створюється мережа шкільних медіа чи віртуальних центрів. Одним із таких центрів є, наприклад, Рівненський віртуальний центр, який фінансується Бюро у справах освіти та культури США, Американськими радами з міжнародної освіти за програмою грантів

Спеціальних ініціатив (SSEP/SPI). У січні 2003 року стартував новий проект "Створення медіацентрів у школах м. Рівного", у рамках якого відбувається низка заходів: онлайнова конференція "Використання медіаосвітніх технологій у навчальному закладі як один з ефективних шляхів соціалізації учнів" (квітень 2003 року); з липня 2003 року Рівненський ВЦ відкрив двері для 28 вчителів області, слухачів курсів при Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти для проведення семінару "Методика використання телекомунікаційних технологій при вивченні іноземних мов на уроці та в позаурочний час". Створення мережі шкільних та студентських веб-сайтів, започаткування Інтернетвидань, періодичних видань у рамках медіа-центрів надає можливість школам висвітлювати свою діяльність, сприяє соціалізації шкільного колективу.

Узагальнені результати діяльності київської та львівської групи медіапедагогів дозволяють стверджувати, що дослідження проводились у галузях екології, історії розвитку медіаосвіти, організації навчально-пізнавального процесу та професійної підготовки вчителів іноземної мови, впливу медіаосвіти на удосконалення навчально-виховного процесу в школах першого ступеня. Початкова школа, яка є основною ланкою системи освіти, вимагає покращення процесу навчання та виховання, підвищення мотивації шляхом введення ЗМІ.

Телебачення без перебільшення вважається одним із найвпливовіших та найефективніших джерел комунікації, що створює своєрідну діалогічну взаємодію аудиторії та комунікатора. Відеофільми на уроках у початковій школі виконують наступні функції: матеріал, що вивчається, має зорове підкріплення; узагальнення вивченого з теми або розділу; комплексний підхід до об'єктів природи, залучення елементів екології, охорони навколишнього середовища; здійснення телеекскурсій на виробництво, музеї, які відсутні у даному місті, селі; показ практичного значення явищ, що вивчаються, й шляхів застосування набутих знань у житті та народному господарстві; ознайомлення з сучасними відкриттями, досягненнями у різних галузях природи й медицини; знайомство школярів із різноманіттю світу природи, у тому числі з тими областями, де вони ніколи не були; підвищення пізнавальної активності школярів та якості засвоєння програмного матеріалу; знайомство з інформацією, що виходить за межі шкільного підручника.

Окрім кінофільмів, у навчальних закладах першого ступеня використовують як методи ознайомлення дітей з навколишнім світом

радіослухання і телебачення. Особливо корисне й потрібне радіослухання. Художнє слово, музичні твори у виконанні артистів розвивають у дітей естетичний смак, викликають інтерес до рідного слова, впливають на формування мови. Однак слухання радіо потребує особливої зосередженості уваги, адже розуміння змісту радіопередачі забезпечується тільки слухом. Більшість дитячих передач ("Дарик-календарик", "Світлофор-моргайко", музично-літературні передачі), створено на основі творів, відомих дітям. Учитель повинен уважно вивчити програму радіопередач і відібрати такі, які необхідні для календарного планування навчально-виховної роботи з дітьми, відповідно до навчальної програми.

Особливості впливу кіно-, телефільмів та телепередач на удосконалення навчально-виховного процесу в початковій школі нами узагальнено завдяки аналізу програми телебачення, методик викладання різних предметів, навчальних підручників та посібників.

Окремі канали телебачення робочий день розпочинають та закінчують "Гімном України й Молитвою" (ОТБ "Галичина"), що сприяє патріотичному вихованню молодших школярів, формуванню духовності, національної гідності та дисциплінованості.

"Уроки тітоньки Сови" та телепрограма "Разом із Пізнайком", які щоденно транслюються відповідно телеканалами Інтер та ОТБ "Галичина", допоможуть молодшим школярам на уроках української мови, читання та математики. Телепередача "Україна. Час місцевий. Мовлення територіальних меншин" сприяє ознайомленню дітей з особливостями діалектів у різних куточках України; впливає на всебічну обізнаність, і як позитивний наслідок – забезпечує формування правильної, чистої, виразної української мови.

На уроках "Я і Україна", у 3-му класі, під час ознайомлення з розділом "Культура рідного краю", темою "Подорож картою України" учням рекомендується переглянути телепрограми: "Замки Тернополя", "Подорож Рівненщиною", "Визначні пам'ятки українського народу" і т. ін. Вивчаючи розділ "Людина серед людей", тему "Твоя сім'я. Родовідне дерево", дітям корисно проаналізувати телепередачі "Моя родина Україна", "Лебеді материнства" та ін. Більш якісному засвоєнню навчального матеріалу під час вивчення теми "Вода", розділу "Твій рідний край" сприятиме перегляд телефільму "Вода на землі", який включає 4-ри частини: "Джерела й струмки", "Озера й болота" (Тема: "Болото – природне угруповання"), "Ріки" та "Моря", кожна з яких демонструють при вивченні відповідної теми. Перегляд навчальних фільмів: "Видобування торфу", "Видобування вугілля", "Видобування нафти" поглиблює знання учнів, які вивчають корисні

копалини (4 клас), ознайомлює з процесами видобування корисних копалин.

Вивчаючи живу природу в 3-му класі, розділ "Зелене диво Землі", діти за допомогою телебачення ознайомлюються зі "Світом дикої природи", "Живою природою" різних регіонів України. При розгляді тем, пов'язаних із різноманітністю живлення, розмноження, добування їжі, захисту та охорони тварин, дітям рекомендується переглянути телепередачі: "Люди. Тварини. Ветеринари", "Світ тварин з роботом Зікан", "Чудернацькі тварини", "Калейдоскоп дикої природи" "У світі тварин", "Діалоги про тварин", "Хіт-парад диких тварин". Окрім того, доречно ознайомитися з навчально-пізнавальними фільмами "Верблюди" і "Вовки" та ін.

Узагальнити знання учнів 4-го класу з розділу "Людина і суспільство" допоможуть: "Державні, релігійні та народні свята України", "Свята України", а також телефільм "Синє озеро – Синяк", який ознайомить учнів із звичаями та традиціями українського народу, походженням назв річок, озер. У свою чергу перегляд телефільму "Волинське диво" спонукає замилюватись красою та чудесами мальовничого волинського краю. Телепрограма "У пошуках істини. Таємний код українського прапора", розкриває істину про походження українського прапора. Ознайомлення з темою "Культурна спадщина народу" пов'язане з переглядом "Телеескурсії: Львівська картинна галерея", "Літопису: Музей однієї вулиці". Глибшому засвоєнню теми "Сонячна система" сприяють телепередачі: "Відкритий світ", "Невідома планета", "Мульткалейдоскоп" та ін.

Заняття з "Основ здоров'я" та фізичної культури пов'язані з веденням здорового способу життя, дітям корисно ознайомитися з телепередачами: "Консультує лікар", "Сучасна медицина: дива та сенсації", "Здоров'я". Систематичний перегляд програм телеканалу "Мегаспорт": "Спортивні новини", "Спортивний календар" та "Мегафон" – сприяє фізичному вихованню дітей молодшого шкільного віку. В свою чергу, "Катастрофи" – невід'ємна телепередача на заняттях із "Безпеки життєдіяльності".

Уроки музики мають супроводжуватися прослуховуванням дитячих музичних пісень та наступних програм: "Музична програма Гал-кліп", "Музика на Галичині", "Веселі галичани: Двадцять років музики і серця", "На музичній хвилі" та програми "Музика на каналі", програми для іменинників "Пісня в подарунок", що сприятиме реалізації не тільки програмового матеріалу, а й розвитку слуху, прилучення до сучасної української культури.

При проведенні уроків художньої праці вчитель орієнтує дітей

переглядати передачі, пов'язані з українським національним побутом, що реалізується при вивченні розділу: "Ми образи утворим власні. Душа і одяг наш прекрасний". Під час ознайомлення дітей з розділом "Оживає в душі кожній світ прекрасний, світ художній" можна переглядати телепередачі, пов'язані з Новорічним короваєм, Святим Миколаєм.

Усебічному розвитку дітей молодшого шкільного віку, формуванню пізнавальних здібностей, особистості молодшого школяра сприяє перегляд наступних телевізійних програм: "Найрозумніший", "Успішний розумник", Інформаційно-розважальної програми "Підйом", "У світі незвичайного", "Допитливий розум", "Година Діскавері", "Сто чудес світу", "Освіта і суспільство", "Про книги", "Олекса Довбуш – людина-легенда", "Моя професія". Телеканал "НТВ – дитячий світ" пропонує дитячі мультфільми, мультсеріали та художні фільми, підібрані для дітей молодшого шкільного віку, з метою позитивного впливу на розвиток особистості дитини.

Педагог повинен заздалегідь переглянути навчальні телевізійні передачі, з якими він буде працювати на уроці, проаналізувати зразкові уроки для вчителів – це зразкові уроки кращих майстрів педагогічної праці, вчителів-новаторів, які передаються безпосередньо зі шкіл [5: 346]. Разом з тим, телепередачі розраховані й на позаурочну самостійну роботу учнів, факультативні заняття, гуртки, секції, клуби, об'єднання, групи продовженого дня [5: 343].

Окрім того, ефективному засвоєнню навчального матеріалу сприяють комп'ютерні засоби навчання, найсучаснішим із яких є мультимедіа, що ґрунтується на спеціальних апаратних і програмних засобах. Однією з беззаперечних переваг засобів мультимедіа є можливість розроблення на їх основі інтерактивних комп'ютерних презентацій з "Охорони здоров'я", "Безпеки життєдіяльності", української мови, математики.

Презентація – це набір послідовно змінюючих одна одну сторінок – слайдів, на кожній з яких можна розмістити будь-який текст, малюнки, схеми, відео-, аудіофрагменти, анімацію, використовуючи при цьому різні елементи оформлення. Їх найраціональніше застосовувати у 3-х та 4-х класах [6].

Мультимедійні презентації здатні реалізувати багато проблем процесу навчання, а саме: використовувати передові інформаційні технології; змінювати форми навчання та види діяльності в межах одного уроку; полегшувати підготовку вчителя до уроку та залучати до цього процесу учнів; розширювати можливості ілюстративного супроводу уроку, подавати історичні відомості про видатних учених тощо; реалізовувати ігрові методи на уроках; здійснювати роботу в

малих групах або індивідуальну роботу; проводити інтегровані уроки, забезпечуючи посилення міжпредметних зв'язків; організовувати інтерактивні форми контролю знань, умінь та навичок; організовувати самостійні, творчі роботи.

Отже, застосування медіатехнологій, засобів масової інформації у навчальному процесі надає вчителю можливість урізноманітнювати завдання та форми подання інформації; використовувати комп'ютерні програми, радіо- та телепередачі з метою зацікавлення, удосконалення навчально-виховного процесу, підвищення якості знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Онкович Г. В. Медіаосвіта як інтелектуально-комунікативна мережа / Г. В. Онкович // Дивослово. – 2007. – № 5. – С. 29–31.
2. Судакова І. Є. Використання інноваційних технологій у навчальному процесі на прикладі мультимедійних лекцій з курсу загальної біології / І. Є. Судакова // Проблеми освіти. – 2007. – № 4. – С. 51–54.
3. Онкович А. Д. Формування педагогічної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Онкович А. Д. – Київ, 2004. – 22 с.
4. Найдьонова Л. А. Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті болонського процесу : процесуальна модель медіакультури / Л. А. Найдьонова // Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі : проблеми й перспективи. – К., 2007. – С. 162–168.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2007. – 566 с.
6. <http://www.mediaeducation.iatp.org.ua/page2.html>.

Захарчук Т. В. Медиаобразование: отечественный опыт.

В статье обобщено отечественный опыт становления и развития медиаобразования. Проведена сравнительная характеристика научно-практической деятельности львовской и киевской группы медиапедагогов. Раскрыты особенности введения и рационального использования средств медиаобразования на уроках в начальной школе. Проанализированы программы телевидения как одни из самых эффективных источников коммуникации.

Sachartschuk T. W. Mediaeducation: domestic experience.

In the article generalized domestic experience of becoming and development of mediaeducation. Comparative description of науково-практичної activity of the Lviv and Kievan group of mediateachers is conducted. The features of introduction and rational use of facilities of mediaeducation are exposed on lessons at initial school. The programs of television as one of the most effective sources of communication are analysed.

УДК 371.14

В. А. Ковальчук,

кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**Організаційно-педагогічні умови функціонування освітньо-
виховних систем загальноосвітніх закладів**

*У статті проаналізовано проблему організації та функціонування
сучасних освітньо-виховних систем, визначено основні організаційно-
педагогічні умови цих процесів.*

Вимоги сучасного суспільства до рівня індивідуального соціально-культурного розвитку особистості значно зросли. Останні дослідження науковців підтверджують положення про те, що прискорений темп життя людства в інформаційному просторі, перехід до науково-інформаційних технологій сприяє інтенсивнішому інтелектуальному розвитку особистості й уповільнює процеси гармонізації духовно-моральної сфери. Як наслідок – відбувається збіднення духовного життя людини. У цих умовах загальноосвітній заклад, як складна соціально-педагогічна система, залишається одним із основних соціальних інститутів, де відбувається формування гармонійної творчої особистості, здатної жити і працювати в умовах, що постійно змінюються і розвиваються, забезпечуючи культурний розвиток держави.

Значних результатів у дослідженні становлення, функціонування, перспектив розвитку освітньо-виховної системи загальноосвітніх закладів досягли вітчизняні та зарубіжні вчені Л. І. Новикова, В. О. Караковський, Н. Л. Селіванова, П. В. Степанов, Г. І. Сорока, В. А. Семиченко та ін.

Наше дослідження проблеми освітньо-виховних систем ґрунтується на системному підході, що вимагає розгляду всіх компонентів педагогічного процесу в єдності закономірних взаємозв'язків та дає можливість забезпечити ефективність навчально-пізнавальної, виховної, соціалізуючої функцій.

Школу можна розглядати як освітню, як соціалізуючу і як виховну систему. Школа – як освітня система – характеризується комплексом взаємозалежної діяльності суб'єктів, яка носить пізнавальний характер. Створене освітнє середовище має на меті зробити сферу навчання максимально ефективною, результативною і престижною в очах дітей і батьків. Школа, як соціалізуюча система, є відкритою, її діяльність обумовлена суспільною потребою у створенні спеціальних умов для розвитку в людського індивіда здібностей жити і працювати

в соціумі, освоювати і виконувати соціальні ролі, перетворювати природну і соціальну дійсність. Школа, як виховна система, передбачає організацію процесу виховання, спрямованого на формування наукового світогляду та загальнолюдських цінностей, народної та національної культури, високоморальних людських стосунків, громадянських рис, підготовку до повноцінного, соціально активного життя.

Досліджуючи особливості функціонування освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів, ми провели аналіз різних освітньо-виховних систем загальноосвітніх шкіл м. Житомира і Житомирської області (117 шкіл). Результати дослідження стали основою визначення необхідних організаційно-педагогічних умов, дотримання яких забезпечує повноцінне функціонування освітньо-виховної системи.

Перша умова – забезпечення структурно-компонентної єдності освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу. Вона повинна включати такі компоненти:

- індивідуально-груповий компонент (педагоги, учні, батьки, дорослі, що беруть участь у діяльності навчального закладу);
- ціннісно-орієнтаційний компонент (цілі, цінності, принципи діяльності, перспективи);
- функціонально-діяльнісний компонент (форми і методи роботи, спілкування, функції, керування);
- комунікативний компонент (відносини, внутрішні й зовнішні зв'язки);
- діагностико-результативний компонент (критерії ефективності, оцінка і аналіз функціонування).

Аналіз запропонованої структури виховної системи доводить, що такий підхід враховує не тільки суб'єктів, діяльність виховного процесу, а й особливості – технологічний підхід у функціонуванні.

Друга умова – забезпечення реалізації основних функцій і завдань сучасної освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу. Поведений аналіз показав, що в основному освітньо-виховні системи забезпечують такі педагогічні завдання:

- формування в учнів цілісної системи наукових знань про природу, суспільство, людину;
- оволодіння учнями прийомами і способами основних видів діяльності;
- розвиток здібностей дитини, її талантів;
- формування в учнів ціннісного ставлення до різних сторін навколишньої дійсності;

- розвиток у дитини прагнення і здатності до самопізнання, самореалізації, самоствердження і самоосвіти;
- формування в освітній установі колективу як сприятливого середовища для розвитку і життєдіяльності дітей і дорослих.

У науковій теорії і практиці виділяють такі функції сучасної освітньо-виховної системи загальноосвітньої школи: інтегруюча, регулююча та розвиваюча. Інтегруюча функція передбачає поєднання в одне ціле різних за змістом і характером виховних впливів, які підпорядковані загальнонавчальній меті виховання. Регулююча функція спрямована на упорядковування педагогічних процесів, визначення ступеня важливості, невідкладності; на управління ними та корекцію. Розвиваюча функція забезпечує динаміку системи, яка характеризується, з одного боку, оптимізацією її функціонування, а з іншого – її оновленням, удосконаленням. Діяльність освітньо-виховної системи включає постановку цілей, проектування нового стану системи навчання і виховання й етапів досягнення, коректування освітньо-виховних процесів, об'єктивний аналіз їхнього ходу і результатів, висунення нових перспектив.

Третя умова – забезпечення повного циклу функціонування освітньо-виховної системи. Процес розвитку виховної системи значною мірою визначається тим, що вона є самоорганізованою системою. У результаті педагогічного управління освітньо-виховною системою і процесами самоорганізації складаються закономірності її розвитку.

Перший етап розвитку виховної системи – етап проектування. Він може співпадати чи не співпадати з етапом становлення самої школи. Закладення основ освітньо-виховної системи розпочинається із впровадження певних ідей. На першому етапі особливу увагу необхідно приділити розробці концепції як сукупності основних педагогічних ідей; виділенню системоутворювальної діяльності, яка відображала б колективні потреби дітей, дорослих, була б значущою і престижною в їхніх очах; створенню „випереджальних ситуацій”, які моделюють майбутню систему в найсуттєвіших моментах. Особливого значення на цьому етапі набуває введення новацій у шкільне життя, які можуть бути як стабілізуючим, так і дестабілізуючим фактором для створення системи. У систему вводяться гуманістичні ідеї свободи вибору, добровільності, взаємної терпимості й відповідальності. Встановлюється той чи інший вид системоутворювального зв'язку – сукупності структурних і функціональних утворень системи. Взаємодія з середовищем у системі на першому етапі носить стихійний характер. Усвідомленого,

цілеспрямованого освоєння навколишнього середовища ще немає. На першому етапі здійснюється ситуаційний аналіз, діагностика навчально-виховного процесу, розкриваються тенденції розвитку. Важливо, щоб робота з проектування майбутньої освітньо-виховної системи здійснювалась командою активістів. Це, як правило, ініціативні вчителі на чолі із директором, батьки, активісти учнівського самоврядування.

Другий етап – етап стабілізації, він пов'язаний із відпрацюванням змісту і структури освітньо-виховної системи. На цьому етапі остаточно стверджуються системотворча діяльність, пріоритетні для функціонування системи напрями, взаємодія з іншими соціальними інститутами. Діяльність ускладнюється, встановлюються зв'язки між її різними видами. У ній виникають різні тимчасові колективи і різновікові об'єднання, що зумовлює необхідність організації взаємодії з ними з метою стійкого, стабільного розвитку системи. На етапі стабілізації проводиться формувальний експеримент щодо впровадження системних форм навчання і виховання, адекватних особливостям і потребам учнів. Забезпечується можливість вибору форм і методів залежно від психофізіологічних можливостей та інтересів школярів, від загально визначених цілей та завдань педагогічної діяльності.

Третій етап становлення виховної системи – завершальний. Кожен компонент займає своє місце, системні зв'язки міцніють, життя школи впорядковується, освітньо-виховна система працює у заданому режимі. Посилюються інтеграційні процеси, вони пронизують навчально-пізнавальну діяльність, органічно пов'язуючи її з вихованням. Шкільний колектив виступає як співдружність дітей і дорослих, об'єднаних спільною, глибоко усвідомленою метою, спільною діяльністю, спільною відповідальністю. Педагоги реалізують особистісно зорієнтований підхід, домінує педагогіка гуманних відносин, стабілізується виховний простір. Активно впроваджується педагогічно збагачене середовище. Однак стан рівноваги не стабільний, оскільки будь-якій освітньо-виховній системі властиве старіння. У цьому випадку в системі виникає гальмування. Рушійною силою є постійне зростання потреб колективу. Своєчасне задоволення цих потреб охороняє систему від застійних явищ.

Четвертий етап – це етап оновлення і перебудови системи, який може набувати характеру кризи. Він визначається створеними умовами попереднього етапу. Оновлення системи здійснюється за рахунок інновацій, які ведуть до зміни системи. Ці зміни піднімають її на новий рівень. Освітньо-виховна система удосконалюється або проектується в іншому напрямку. Ці зміни залежать від комплексу

факторів (оцінки результатів, професійної компетентності й майстерності педагогічного колективу, соціальної ситуації розвитку, матеріально-технічної бази закладу та ін.).

Розвиток освітньо-виховної системи школи – це закономірний процес із властивими йому суперечностями. Розвиток системи може мати багато варіантів, але далеко не всі вони мають педагогічну цінність, не всі сприятливі для особистісного розвитку школярів.

***Ковальчук В. А. Организационно-педагогические условия
функционирования образовательно-воспитательных систем
общеобразовательных учреждений***

В статье проанализирована проблема организации и функционирования современных образовательно-воспитательных систем, определены основные организационно-педагогические условия этих процессов.

***Kovalchuk V. A. Organizational and pedagogical conditions of secondary
educational schools educational systems functioning***

The article analyzes the problem of the organization and functioning of modern education and educational systems, the main organizational and pedagogical conditions of these processes.

УДК 371.2 (09)

Н. В. Космачева,

кандидат педагогических наук, доцент
(Коломенский государственный педагогический институт,
Московская область, Россия)

**Особенности формирования духовно-нравственных ценностей у
детей дошкольного возраста**

У статті обґрунтована необхідність формування духовно-моральних цінностей, починаючи з дошкільного віку. Розкриті психологічні особливості цього процесу в дошкільному дитинстві. Запропонована сукупність духовно-моральних цінностей для формування їх у дітей дошкільного віку – жертвенна і діяльнісна Любов до людей, Добро, Мир, Свобода, Істина, Совість, Родина, Праця.

Современное общество остро ощущает дефицит нравственности того подрастающего поколения, становление которого пришлось на период аксиологического вакуума, когда прежняя система ценностей была отторгнута, а новая – не создана. Педагоги столкнулись с настоятельной необходимостью вернуться к формированию духовно-нравственных ценностей личности, которые будут проявляться в нравственном поведении общества.

Различные аспекты проблемы формирования системы ценностей личности рассматриваются философами (Л. М. Архангельский, О. Г. Дробницкий, М. С. Каган, В. П. Тугаринов и др.), социологами (В. В. Водзинская, А. Г. Здравомыслов, И. С. Кон, В. Б. Ольшанский и др.), психологами (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Д. А. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе и др.), педагогами (Ш. А. Амонашвили, Ю. П. Азаров, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин, В. А. Сластенин и др.).

В настоящее время ученые пытаются определить особенности, условия, методы, средства формирования ценностных ориентаций у взрослых (С. И. Минкин, Н. Я. Рыбина и др.), у студенческой молодежи (О. Е. Зубов, Р. Ю. Кондрашова, Е. Л. Руднева, Е. Г. Слободнюк и др.), у старшеклассников (З. А. Болатова, И. В. Вахрушева, Л. И. Евдокимова, А. С. Койчуева и др.), у подростков (Г. А. Аргунова, Э. В. Зауторова, В. В. Копусова, Т. В. Ромашкина и др.), у младших школьников (С. Н. Галенко, С. Г. Гладнева, Р. Р. Накохова, Е. В. Поленькина и др.). Вместе с тем, в большинстве существующих исследований не затрагивается дошкольный возраст. Это объясняется традиционными представлениями классической педагогики о механизмах

формирования ценностей, в которых особая роль отведена интеллектуальному компоненту.

Нам представляется актуальным и значимым, что формирование духовно-нравственных ценностей начинается уже с дошкольного детства. Такое представление базируется на том, что ведущие психологи конца XIX–XX вв. различных научных школ, как зарубежных (А. Адлер, А. Бандура, К. Лоренц, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.), так и российских (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. С. Мухина и др.), придают особое значение дошкольному периоду и раннему детству в становлении личности и ее смыслообразующих ценностных компонентов. Все названные выше ученые пришли к выводу, что процесс становления ядра личности – системы убеждений и ценностей – может осуществляться не только осознанно, но и неосознанно, более того, он наиболее интенсивно идет именно в дошкольном детстве. В связи с этим считаем необходимым выявить особенности формирования духовно-нравственных ценностей у детей дошкольного возраста.

Специфической особенностью дошкольного детства является преобладание эмоционально-чувственной сферы в психике ребенка. Исходя из этого утверждение классической педагогики о затруднительности или даже невозможности формирования духовно-нравственных ценностей в дошкольном возрасте не лишено оснований, так как данный процесс предполагает осмысление опыта, обращение к рассудку, разуму, мышлению субъекта. Вместе с тем в упомянутых выше психолого-педагогических исследованиях убедительно показана решающая роль дошкольного возраста в процессе формирования личностных качеств и ценностных ориентаций. Это противоречие, на наш взгляд, связано с недостаточной исследованностью и использованием особых способов присвоения культурных ценностей, свойственных детскому возрасту. Эти способы базируются на врожденных формах психики, влияние которых особенно сильно в детском возрасте. С нашей точки зрения, одним из таких способов является непосредственное "впечатывание" (импринтинг) норм, ценностей, правил, в ходе которого особую роль играют эмоциональное состояние, чувства ребенка, с одной стороны, и его врожденные потребности – с другой. Понятие *импринтинг* введено этологом К. Лоренцом применительно к способности новорожденных рецепторно фиксировать предметы окружающего мира и использовать затем эту информацию в ходе ориентации во внешней среде. Мы используем понятие *импринтинга* применительно

к дошкольному возрасту для обозначения особого способа усвоения духовно-нравственных ценностей и норм, выступающих в дальнейшем средствами ценностной ориентировки. В этом случае эмоционально-чувственное восприятие дошкольника позволяет, минуя рассудок (сознание), на рефлексорном уровне формировать систему представлений о духовно-нравственных ценностях у ребенка, которая по мере его взросления подкрепляется работой разума, рефлексией. Таким образом, главной особенностью дошкольного возраста в отношении исследуемого процесса выступает эмоционально-рефлексорное присвоение ценностей, формирующее ту глубинную подсознательную часть психики ребенка, которая, по мнению представителей самых разных психологических школ, определяет его поведение во взрослом периоде жизни. В связи с этим в процессе формирования духовно-нравственных ценностей у дошкольников особое внимание следует уделять развитию эмоционально-чувственной сферы.

Исходя из вышеизложенного, в процессе формирования духовно-нравственных ценностей у дошкольников важно удовлетворять их нравственные потребности, способствовать соподчинению в иерархии мотивов, где нравственные мотивы выступают на первый план, формировать нравственные идеалы (поскольку интересы детей старшего дошкольного возраста направлены на особенности другого человека, его характерные черты, действия), расширять представления о духовно-нравственных ценностях, нормах, качествах и способствовать их осознанию, представлять образцы нравственного поведения, давать оценку и проявлять собственное отношение к нравственным и безнравственным поступкам, учить осмысливать выбор, направляя его на систему духовно-нравственных ценностей, учить слушать "голос совести" и следовать ему, создавать условия для возникновения нравственного поведения у детей. Представленная совокупность духовно-нравственных ценностей может рассматриваться как основа процесса нравственного воспитания и формирования духовно-нравственных ценностей личности, начиная с дошкольного возраста.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Мухина В. С. Возрастная психология: Феноменология развития: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2006. – 608 с.
2. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – М. : Школа – Пресс, 1996. – 333 с.

3. Куртуа Г. Искусство воспитания детей нашего времени / Г. Куртуа. – М. : Паолине, 2001. – 240 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

***Космачева Н. В. Особенности формирования духовно-
нравственных ценностей у детей дошкольного возраста.***

В статье обоснована необходимость формирования духовно-нравственных ценностей, начиная с дошкольного возраста. Раскрыты психологические особенности данного процесса в дошкольном детстве.

Предложена совокупность духовно-нравственных ценностей для формирования их у детей дошкольного возраста – жертвенная и деятельная Любовь к людям, Добро, Мир, Свобода, Истина, Совесть, Семья, Труд.

***Kosmacheva N. V. The Peculiarities of Spiritual-Moral Values
Development at Preschool Age.***

In this article the necessity of spiritual-moral values formation at preschool age is motivated. Psychological peculiarities of given process in preschool childhood are revealed. The collection of spiritual-moral values for development at preschool age is offered – sacrifice and activity Love to people, Good, Peace, Liberty, Truth, Conscience, Family, Labour.

УДК 371

Г. Г. Недюрмагомедов,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель;
З. М. Гаджиева,
кандидат географических наук, доцент
(Дагестанский государственный педагогический университет,
Россия, РД, Махачкала)

**Педагогическое мастерство современного учителя
общеобразовательной школы: проблемы теории и реальность**

На основе анализа негативных тенденций, характерных для системы образования, актуализируется роль педагогической деятельности учителя и ее показателя – педагогического мастерства. Рассматриваются подходы разных авторов, исследовавших сущность и основные компоненты педагогического мастерства. Особенности педагогического мастерства раскрываются через призму педагогических принципов и критериев.

Современная ситуация реформирования в российском образовании характеризуется многими переменами, нацеленными на приведение системы образования в соответствие с новыми потребностями национальной экономики и общества. К числу этих перемен, в первую очередь, можно отнести подготовку (и переподготовку) школьных педагогов к эффективной высокопрофессиональной педагогической деятельности.

Однако в современной России продолжается кризис образования. "Исследования качества образования, в том числе международные, выявили снижение фундаментальности среднего образования в нашей стране, недостаточность обеспечения современными методическими материалами, слабость материальной базы, неподготовленность большей части учителей", – отмечает ректор Санкт-Петербургского государственного университета Л. Вербицкая. Говоря о кризисе современного среднего образования в России, мы имеем в виду общеобразовательные средние школы, которые составляют основную часть средних учебных заведений. В среднем образовании четко проявляются несколько опасных тенденций.

Первая из них: замена изучения фундаментальных предметов знакомством с их содержанием. Эта тенденция – прямой путь к воспитанию дилетантов. Замена изучения предмета ознакомлением с его содержанием является фактически заменой интенсивного метода обучения экстенсивным. Обучение в школе должно быть не игрой (что ошибочно навязывается многими "новоиспеченными докторами

педагогических наук"), а серьезным учебным трудом. Закреплением тенденции ограничиться знакомством с предметами вместо систематического их изучения явилось выдвигание на первое место развития "коммуникабельности" оканчивающих школу, якобы для облегчения их вхождения в современное общество. Метод ознакомления с предметом вместо его изучения принципиально не пригоден для научно-естественных дисциплин (математики, химии, физики, биологии), так как с его помощью невозможно овладеть даже элементарными методами, лежащими в их основе. Это связано с тем, что они опираются на точное описание понятий, на знание последовательных логических цепочек связи между ними, на умение доказывать утверждения, лежащие в основе рассматриваемых методов, без чего часто остаются неясными границы их применения. Внедрение в систему среднего образования ознакомительных способов обучения учащихся вместо изучения ими предметов уже повлекло за собой, в частности, невозможность предъявления к знаниям школьников требований, отвечающих современному полноценному среднему образованию.

Вторая тенденция динамики снижения качества среднего образования состоит в последовательном систематическом снижении требований, предъявляемых к знаниям учащихся. В том случае, когда раньше за проявленные учащимися знания (точнее незнания) им безоговорочно ставилась неудовлетворительная оценка, теперь нередко выставляется удовлетворительная и т.д. Но в реальной школьной практике положение обстоит хуже, так как на экзаменах знания учащихся не проверяются с той глубиной, которая необходима для оценки владения предметом, как это делалось прежде.

Третья тенденция – это снижение качества подготовки в педагогических вузах, и как следствие – резкое снижение профессионализма учителей, уровня их профессиональной деятельности и педагогического мастерства.

Многообразие и сложность задач по созданию условий для развития личности учащегося делают проблемы педагогической деятельности школьных педагогов особенно актуальными для современной теории и практики школьного обучения и воспитания. Гуманистическая направленность учебно-воспитательного процесса средней школы предполагает целенаправленную интеграцию биологических и социальных потребностей, интеллектуальных и нравственных аспектов при реализации генетически обусловленных природных задатков каждого ученика на протяжении его обучения в образовательном учреждении. Поэтому важное значение для решения

разнообразных и непредсказуемых проблем учебно-воспитательной деятельности приобретает сочетание усвоения педагогами современных теоретических основ профессионально-педагогической деятельности с практическим овладением ими, что в совокупности с личностными качествами определяет становление педагогического мастерства.

Ученых и педагогов-практиков (т.е. учителей) давно волновала проблема – какой фактор прежде всего и больше всего влияет на успешность профессиональной подготовки педагога и на успешность его самостоятельной профессионально-педагогической деятельности. При этом исследовалась природа (особенности, характер, направленность и т.д.) и структура профессиональной подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности. Во многих педагогических работах исследователи приходят к общему выводу – таким фактором является профессионализм, т.е. профессиональная педагогическая деятельность. Одним, из важнейших условий совершенствования образовательного процесса в средней школе является систематическое повышение педагогического мастерства педагогов.

Что же такое педагогическое мастерство современного учителя, каким является его содержание? Какие пути предлагает современная педагогическая теория, чтобы им овладеть?

Ответы на эти актуальные вопросы необходимо начать с выявления основ и сущности педагогического мастерства. Педагогическое мастерство учителя рассматривается как ценность сферы образования, поскольку от степени его сформированности зависит качество детства, выражающееся в обученности, личностном росте, комфортности проживания жизни. Состояние сформированности основ педагогического мастерства, как свидетельствует массовый опыт подготовки учителя, далеко не соответствует современным требованиям к педагогическому образованию. Прежде всего, будущим педагогом недостаточно освоены элементы педагогической техники, содержание и технологии педагогической деятельности, востребующей его как субъекта, с его личностным и профессиональным опытом. У значительной части учителей не сформированы смысловые ориентиры профессионально-педагогической деятельности, диалогичность, являющиеся предпосылкой педагогического мастерства. Следует признать также факт, что пока учителя в основном готовят к предметной деятельности. Однако, несмотря на то, что сегодня из "портрета" учителя практически исчезли черты, характеризующие социальную

направленность, налицо новая тенденция, связанная с приоритетом так называемого "человеческого начала", требующая формирования новых, "гуманистически ориентированных и гуманитарных" подходов к профессионально-педагогической подготовке. Причины недостаточной сформированности основ педагогического мастерства кроются как в социальной ситуации, так и в недостатках практики подготовки студентов. Анализ результатов ежегодного опроса первокурсников высших педагогических учебных заведений свидетельствует о том, что менее трети из них при выборе учебного заведения ориентированы именно на педагогическую деятельность, причем ситуация из года в год только усугубляется.

Проблема рассмотрения формирования (или повышения) педагогического мастерства учителей средней школы, исходит из того, что возрастает роль личности специалиста (т.е. учителя-предметника), его профессиональной готовности в период рыночных отношений и гуманизации во всех сферах деятельности людей. Быстрые темпы развития современной науки и техники, усиливающийся рост потока научной информации, увеличение возможностей повышения общей культуры, развития духовных потребностей позволяет углубить, актуализировать деятельностьную активность, самостоятельность личности, развить и реализовать ее творческий потенциал.

Степень сформированности основ педагогического мастерства школьных учителей тесно связана с состоянием теории педагогического образования. В педагогических исследованиях ХХІ века отошли на второй план категории "целей и средств деятельности учителя", вследствие чего описание педагогической реальности осуществляется преимущественно в понятиях образовательных программ, содержания, стандартов, технологий, критериев качества. При этом никто не сомневается, что учитель может все это реализовать, если есть четко направляющие его деятельность стандарты. Не случайно ведется спор об образовательных стандартах, а не о "личности", "профессионализме", социальной позиции, защищенности и, наконец, нравственном состоянии учителя (Сериков В. В.). В этом смысле обращение к феномену "педагогического мастерства" возвращает педагогическую науку к категориям цели и средства деятельности.

Педагогическое мастерство является одним из важнейших элементов в системе достижения целей школьного образования. По убеждению А. С. Макаренка, педагогическое мастерство присуще каждому педагогу, при условии целенаправленной работы над собой.

Однако не любой опыт является источником профессионально-педагогического мастерства. Таким источником является только педагогическая деятельность. Классики отечественной дидактики считали проблему формирования "педагогического мастерства" одной из важнейших в педагогической деятельности. Понятие "педагогическое мастерство" является одним из тех, к исследованию которых обращались и обращается большинство ученых: без его уточнения невозможно вести речь ни о профессионализме, ни о педагогической деятельности как ключевой категории педагогики (Зимняя И. А., Зязюн И. А., Кан-Калик В. А., Кузьмина Н. В., Лихачев Б. Т., Макаренко А. С., Сластенин В. А., Сухомлинский В. А., Исаев И. Ф. и др.).

Что же все-таки имеют в виду под педагогическим мастерством современные исследователи? Как научная проблема, педагогическое мастерство стало объектом пристального внимания педагогов с XIX века. Разные педагоги в разное время по-разному пытались дать определение "педагогическому мастерству". Так, например, А. Дистервег считал, что педагог – мастер, и только он имеет развитые познавательные способности, совершенные знания учебного материала, как со стороны содержания, так и формы, как его сущности, так и метода преподавания, а А. С. Макаренко отмечал, что сущность педагогического мастерства проявляется в знаниях и умениях [1]. Анализ его работ позволяет сделать вывод о понимании Макаренко А. С. сущности и структуры педагогического мастерства. Она охватывает образовательный и воспитательный компоненты и педагогическую технику.

В "истории образования" педагогическое мастерство объясняется как наивысший уровень педагогической деятельности, который состоит в том, что в отведенное время педагог достигает оптимальных последствий и предполагает "синтез научных знаний, умений и навыков методического искусства и личных качеств преподавателя", комплекс свойств личности педагога, который обеспечивает высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности. В это понятие вкладывается различный смысл, однако оно имеет и общее для всех смысловое значение. Во-первых, "педагогическое мастерство" предполагает высокий уровень "педагогического профессионализма", во-вторых, оно рассматривается обычно как некий идеал педагогической работы, побуждающий педагогов к систематическому самосовершенствованию для поддержания определенного уровня профессионализма.

В "Педагогической энциклопедии" приводится следующее определение: "*мастерство педагогическое* – высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей" [2]. Здесь сущность "педагогического мастерства" раскрывается через предполагаемый определенный уровень педагогической деятельности. "Педагогическое мастерство" – это также, во-первых, вид передового опыта, состоящего в рациональном использовании рекомендаций современной педагогической науки, во-вторых, это высокий уровень совершенства педагога в его учебно-воспитательной деятельности [3].

Щербакова А. И. в своей работе отмечает, что "педагогическое мастерство – это синтез научных знаний, умений, навыков, методического искусства и личных качеств учителя" [4]. Такой синтез может быть только в педагогической деятельности. В структуре педагогического мастерства, кроме знаний, умений, навыков и методического искусства, выделяется еще один компонент – личные качества педагога. В работе Щербаковой А. И. неоднократно подчеркивается важность сформированности личности для формирования педагогического мастерства: "формирование педагогического мастерства есть процесс, имеющий своей предпосылкой и основой формирование личности в целом".

Педагогическое мастерство начинается с гуманистической позиции и педагогического общения, создающего среду, которая окрашивает педагогическое сотрудничество и оптимизирует учебно-воспитательный процесс. В педагогической деятельности развивается и реализуется мастерство преподавателя. Мастерство обеспечивает высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности, оно включает в себя: гуманистическую направленность, профессиональные знания, педагогические способности и педагогическую технику:

- педагогическое мастерство предполагает наличие гуманистической направленности, которая позволяет целесообразно, в соответствии с требованиями современного общества, выстраивать образовательный процесс;

- фундаментом развития профессионального мастерства педагога выступает профессиональное знание. Оно составляет "каркас" профессионализма и дает возможность постоянно совершенствовать его;

- педагогические способности – дрожжи мастерства, обеспечивающие скорость его совершенствования;

– педагогическая техника опирается на знания, способности, позволяет все средства воздействия увязать с целью, тем самым гармонизируя структуру педагогической деятельности.

Все эти элементы взаимосвязаны в системе педагогического мастерства. Им присуще саморазвитие, основу которого составляет синтез знаний и направленности; важным условием успешности являются способности, а средством, придающим целостность, связанность направленности и результативности, – умения в области педагогической техники.

Важнейшими качествами личности педагога являются его ценностные ориентации. Это основные критерии профессионализма педагога – человека знающего, требовательного, творческого.

Кузьмина Н. В. считает, что педагогическое мастерство – это "владение профессиональными знаниями, умениями и навыками, позволяющими специалисту успешно исследовать ситуацию (объект и условия деятельности), формулировать профессиональные задачи, исходя из этой ситуации, и успешно их решать в соответствии с целями, стоящими перед наукой" [5]. По ее мнению, мастерство учителя – это такой уровень его деятельности, при котором он успешно решает основные профессиональные задачи.

В современной педагогической литературе в характеристику понятия "педагогическое мастерство" включают следующие компоненты:

- профессиональные способности;
- педагогическую технику;
- определенные качества личности, необходимые для осуществления профессиональной деятельности;
- психологическую и этико-педагогическую эрудицию.

Сущность педагогического мастерства школьного учителя заключается в качествах личности самого педагога, который, осуществляя эту работу, обеспечивает ее успех:

- педагогическая культура;
- профессиональная компетентность педагога;
- педагогические умения и способности;
- речевая культура преподавателя;
- педагогическое взаимодействие, умение управлять собой в процессе учебно-воспитательной деятельности;
- педагогическое общение и этика;
- базовые психолого-педагогические знания.

Фундамент (основу) педагогического мастерства учителя образуют следующие основные составляющие: личность педагога, знания и

педагогический опыт. Учитель учится всю жизнь, он находится в постоянном развитии и всю трудовую жизнь является педагогом-исследователем.

Мастерство, как правило, связывают с большим опытом. Несмотря на массовый характер педагогической профессии, подавляющее большинство школьных учителей – творческие личности, идущие к мастерству. В мастерстве педагога можно выделить четыре относительно самостоятельных элемента:

- мастерство организатора коллективной и индивидуальной деятельности детей;
- мастерство убеждения;
- мастерство передачи знаний и формирования опыта деятельности;
- мастерство владения педагогической техникой.

Особое место в структуре мастерства учителя занимает педагогическая техника. Педагогическая техника – это совокупность навыков, которая необходима для эффективного применения системы методов педагогического воздействия на отдельных учащихся и коллектив в целом (умение выбрать правильный стиль и тон в общении, умение управлять вниманием, чувство такта, навыки управления и др.).

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы и профессионально-педагогической деятельности учителей средних школ, позволило в качестве основ педагогического мастерства выделить следующие структурные компоненты:

- *ориентировочно-гностический компонент* (представление учителя о феномене педагогического мастерства; знание основных понятий и категорий педагогики);
- *деятельностно-практический* (умение проектировать учебно-воспитательный процесс, в том числе умение изучать и интерпретировать ситуацию жизни школьника; включение учащегося в деятельность по освоению культурного опыта; умение заинтересовать той деятельностью, в которую включается обучающийся (или формирование позитивного отношения к ней); способность преобразовывать собственный личностный опыт в профессионально-педагогический (Серигов В. В.);
- *личностно-смысловой* (диалогичность, гуманитарная направленность; способность к деятельности в системе "человек-человек"; потребность в профессиональном и личностном саморазвитии; опыт ответственности, творчества, переживания жизненных коллизий; опыт рефлексии, смыслопоиска как проявления

готовности работать с нравственно-смысловой сферой личности учащегося).

Необходимо однако отметить, что сегодня у школьных учителей не в полном объеме сформированы выше рассмотренные компоненты педагогического мастерства.

Таким образом, "педагогическое мастерство" – это комплекс профессиональных свойств личности учителя, обеспечивающих относительно высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности через владение возможностями своей дисциплины для обучения и воспитания подрастающего поколения.

Коджаспирова Г. М., выделяя высокий уровень профессиональной педагогической деятельности, включает в компоненты этой деятельности следующие составляющие [6]:

- совокупность определенных личностных качеств;
- готовность к самосовершенствованию;
- владение педагогической технологией (управлять учебно-воспитательным процессом, целенаправленное формирование основных элементов базовой культуры учащихся и т.д.);
- владение педагогической техникой (включаются умения управлять своим психофизическим состоянием, настроением, умение рефлексировать, умение общаться и т.д.).

Отметим также, что педагогическое мастерство выражается в профессиональной деятельности, но к ней не сводится. Оно характеризуется высоким уровнем развития специальных умений, но и это не главное. Главное – в позиции педагога, способности виртуозно управлять деятельностью своих учеников.

Управление деятельностью другого человека (воспитание, обучение) возможно потому, что цель педагога всегда объективируется в будущем воспитанника. Она близка и понятна преподавателю, который строит будущее. Осознавая, как это сложно, педагоги-мастера всегда выстраивают логику своей деятельности с опорой на потребности учащихся.

Для того чтобы понимать, какими реальными профессионально-педагогическими возможностями обладает педагог (сильные и слабые стороны) и в каком направлении необходимо совершенствование его педагогической деятельности, необходима оценка "педагогического мастерства".

Оценку "педагогического мастерства" возможно осуществить на основе следующих принципов:

- по основным параметрам педагогической деятельности (вклад в обновление содержания данной дисциплины, разработка учебных

пособий, дидактических материалов, обеспеченность предмета необходимыми материалами, средствами наглядности, учет междисциплинарных связей и др.);

- необходимо включить оценку научной квалификации педагога и результатов его научной деятельности (это позволит оценить потенциальные возможности учителя, но это, к сожалению, не гарантирует ожидаемого положительного результата);

- необходимо определить уровень лекторского мастерства (научность и информативность изложения, связь теории и практики, доказательность и аргументированность, четкость структуры и логичность раскрытия учебного материала, последовательность излагаемых вопросов, методическая разработанность материала, использование принципа наглядности, доступность излагаемого материала данному возрасту, разъяснение всех новых терминов, понятий и т.д.).

Уровень педагогического мастерства возможно определить, ориентируясь на следующие критерии:

- стимулирование и мотивация личности ученика в процессе обучения;

- организация учебной деятельности учащегося;

- владение содержанием и дидактической организацией образования;

- организация и осуществление профессионально-педагогической деятельности в процессе обучения;

- структурно-композиционное построение урока (занятия или другой формы).

Исследование процесса становления педагогического мастерства позволяет выделить следующие педагогические условия:

- наличие у учителя потребности и опыта формулирования задач по развитию педагогического мастерства в соответствии с возможностями изучаемой темы;

- умение спроектировать систему средств (комплекс методик);

- уяснение ожидаемого результата, который будет состоять в своеобразном "запуске" процесса развития отдельных компонентов педагогического мастерства: ориентировочно-гностического, деятельностно-практического, личностно-смыслового;

- придание учителям ценностно-смысловой направленности преподаваемых дисциплин (формирование позитивного отношения к содержанию и формам учебного процесса, заинтересованности возможностью проявить себя, усваивая при этом новое знание через

собственное открытие, постепенно осознавая предмет, смысл и ценности своей профессионально-педагогической деятельности).

Таким образом, мы рассматриваем мастерство учителя как синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. / Макаренко А. С. – М., 1958. – Т. 5. – 1958. – С. 234.
2. Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. – Т. 2. – 1965. – С. 739.
3. Основные понятия и термины системы образования. – Тюмень, 2001. – 31 с.
4. Щербаков А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / Щербаков А. И. – Л., 1968. – 30 с.
5. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя / Хозяинов Г. И. – М., 1988. – С. 69.
6. Коджаспирова Г. М. Слагаемые педагогического мастерства и их формирование у будущего учителя / Коджаспирова Г. М. // Начальная школа. – 1993. – № 8. – С. 63–65.

Недюрмагомедов Г. Г., Гаджиева З. М. Педагогічна майстерність сучасного вчителя загальноосвітньої школи: проблеми теорії та сучасність

На основі аналізу негативних тенденцій, характерних для системи освіти, актуалізується роль педагогічної діяльності вчителя і її показника – педагогічної майстерності. Розглядаються підходи різних авторів, що дослідили суть і основні компоненти педагогічної майстерності. Особливості педагогічної майстерності розкриваються через призму педагогічних принципів і критеріїв.

Nedurmahamedova H. H., Hadzhyeva Z. M. The pedagogical skill of o general school modern teacher: theory problems and modern state

On the based of the analysis of negative tendencies, characterized for education system, the role of pedagogical activity of teacher is being actual and its showing – the pedagogical creative. It looks at approaches of different authors, who researched the nature and the main components of pedagogical creative. Features of pedagogical creative is exposed through the prism a of pedagogical principals and criteria.

УДК 37.011.33+37.013.3

Н. П. Плахотнюк,
аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**Методи та форми навчально-ігрового проектування у
підготовці майбутніх учителів до інноваційної діяльності**

У статті представлені методи та форми навчально-ігрового проектування як складові технології підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Уточнено визначення поняття "метод навчально-ігрового проектування", виділено групи методів та подана їх характеристика відповідно до основних етапів навчально-ігрового проектування. Визначено сутність та функції груп методів, виділені критерії їх відбору та використання.

Входження України в європейський та світовий освітній простір характеризується оновленням системи вищої освіти, поєднанням традиційного навчання з інноваційним. Одним із напрямків розвитку сучасної системи освіти є професійна підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Вищі навчальні заклади здійснюють пошук та реалізацію нових технологій, методів, форм підготовки майбутнього вчителя як активного суб'єкта інноваційної діяльності, який орієнтується в освітніх інноваціях, застосовує їх на практиці, є творчою особистістю, здатною до самоосвіти та самореалізації.

Останнім часом збільшується використання проектної технології у підготовці професійних кадрів. Навчально-ігрове проектування як малодосліджена навчальна технологія використовується недостатньо у підготовці майбутніх учителів. Недостатньо обґрунтовані педагогічні умови ефективного використання даної технології, розроблені алгоритми, форми, методи її реалізації у професійній підготовці майбутніх учителів. Тому **метою** нашої статті є уточнення сутності методу навчально-ігрового проектування, класифікація і характеристика методів та виділення форм навчально-ігрового проектування як складових технології підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що методи та форми навчально-ігрового проектування недостатньо розроблені у теорії та практиці підготовки майбутніх учителів. Тому для визначення методу та форми навчально-ігрового проектування звернемося до трактування методу та форми в загальній дидактиці. Методи та форми навчання досліджувались у працях Ю. К. Бабанського, І. Ф. Харламова, І. Я. Лернера, М. Н. Скаткіна та ін.

Метод навчання розглядається як спосіб взаємопов'язаної діяльності педагога та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання та розвитку в процесі навчання (Ю. К. Бабанський, М. М. Фіцула); система прийомів, дій, операцій, що складають взаємопов'язані способи діяльності вчителя та учнів і спрямовуються, завдяки врахуванню педагогом певних психологічних закономірностей засвоєння змісту освіти, на досягнення цілей навчально-виховного процесу (С. С. Пальчевський); упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань (А. І. Кузьмінський, В. А. Омеляненко, Н. Є. Мойсеук).

Метод навчання в розумінні Н. П. Волкової – це взаємопов'язана діяльність викладача та учнів, спрямована на засвоєння учнями системи знань, набуття умінь і навичок, їх виховання і загальний розвиток. Дослідниця зазначає, що чим багатший арсенал прийомів у структурі методу, тим він більш повноцінний та ефективніший. Під прийомом навчання розуміється сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної мети конкретного методу [1: 275].

У педагогіці вищої школи метод навчання розглядається переважно як упорядкований спосіб взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів, спрямований на вирішення навчально-виховних завдань вищої школи (А. М. Алексюк, С. С. Вітвицька, З. Н. Курлянд та ін.).

Отже, метод трактується здебільшого як цілеспрямована взаємодія вчителя та учнів, спрямована на розв'язання певних навчально-виховних завдань.

Узагальнюючи вище згадані педагогічні дослідження категорії "метод навчання", враховуючи специфіку ігрової діяльності та проектування, під методом навчально-ігрового проектування ми розуміємо спосіб цілеспрямованої взаємодії викладача та студентів, спрямований на ефективне досягнення мети ігрового проектування – формування готовності студентів до інноваційної діяльності.

У методах навчально-ігрового проектування поєднуються навчальна, ігрова і проектна діяльності, що дозволяє організувати навчальну діяльність студентів як активний, творчий пошук розв'язання завдань, формування пізнавальних інтересів, аналітичних, дослідницьких здібностей, проектувальних, комунікативних умінь. З огляду на поліфункціональність цих методів, виникає необхідність їх класифікації.

Методи проектування в інженерно-технічній галузі відповідно до трьох його основних етапів – підготовчого (дивергентного),

пошукового (трансформаційного), заключного (конвергентного) – описані Д. К. Джонсом [2].

Спробу визначити форми і методи навчально-ігрового проектування відповідно до основних етапів ігрового проекту зробила Т. В. Качеровська. За основу автор взяла класифікацію методів, запропоновану Д. К. Джонсом, і відповідно до трьох основних етапів ігрового проекту виділила три групи методів ігрового проектування: дивергентні (вербальні: розповідь, бесіда, дискусія, метод випадкових підстановок, мозкова атака, діаграма ідей, матриця ідей, синектика, гірлянда асоціацій, інверсія, пошук літератури); трансформаційні (діалогічні: інтерв'ю, алгоритмічні, аналіз конкретних ситуацій (case-study), проектування нововведень, трансформація ідей, класифікація проектної інформації); конвергентні (захист проекту, оціночні методи, контрольні переліки, вибір критеріїв, ранжування, рейтинг, порівняльний аналіз, інформаційна підтримка проекту). Відповідно до виділених методів були запропоновані форми ігрового проектування. Дослідниця відносить названі методи до методів проблемного навчання [3: 38-40].

Проблемне навчання у вітчизняній педагогіці було започатковане І. Я. Лернером, Т. В. Кудрявцевим, М. І. Махмутовим та ін. М. І. Махмутов визначив проблемне навчання як тип розвиваючого навчання, в якому поєднується систематична самостійна пошукова діяльність учнів, а система методів побудована з урахуванням цілепокладання та принципу проблемності [4: 274]. Автор виділяє шість загальних методів організації проблемного навчання: монологічний, розмірковуючий, діалогічний, евристичний, дослідний, метод програмованих завдань [5: 133].

Н. П. Волкова визначає проблемно-розвиваюче навчання як систему регулятивних принципів діяльності, цілеспрямованості та проблемності, правил взаємодії викладача та учнів, вибір і вирішення способів та прийомів створення проблемних ситуацій і вирішування навчальних проблем. Автор представила класифікацію методів проблемно-розвиваючого навчання. Система методів проблемно-розвиваючого навчання ґрунтується на принципах цілеспрямованості (відображає передбачувані результати свідомо організованої діяльності), бінарності (складається з діяльності викладача та учнів) та проблемності (визначає рівень складності матеріалу і труднощі в його засвоєнні). Автор виділяє наступні методи проблемно-розвиваючого навчання: показовий (показове викладання), діалогічний (діалогічне викладання), евристичний (евристична бесіда), дослідницький (дослідницькі завдання), програмований (програмовані завдання) [1].

У зарубіжній педагогічній літературі описується сутність, історія розвитку проблемного навчання, його етапи, принципи і характерні ознаки, шляхи досягнення оптимальних результатів навчання, методи його оцінювання (D. Boud, I. Bradbeer, M. Savin-Baden, Jonn R. Savery, B. Duch, S. Gron та ін.).

Оскільки методи навчально-ігрового проектування носять розвиваючий характер, то цілком доцільним, ми вважаємо, розглянути методи розвиваючого навчання в педагогіці вищої школи.

До методів розвиваючого навчання відносять евристичну бесіду, самостійне спостереження, метод структурування текстового матеріалу (графічні роботи зі складання графіків, діаграм, образних моделей), лабораторні, практичні та дослідні роботи студентів [6: 146-147].

Таким чином, при класифікації методів навчально-ігрового проектування потрібно враховувати їх проблемний і розвиваючий характер.

Найбільш поширеною є спроба класифікувати методи ігрового проектування відповідно до основних його етапів.

В. Є. Радіонов, спираючись на дослідження Д. К. Джонса, виділяє 4 етапи проектної діяльності: передстартовий етап, етап декомпозиції (розподіл загального на часткові задачі) та підбір відповідних засобів, етап трансформації та етап конвергенції (відбувається компонування часткових проектних рішень у програми) [7: 62].

Кожен етап проектування характеризується певними методами, формами і прийомами навчання, кореляція яких дозволяє розкрити переваги ігрового проекту порівняно з іншими технологіями навчання [3].

Зважаючи на специфіку етапів навчально-ігрового проектування, досліджень Д. К. Джонса, В. Є. Радіонова, Т. В. Качеровської з питань основних етапів проектної діяльності (підготовчого, дослідницького, заключного) та відповідних їм методів навчання, а також на розуміння підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності як поетапної, ми виділяємо три групи методів навчально-ігрового проектування: декомпозиційні, трансформаційні та конвергентні.

Сутністю підготовчого етапу навчально-ігрового проектування є аналіз, розподіл проблеми на частини та визначення задач, тому методи цього етапу ми назвали декомпозиційними. Функції цієї групи методів наступні: аналітична, розвивальна, стимулюючо-мотиваційна, виховна. Аналітична функція передбачає аналіз проблемних ситуацій, пошук (генерування) ідей для їх вирішення, їх систематизація. Розвивальна функція спрямована на розвиток мислення, творчих

здібностей, емоційно-вольової сфери особистості. Стимулюючо-мотиваційна функція покликана активізувати у студентів ті внутрішні імпульси, що допомагають їм мобілізувати волю, уяву та увагу для досягнення поставлених цілей, потребу професійного самовдосконалення та самореалізації.

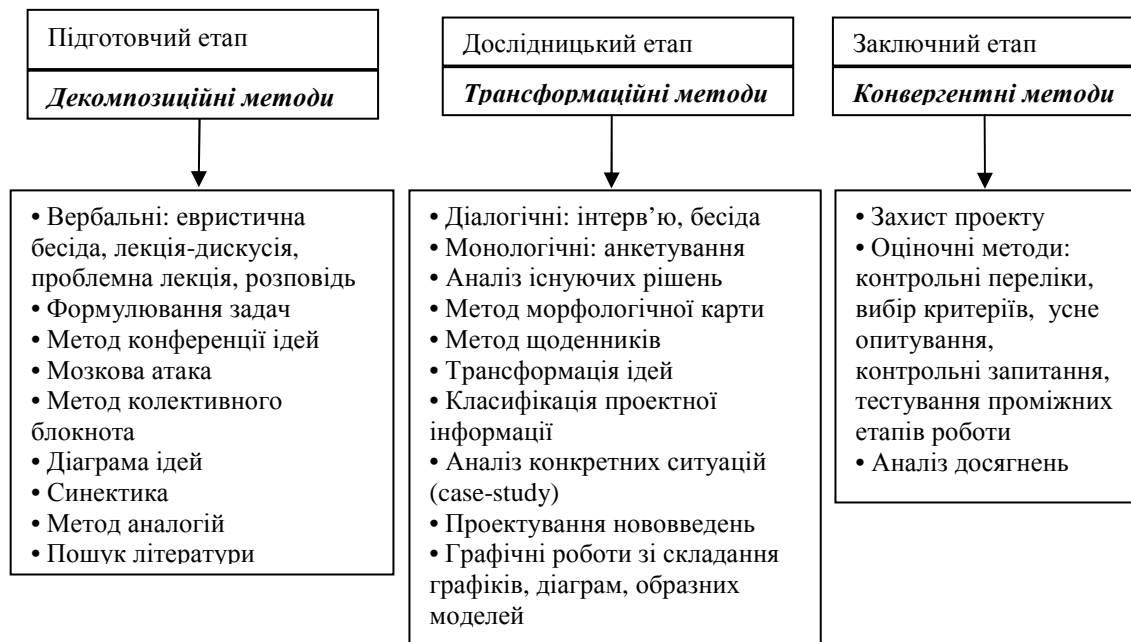
Характерною ознакою дослідницького етапу є синтез, трансформація висунутих ідей, коли виробляються конкретні рішення проблемної ситуації. Методи цього етапу отримали назву трансформаційні. До функцій цієї групи методів відносяться: прогностична (передбачення майбутнього стану об'єкту проектування), конструктивна (побудова конструкту ігрового проекту), дослідницька (пошук та відбір необхідної інформації для досягнення цілей проекту), виховна (вироблення моральних, вольових особистісних якостей у процесі досягнення цілей та завдань проектування).

Метою заключного етапу є оцінка та аналіз досягнутих результатів. Для досягнення цієї мети використовуються конвергентні методи. Конвергентні методи виконують контрольню-оцінювальну, рефлексивну, стимулюючо-мотиваційну, коригуючу, виховну функції. Контрольно-оцінювальна – передбачає визначення рівня навчальних досягнень як окремого студента, так і цілої групи, яка працювала над проектом, аналіз готовності суб'єктів навчання до засвоєння нового навчального матеріалу. Рефлексивна функція передбачає аналіз своєї навчальної діяльності студентами, самооцінку та оцінювання інших. Стимулюючо-мотиваційна визначає таку організацію оцінювання навчальної діяльності студентів, за якої вони досягають ситуацій успіху, що породжує віру в свої сили та можливості й стає стимулом до подальшого активного навчання. Коригуюча функція спрямована на корекцію недоліків проектувальної діяльності з метою поліпшення процесу ігрового проектування та підготовки до інноваційної діяльності. Виховна функція передбачає формування відчуття порядку, відповідальності, вмінь здійснювати самоконтроль власної діяльності, прагнення до самовдосконалення, самореалізації, оволодіння новими методами, формами, технологіями навчально-виховного процесу.

Класифікація методів навчально-ігрового проектування представлена на схемі 1.

Схема 1

Класифікація методів навчально-ігрового проектування



Охарактеризуємо провідні методи навчально-ігрового проектування.

При використанні лекції-дискусії викладач не тільки використовує відповіді слухачів на його питання, а й заохочує вільний обмін думками в інтервалах між логічно розподіленим матеріалом. Ефект досягається лише за умови правильного добору питань до дискусії та вдалого, цілеспрямованого керівництва нею [8: 138].

Метод мозкової атаки (мозкового штурму) – метод вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності, за якого студентам пропонується висловлювати сміливі, нестандартні варіанти розв'язання проблеми. Далі з загальної кількості запропонованих ідей відбирають найкращі, які можуть бути використані для подальшої роботи над вирішенням поставленої задачі. Мозковий штурм проводиться за наступними етапами: підготовчий; генерування ідей; аналіз та оцінка ідей. Функції першого етапу: формулювання цілі й корекція задачі; підбір учасників для наступних етапів роботи; виконання організаційних питань (підготовка приміщення, дошки, розподіл ролей і т.п.). Для успішного проведення мозкового штурму необхідно дотримуватись наступних правил:

- відсутність будь-якої критики;
- заохочення ідей, що пропонуються;
- рівні права усіх учасників мозкового штурму;

- свобода асоціацій і творчої уяви;
- творча атмосфера на "ігровій поляні";
- обов'язкова фіксація всіх ідей, що висловлюються;
- час для інкубації (групі додається час, щоб обдумати зафіксовані ідеї, потім розглянути будь-які альтернативні підходи);
- систематизація і класифікація ідей, деструктуризація ідей (оцінка на реальність), вибір оптимальної ідеї, список ідей, які можна практично використати (етап аналізу та оцінки ідей) [9: 180-184].

Метод конференції ідей дещо схожий з методом мозкової атаки. Різниця полягає в тому, що конференція ідей допускає доброзичливу критику в формі репліки чи коментарю. Вважається, що така критика сприяє вдосконаленню ідей. Як метод групової роботи використовують також метод колективного блокнота. Цей метод є різновидом письмової мозкової атаки. Група студентів із шести чоловік формулює проблему і працює над способами її розв'язання. Кожен учасник заносить у блокнот три пропозиції (йому відводиться п'ять хвилин) і передає блокнот іншому члену групи. Він ознайомлюється з висунутими ідеями і записує три власних, і т.д. Метод дає змогу отримати значну кількість ідей [10: 100].

Метод синектики або "синектичний штурм" був розроблений дослідником методології творчості В. Дж. Гордоном і є подальшим розвитком мозкового штурму. Метод синектики заснований на використанні несвідомих механізмів, які мають прояв у мисленні людини в момент творчої активності. Ціль синектики – спрямувати спонтанну діяльність головного мозку і нервової системи людей, що навчаються, на дослідження та перетворення проектної проблеми. Технологія проведення синектики походить від мозкового штурму, однак відрізняється від нього використанням деяких прийомів психологічної настройки, в тому числі активним використанням аналогій. Як правило, використовуються аналогії чотирьох типів: прямі аналогії, суб'єктні (особистісні) аналогії, символічні аналогії, фантастичні аналогії. Процедура синектики включає декілька етапів: проблематизація і цілепокладання, дискусія (ціль – "очищення" від очевидних рішень); критичний аналіз і відбір найбільш оригінальних ідей; підведення підсумків творчої роботи викладачем. Метод синектики має низку труднощів: 1) перед використанням даного методу потрібно докорінно розібратись у проблемі й спочатку (якщо необхідно) провести мозковий штурм, і лише після обробки його результатів використати метод синектики, спираючись на результати мозкового штурму; 2) більш ефективним є використання прийомів символічних і фантастичних аналогій, коли в групу входять

представники творчих професій або люди з художнім типом мислення; 3) необхідне максимально комфортне психологічне оточення; 4) найкращі результати синектичного штурму отримують тоді, коли його проводить спеціаліст з психологічною освітою [9: 191-198].

На етапі реалізації проекту використовується метод аналізу конкретних ситуацій (case study). Даний метод набув популярності у другій половині 90-х років минулого століття і спрямований на розвиток розумових здібностей. Він полягає у використанні конкретних ситуацій для спільного аналізу та вироблення студентами певних рішень даного кола проблем. Використання методу case-study передбачає самостійну роботу, "мозковий штурм" у межах малої групи, публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення, контрольне опитування з приводу знань фактів ситуації, що розглядається [1].

Основні характеристики методу case-study:

- наявність моделі практичної ситуації;
- колективне, малогрупове та індивідуальне вироблення рішень;
- багатоальтернативність рішень;
- єдина ціль при виробленні рішень;
- наявність системи групового оцінювання діяльності тих, хто навчається;
- наявність керованої емоційної напруги;
- різні способи аналізу рішень, що приймаються.

Методика case-study виконується за низкою таких кроків:

- 1) первинне знайомство з матеріалом;
- 2) попереднє обговорення ситуації в аудиторії;
- 3) аналіз практичної ситуації в підгрупі;
- 4) міжгрупові дискусії;
- 5) підведення підсумків [9: 110-114].

Як видно з опису методу case-study, при його реалізації використовуються й інші методи. Як зазначає Т. В. Качеровська, основні етапи процесу проектування повторюються декілька разів. На цій підставі дослідниця використовувала під час експерименту деякі спільні методи на різних етапах ігрового проекту [3].

Метод класифікації проектної інформації використовується для поділу проектної проблеми на окремі частини, які піддаються рішенням. Для цього необхідно виконати наступний план дій:

- 1) записати на окремій карточці кожну одиницю інформації, яка була зібрана в результаті дослідження проектної ситуації;

2) розподілити карточки за альтернативними наборами категорій до тих пір, поки не буде знайдено той набір, що відповідає як зафіксованим даним, так і суб'єктивній точці зору проектувальників на проблему;

3) використати відібрані набори категорій як основу індексації інформації, що збирається пізніше, як розподілу проблеми на частини для послідовної або паралельної роботи над ними, а також для пробної ідентифікації змінних величин та взаємозв'язків між ними;

4) необхідно переглянути класифікацію на більш пізньому етапі, якщо з'являються суперечливі докази, змінюються завдання чи точка зору проектувальника на проблему [2: 290].

Метод морфологічної карти або морфологічного аналізу використовується тоді, коли визначена проектна ситуація і сформульовані проблеми, які необхідно вирішити. Мета даного методу – розширити зону пошуку рішень проектної проблеми і знайти найбільш оптимальний варіант її вирішення. Для цього необхідно визначити важливі функції або функціональні ознаки об'єкта, розмістити їх на одній із ліній карти. Потім для кожної функції чи ознаки перерахувати максимум можливих варіантів часткових рішень. Часткове рішення – це рішення якогось одного аспекту всієї проблеми. Часткові рішення розміщують на іншій вісі у відповідних колонках. Потім потрібно вибрати по одному найбільш вірогідному частковому рішенню для кожної функції чи ознаки. Щоб було зручно орієнтуватись, різні комбінації необхідно фарбувати різними кольорами або з'єднувати вибрані рішення певними ламаними лініями. У результаті можна отримати декілька варіантів рішень проектної проблеми. Необхідно перевірити сумісність часткових рішень різних аспектів проблеми та проаналізувати можливості їх практичної реалізації. Вибирається та комбінація, яка максимально відповідає вимогам проектної ситуації [11].

У методі навчання знаходять відображення об'єктивні закономірності, цілі, зміст, принципи, форми навчання [12: 151].

Форма організації навчання – спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним розпорядком; зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі (Н. П. Волкова, Н. Є. Мойсеюк).

Під формою організації навчання розуміють також обмежену в часі і просторі взаємообумовлену діяльність учителя й учнів (А. І. Кузьмінський та В. А. Омеляненко); зовнішню сторону організації навчального процесу (як дидактичну категорію) та

конструкцію окремої ланки процесу навчання, певний вид занять (як форму організації навчання) [12: 176].

Під формою навчально-ігрового проектування ми розуміємо взаємообумовлену діяльність викладача та студентів, визначену в часі й у певному режимі.

На підготовчому етапі використовують такі форми навчання, як інструктаж, групові та індивідуальні форми роботи. До другого етапу (дослідницького) – ми віднесли роботу в малих групах, індивідуальну роботу, самостійну роботу, консультації, ділову гру, організаційно-діяльнісну гру та парне навчання. Заключний етап представлений такими формами навчання, як презентація, демонстрація, круглий стіл, дискусія, аукціон проектів, вільні твори, експертна оцінка, аналіз та корекція недоліків.

Ефективною формою навчання вважають ділові ігри. Вони сприяють закріпленню теоретичних знань, формують управлінські вміння, розвивають творчий підхід до моделювання педагогічних ситуацій, підвищують ефективність інтелектуальної праці. Ігрова діяльність створює можливості для максимального виявлення самостійності, ініціативи, активності й творчості. Застосування ділової гри моделює зміст професійної діяльності та дозволяє відтворити реальне середовище майбутньої професії. У діловій грі синтезуються характерні ознаки методу аналізу конкретних ситуацій, ігрового проектування і ситуаційно-рольових ігор. Основні характеристики ділової гри наступні: моделювання процесу діяльності вчителя та учнів у навчально-виховному процесі; розподіл ролей між учасниками гри; відмінність рольових цілей при прийнятті рішень; взаємодія учасників, що виконують різні ролі; наявність спільної цілі у всієї ігрової групи; колективне прийняття рішень учасниками гри; реалізація ланцюга рішень в ігровому процесі; багатоальтернативність рішень; наявність емоційної напруги, якою можна керувати; наявність розгалуженої системи індивідуального або групового оцінювання діяльності учасників гри [9: 83-86].

Самостійна робота студентів у процесі навчально-ігрового проектування займає значну частку запланованого навчального часу. Для успішного здійснення самостійної роботи необхідно дотримуватись певних вимог: усвідомлення індивідуального підходу до кожного студента, що дасть йому можливість розкрити себе як особистість і сприяти його професійному зростанню; визначення і розуміння цілей власної діяльності; надання викладачем методичних рекомендацій та консультацій; контроль і оцінка процесу та результатів діяльності студентів.

Однією з поширених форм представлення та захисту ігрового проекту є презентація. Для ефективної презентації необхідно притримуватись наступних правил: проект повинен бути представлений логічно, аргументовано; супроводжуватись демонстрацією схем, малюнків; елементами художнього оформлення, театралізацією тощо; відповідати інформаційним запитам аудиторії [7: 86-87].

Презентація включає наступні етапи: коротке представлення; вступ; виокремлення основних моментів промови; подання основного змісту відповідно плану; підведення підсумків; запитання та відповіді [3].

Оцінка проекту є важливою, тому що дозволяє визначити ефективність ігрового проекту, його недоліки, внести корективи. При проведенні зовнішньої оцінки проекту враховується його тематика, умови проведення. Експертна рада формується зі студентів та викладачів і оцінює проект за певними критеріями (параметрами). С. О. Сисоєва виділила наступні параметри зовнішньої оцінки проекту:

- значущість і актуальність висунутих проблем, адекватність досліджуваній тематиці;
- коректність використання методів дослідження і методів обробки одержаних результатів;
- активність кожного учасника проекту;
- колективний характер прийняття рішень;
- характер спілкування і взаємодопомоги між учасниками проекту;
- необхідна і достатня глибина занурення у проблему, використання знань з інших галузей;
- доказовість прийнятих рішень, уміння аргументувати свої висновки;
- естетичне оформлення результатів проекту;
- уміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і доказовість відповідей кожного члена групи [13].

При виборі та використанні зазначених форм та методів потрібно враховувати закономірності та принципи професійної підготовки майбутніх учителів, зміст навчального матеріалу, цілі та завдання ігрового проекту, його специфіку, часове обмеження, навчальні можливості студентів (рівень їх підготовки, особливості академічної групи), рівень методичної підготовленості викладача до використання того чи іншого методу. Оптимальне поєднання запропонованих форм та методів на основних етапах ігрового проекту забезпечує реалізацію його цілей та результат процесу навчально-ігрового проектування – підготовку майбутніх учителів до інноваційної діяльності.

Запропоновані методи та форми є процесуальною частиною технології навчально-ігрового проектування. Вони спрямовані на досягнення мети навчально-ігрового проектування – формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Готовність до інноваційної діяльності є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності, формує інноваційну позицію педагога. Зазначені форми та методи навчально-ігрового проектування сприяють розвитку творчої уяви, набуттю вмінь цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї, навичок дослідницької діяльності, самореалізації та самовдосконалення, що і є основою готовності до інноваційної діяльності.

Подальшими перспективами наших досліджень є розробка цілісної технології навчально-ігрового проектування, зокрема методики використання зазначених форм та методів, апробація експериментальної технології навчально-ігрового проектування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Волкова Н. П. – К. : Вид. центр "Академія", 2001. – 576 с.
2. Джонс Д. К. Методы проектирования / Джонс Д. К. ; пер. с англ. – [2-е изд., доп.]. – М. : Мир, 1986. – 326 с.
3. Качеровська Т. В. Навчально-ігрове проектування у підготовці майбутніх менеджерів організацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Качеровська Т. В. – Одеса, 2005. – 206 с.
4. Махмутов М. И. Проблемное обучение : Основные вопросы теории / Махмутов М. И. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.
5. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе : [книга для учителей] / Махмутов М. И. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
6. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч. посіб. / Артемова Л. В. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
7. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособ. для высш. учеб. заведений / Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. – М. : Изд. центр "Академия", 2008. – 288 с.
8. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури / Вітвицька С. С. – К. : Центр навч. літ., 2003. – 316 с.
9. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Панфилова А. П. ; под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – [3-е изд., испр.]. – М. : Издательский центр "Академия", 2008. – 368 с.
10. Стадник В. В. Інноваційний менеджмент : навч. посіб. / Стадник В. В., Йохна М. А. – К. : Академвидав, 2006. – 464 с.
11. http://www.rosdesign.com /design_materials3/metod2.htm

12. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / [автор-укладач Н. П. Наволокова]. – Х. : Вид.група "Основа", 2009. – 176 с.

13. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані педагогічні технології : метод проєктів / Сисоєва С.О. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 1(2). – С. 69–79.

***Плахотнюк Н. П. Методы и формы учебно-игрового
проектирования в подготовке будущих учителей к инновационной
деятельности.***

В статье представлены методы и формы учебно-игрового проектирования как составной части технологии подготовки будущих учителей к инновационной деятельности. Уточнено определение понятия "метод учебно-игрового проектирования", выделены группы методов и дана их характеристика на основе этапов учебно-игрового проектирования. Определены сущность и функции групп методов, выделены критерии их отбора и использования.

***Plahotniuk N. P. Methods and forms of playing projecting in the
future teachers' training to innovative activity.***

The article deals with the methods and forms of playing projecting as the part of the technology of the future teachers' training to innovative activity. The definition of the concept "method of playing projecting" was elaborated. The groups of methods were picked out and their characteristics were given according to the main stages of playing projecting. The essence and the functions of the groups of methods were defined, the criteria of their choice and usage were picked out.

УДК 37.13:373.3(091)[(410)+(430)]

Л. П. Поліщук,
аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**Дослідницькі підходи до проблеми педагогічної майстерності в
системі підготовки вчителя Англії**

*У статті розкриті дослідницькі підходи до проблеми педагогічної
майстерності в системі підготовки вчителя Англії. Здійснено аналіз
"теорії ефективності" як основного чинника формування педагогічної
майстерності майбутніх педагогів.*

Учитель завжди був і залишається ключовою постаттю в будь-якому суспільстві, тому проблема вдосконалення педагогічної майстерності майбутніх учителів є завжди актуальною. На сьогодні особливо гостро ця проблема постала перед багатьма європейськими країнами. До цих країн належить і Англія, досвід якої активно вивчається відомими науковцями, освітянами-практиками, серед яких: Г. Л. Алексевич, І. П. Задорожна, Ю. В. Кіщенко, О. Ю. Кузнецова, О. Ю. Леонтьєва, М. П. Лещенко, Г. В. Марченко, А. В. Парінов, Л. П. Пуховська, Н. П. Яцишин.

Мета нашої статті – проаналізували основні ідеї та концепції, які впливають на формування педагогічної майстерності сучасного вчителя-професіонала.

У 80-90 рр. ХХ століття у світовому педагогічному просторі з'явилася низка нових ідей і концепцій, які, збагативши теоретично-методологічні засади педагогічної освіти, безпосередньо виходять на проблему формування педагогічної майстерності сучасного вчителя-професіонала. В англійській теорії педагогічної освіти в цей період виникла значна кількість нових підходів до професійної підготовки педагога. Одним із них є "теорія ефективності", яка включає такі поняття, як "ефективна школа", "ефективний учитель".

Початок "теорії ефективності" був покладений у 70-х роках урядом М. Тетчер. Але більшого розвитку дана теорія набула у кінці 90-х років у результаті запровадження Національної стратегії мовної грамотності та Національної стратегії числової грамотності. Уряд був занепокоєний низьким рівнем грамотності дітей, що стало причиною прийняття низки реформ, урядових актів, спрямованих на підвищення ефективності як навчального процесу, так і вимог щодо рівня підготовки вчителів [1].

З кінця 70-х років було проведено багато істотних досліджень з вивчення характеристик "ефективної школи". Так група англійських

науковців у складі М. Раттер, Б. Моен, П. Мортімо у своїй книзі "15 тисяч годин" ("Fifteen Thousand Hours") зазначила, що успіх дитини залежить від школи, яку вона відвідує. Саме тому головною метою "ефективної школи" є створення такої атмосфери, в якій усі – від адміністрації до учнів – є зацікавленими у високому рівні знань [2].

Суспільство потребувало шкільної реорганізації і, як зазначав у своїй книзі "Удосконалення шкіл зсередини" ("Improving Schools from Within") англійський науковець Р. Барнс (R. Barc), "реорганізація освітньої системи повинна починатися із школи, і не потрібно боятися постійних змін усередині школи, тому що саме вони є основними чинниками створення "ефективної школи", школи майбутнього, школи ХХІ століття" [3]. До основних шляхів розбудови даної школи автор відносить введення шкільної звітності; створення планів звітності; координація заходів; поєднання шкільного і штатного розвитку; диференціація навчання.

Великий внесок у подальшу розробку "теорії ефективності" вніс проект "Удосконалення якості освіти для всіх" (Improving the Quality of Education for All (IQEA)), розроблений у 1998 році й спрямований на розвиток і покращення умов "ефективної школи" та оновлення вимог до професійної готовності вчителів. У проекті зазначається, що здатність ефективно організувати навчальний процес і створити сприятливий клімат у класі – два основних фактори "ефективного навчального процесу". І, звичайно, головним каталізатором "ефективного навчання" є вчитель [4].

Соціально-економічні зміни спонукають суспільство до перегляду функцій учителя і його місця в оновленій освітній системі. Кожній школі потрібен учитель з високим загальноосвітнім рівнем, який глибоко знає свій предмет та володіє сучасними педагогічними технологіями. Так у документі "Найкращі школи" ("Better Schools") зазначається, що сучасне суспільство потребує ефективного вчителя, який зможе вести, заохочувати і спонукати учнів так, щоб викликати у них інтерес до навчання і задовольнити їх інтелектуальну цікавість [5].

Характерними рисами "ефективного вчителя", на думку Л. Нормана (L. Norman) [6], є такі:

- спрямованість на учнів, їх проблеми та успіхи, привчання учнів брати відповідальність за своє навчання на себе;
- перебування у постійному розвитку й удосконаленні; відкритість для критики, самокритики і роздумів;

- постійний пошук нових методів викладання, нової системи оцінювання, спрямованої швидше на заохочення і винагороду, ніж визначення рівня успішності учнів;

- систематична робота над підвищенням рівня знань учнів; використання при цьому нових і більш ефективних методів викладання.

Згідно з концепцією Е. Кемпбел (Campbell A.), модель "ефективного вчителя" нерозривно пов'язана з такими поняттями, як педагогічна саморефлексія і гуманізм [7].

Не дивлячись на той факт, що державний устрій в Англії базується на монархічній формі правління, принципи гуманізму увійшли і міцно закріпилися в соціальному житті цієї країни ще в епоху Просвітництва. Але потрібний був деякий час, перш ніж ці принципи були прийняті англійською системою освіти. На сьогоднішній день принципи гуманізму є невід'ємною частиною педагогічної освіти в Англії. У статті Е. Чоуна "За межею компетентності" [8] визначаються наступні гуманістичні принципи, які є ціннісними основами розробки моделі "ефективного вчителя":

- рівні можливості учнів. Цей принцип припускає однакове ставлення до всіх учнів, незважаючи на їх національність, расові відмінності, можливості і ступінь обдарованості, а також їх матеріальне становище;

- партнерство. Цей принцип демонструє професійне визнання вчителем того факту, що процес навчання є відносинами між учителем і учнями, яке базується на взаємодії та співпраці;

- взаємодія. Цей принцип може бути розглянутий з двох сторін. З однієї сторони, взаємодія є складовою частиною партнерства, яка припускає спільну діяльність учнів і вчителів та забезпечує позитивні результати. З іншої сторони, взаємодія є формою взаємного впливу вчителя на учнів і учнів на вчителя. Тільки взаємодія дозволяє вчителю грамотно і своєчасно забезпечити зворотній зв'язок з учнями і на його основі планувати свою подальшу діяльність.

Отже, англійський учитель – це, в першу чергу, гуманіст, покликаний реалізувати принципи гуманізму на практиці. Він повинен бути особистісно-орієнтованим, тобто зацікавленим, насамперед, у формуванні й розвитку особистості дитини, а вже потім у її навчанні.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що англійське суспільство завжди прагнуло до якості. Це поняття включає в себе якість викладання в школах і якість підготовки необхідних для цього педагогічних кадрів. "Теорія ефективності" є основним чинником,

спрямованим на підвищення рівня освіти відповідно до вимог сучасного суспільства. Концепція "ефективного навчання" орієнтована на підвищення педагогічної майстерності вчителів, основною метою яких є навчити дітей думати і знаходити неординарні рішення, проводити аналогії, аналізувати і критично оцінювати знання, тобто націлена на відмову від репродуктивного і перехід до творчого способу мислення. Така освіта ніколи не застаріє, людина зможе поповнювати свої знання самостійно, за допомогою сучасних технологій навчання. Фактично, ця концепція лежить в основі системи неперервної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Galton M. Inside the Primary Classroom: 20 years on / Galton M., Hargreaves L., Comber C. – London : Routledge. – 341 p.
2. Putter M. Fifteen Thousand Hours / Putter M., Maughan B., Mortimore P. and Juston J. – Wells : Open Books, 1989. – 126 p.
3. Barth R. Improving Schools from Within / Barth R. – San Francisco : Jossey-Bass, 1990. – 267 p.
4. Rosemary W. Changing Teaching and Learning in the Primary School / Rosemary W. – Buckingham, GRB : Open University Press, 2006. – 215 p.
5. Better Schools. A summary. Department of Education and Science. – London, 1985.
6. Norman L. The skills and knowledge required for a teacher of the future / Norman L. // Magister. – 1996. – № 3. – 132 p.
7. Campbell R. J. Effective teaching and values: a model for research and teacher appraisal / Campbell R. J., Kyriakides L. // Oxford Review of Education. – L., 2003. – 130 p.
8. Chown A. Beyond competences / Chown A. // British Journal of In-service Education. – 1994. – Vol. 20, № 2. – 164 p.

Полищук Л. П. Исследуемые подходы к проблеме педагогического мастерства в системе подготовки учителей Англии.

В статье раскрыты подходы к проблеме педагогического мастерства в системе подготовки учителей Англии. Проанализирована "теория эффективности" как главный фактор формирования педагогического мастерства будущих педагогов.

Polischuk L. P. Researching approach to the problem of pedagogical skill in the system of teacher's training in England.

The article investigates the approaches to the problem of pedagogical skill in the system of teacher's training in England. Analysis of the "effective theory" as the main factor of formation the future teacher's pedagogical skill.

УДК 378.147+373.015.31

Л. М. Семенець,
аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**Педагог у системі професійно-педагогічної освіти:
компетентнісний підхід**

У рамках проблеми формування професійної готовності майбутніх учителів до реалізації розвивальної функції навчання розкрито структуру педагогічної компетентності викладача.

Компетентнісний підхід у підготовці фахівців передбачає не просту передачу знань та вмінь від викладача до студента, а формування в майбутніх випускників професійно-педагогічної компетентності. З огляду на це, зростають вимоги до професійної підготовки вчителя, який має забезпечити реалізацію нової концепції розвитку освіти, виховання культуросвіченої й культуротворчої особистості. Тому актуальною є **загальна проблема** нашого дослідження – формування професійної готовності майбутніх учителів математики до педагогічної діяльності, що забезпечує розвиток як окремих психічних функцій школярів, так і їх особистості в цілому. Ця проблема досі залишається маловивченою.

У рамках поставленої проблеми нами визначений зміст, розроблена структура професійної готовності майбутніх учителів математики, що забезпечує реалізацію розвивальної функції навчання. Предмет подальших досліджень пов'язується з вивченням створеної структури в контексті компетентнісного підходу. Відповідно до визначеної нами структури професійної готовності розкрито зміст і складові *системи професійно-педагогічних компетентностей* майбутніх учителів математики: концептуальна, аксіологічно-особистісна, дидактична, психологічна, управлінська та спеціальна математична.

Проблема формування професійної готовності майбутнього вчителя математики тісно пов'язана з реалізацією компетентнісного підходу. Кожній складовій професійної готовності відповідає цілком певне інтегральне особистісне утворення, що входить до структури системи виділених нами видів професійної компетентності. Характеристикою розробленої системи компетентностей майбутніх учителів математики є як діяльнісні, так і особистісні чинники.

Ми виходимо з того, що професійна компетентність засвідчує готовність фахівця до успішного виконання професійної діяльності, пов'язана зі спеціальними знаннями та вміннями, загальними та педагогічними здібностями, якими вирізняється особистість.

Вважаємо, що структури професійних компетентностей викладача і майбутнього вчителя математики є ізоморфними, однак різняться рівнем теоретичного узагальнення. Структура вищого рівня теоретичного узагальнення (професійна компетентність викладача) включає структуру нижчого рівня теоретичного узагальнення (професійна компетентність майбутнього вчителя). У зв'язку з цим, центральною складовою професійно-педагогічної компетентності викладача є проектувальна компетентність як здібність до створення образу двох саморозвивальних педагогічних систем: "викладач-студент", "учитель-школяр". Іншими є такі складові: концептуальна, аксіологічно-особистісна, дидактична, психологічна, управлінська, спеціальна математична компетентності.

Педагогічна компетентність є комплексною характеристикою здатності педагога бути суб'єктом власної педагогічної діяльності, який бажає та вміє розв'язувати професійно-педагогічні задачі, пов'язані зі здобуттям професії вчителя, особистісним розвитком студентів у навчально-професійній і майбутній педагогічній діяльності.

З огляду на вищезазначене, компетентний педагог – це майстер своєї справи, спеціаліст високої культури, який глибоко знає свій предмет, досконало володіє методикою навчання, спонукає студентів самостійно думати, розвиває їхні загальні й спеціальні (педагогічні) здібності. Особистісним і професійним якостям такого педагога присвячені роботи вітчизняних науковців: С. У. Гончаренка, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєвої.

Семенец Л. Н. Педагог в системе профессионально-педагогического образования: компетентный подход.

В рамках проблемы формирования профессиональной готовности будущих учителей к реализации развивающей функции обучения раскрыто структуру педагогической компетентности преподавателя.

Semenets L. M. Educator in the system of vocational teacher education: competence approach.

As part of the problem of professional readiness of future teachers to study the function of developing solved the structure of pedagogical competence teacher

УДК 378+37.032

С. М. Соколовська,
аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Професійний саморозвиток майбутніх учителів: різні підходи

У статті розглянуто актуальні підходи вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів та вирішення основних завдань самовдосконалення у процесі їх професійної підготовки.

Специфічним явищем сучасності є підвищення інтересу до вивчення людини в різних її проявах, яке пов'язане з прогресом наукового пізнання. Сутність підготовки фахівця полягає у формуванні у нього системи знань і якостей особистості, необхідних для виконання різних функцій професійної діяльності педагога. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя має велике значення для його діяльності й самоствердження як майстра своєї справи, а також він тісно пов'язаний з особистісним саморозвитком. У цьому контексті актуальною є проблема визначення підходів до вивчення людини як особистості та створення умов для професійного саморозвитку майбутніх фахівців.

Кількість підходів вражає своєю багатоманітністю. У рамках нашого дослідження важливо звернути увагу на наступні підходи: особистісний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, синергетичний.

Витоки **особистісного підходу** сягають часів Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, де провідними є ідеї гуманізму, співробітництва між педагогом і вихованцями. Особистісний підхід передбачає усвідомлення кожним вихованцем себе особистістю і бачення в оточуючих людях також особистість. Основними функціями особистісного підходу дослідники вважають самореалізуючу, рефлексивну. Цей підхід передбачає визнання права особистості на створення умов для здійснення процесу саморозвитку її задатків та потенціалу, а також права на повагу та власну думку.

І. Бех, В. Давидов, С. Кульневич, А. Мудрик, В. Серіков, В. Сластьонін є прихильниками особистісного підходу і розуміють його як цілісний педагогічний процес, де головною дійовою особою виступає особистість з її потребами, ціннісними орієнтаціями та мотивами діяльності. При реалізації особистісного підходу необхідно створити умови для самовиховання та саморозвитку особистості студента, для розвитку самостійності та ініціативи. Аналіз робіт науковців дає підстави стверджувати, що для особистісного підходу

обов'язковою умовою є визнання студента активним суб'єктом діяльності [1: 22-26].

Розроблений педагогами **особистісно-діяльнісний підхід** займає провідне місце в пізнанні та розвитку особистості. Тут, як і за особистісного підходу, відбувається не формування особистості майбутнього вчителя, а сприяння розвитку спрямованості, схильностей, особистих якостей, необхідних для професійної діяльності. Цей підхід передбачає обов'язкове здійснення рефлексивної діяльності, за допомогою якої розвивається здатність до самоуправління, самоорганізації, самоконтролю навчальної діяльності студента.

Реалізація цього підходу можлива за умови моделювання структури навчальної, наукової, педагогічної діяльності студентів, а також умови для самоактуалізації, самореалізації, самоаналізу, оцінювання результатів діяльності та саморозвитку майбутніх учителів. Перетворюючи навколишнє середовище, особистість перетворює також і себе, таким чином, вона стає суб'єктом свого розвитку [2: 15]. У процесі життєдіяльності особистість розвивається й удосконалюється, внаслідок чого вона змінює своє ставлення до самої себе. Формування самооцінки відбувається в діяльності. Усвідомлюючи результати діяльності, особистість приходить до усвідомлення себе як суб'єкта діяльності, до оцінки своїх можливостей і якостей.

Здійснюючи аналіз процесу саморозвитку, Л. І. Зязюн підкреслює базову реальність саморозвитку як освіти через діяльність, під якою вона розуміє опанування логікою мислення, пошуковими, навчальними, самоаналізуючими та іншими засобами. Саморозвиток є не лише наслідком отримання нових знань, але й процесом формування загальної культури, здібностей, професійної зрілості майбутнього фахівця. Особливу увагу необхідно звернути на створення ситуацій, що сприяють використанню власних особистісних якостей у діяльності та для здобуття нових якісних здобутків під час навчання. Така особистість (людина-шукач) демонструє свої вміння і здатність до саморозвитку та осмислення дій, пов'язаних з цим процесом [3: 192].

Вивчення процесу саморозвитку особистості передбачає обов'язкове звернення до **акмеологічного підходу**. Цей підхід достатньо яскраво представлено в працях Н. Гузій, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Рибалки. Загальновідомо, що можна провести взаємозалежну відповідність між гармонійним розвитком і фаховою підготовкою, що призводить до самореалізації в професійній

діяльності, до підвищення самооцінки і свого статусу, до самовдосконалення і саморозвитку. Саме акмеологічний підхід, який досліджує людину в процесі саморозвитку, самовдосконалення, спрямований на досягнення вершин самореалізації в професійній діяльності. За його допомогою визначаються цілі, мотиви та засоби здійснення професійного саморозвитку під час навчання у вузі.

Розробником цього підходу вважається Б. Ананьєв. Багато уваги учений приділяв діяльнісному становленню особистості та історичним етапам її розвитку як суб'єкта продуктивної діяльності [4: 211].

Важливого значення в цьому контексті, на думку О. Антонової, набуває спрямованість акмеологічного підходу на дослідження чинників саморозвитку особистості, умов її самовдосконалення, ритму, в якому вона рухається від однієї досягнутої вершини до іншої, а також цілі, які ставить перед собою особистість, щоб не зупинитись на досягнутому [5: 48].

Суть цього підходу полягає в тому, що особистість досліджується комплексно, з урахуванням психологічних, фізіологічних та педагогічних аспектів становлення особистості й досягнення нею вершин розвитку. Досліджуючи самоспрямування особистості до досягнення вершин майстерності, вчені розглядають рефлексію як певний засіб становлення особистості майстром своєї справи. Слід зазначити, що процес саморозвитку залежить від оточення, мотивації, здібностей, ціннісних орієнтацій, сили волі, бажання щось змінити в собі в кращий бік.

На наш погляд, головною метою навчання виступає перехід студентства з об'єкта педагогічних дій у суб'єкт виховання та розвитку як самого себе, так й інших. Щоб виступати повноцінним суб'єктом саморозвитку, необхідно вміти здійснювати самоконтроль, самооцінку як етапи власної рефлексивної діяльності та поведінки. Тому особливо важливим є формування у студентів рефлексивних контрольно-оцінних механізмів, що може виступати фактором професійного саморозвитку.

Слід згадати і про **синергетичний підхід**, що має на меті застосування певної сукупності ідей, понять, методів під час вивчення особистості студента в педагогічній діяльності. Принципи самоорганізації й саморозвитку, як основні принципи синергетичного підходу, спрямовують на вивчення внутрішніх резервів і механізмів для створення моделі свого професійного майбутнього. Провідною ідеєю цього підходу виступає ідея самоорганізації, а її положення дають змогу оволодіти мистецтвом забезпечувати майбутнього

вчителя вміннями спонукати учнів до процесів самопізнання та саморозвитку.

Дослідження явища професійного саморозвитку майбутнього вчителя через призму означених підходів дає можливість більш ґрунтовно та детальніше визначити особливості цього процесу, а також виділити протиріччя, труднощі, які виникають у майбутніх учителів математики, та з'ясувати важливість професійного саморозвитку в процесі фахової підготовки.

У розвиненої та зрілої особистості завжди виникає бажання до самовдосконалення, гармонійного розвитку і саморозвитку. Цей шлях досить складний і триває впродовж усього життя: людина професійно вдосконалюється, набуває досвіду і долає перешкоди, що постають на її шляху. У зв'язку з цим треба наголосити на тому, що досягти професійної майстерності можна лише знаходячись у постійному пошуку, осмислюючи сенс життя, пізнаючи та вдосконалюючи себе.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Бех І. Д. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади : навч.-метод. посіб. – 344 с.
2. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Изд. центр "Академия", 1999. – 512 с.
3. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції : [монографія] / Зязюн Л. І. – Київ–Миколаїв, 2006. – 388 с.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Ананьев Б. Г. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
5. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія] / Антонова О. Є. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 427 с.

Соколовская С. Н. Профессиональное саморазвитие будущих учителей: разные подходы.

В статье рассмотрены актуальные подходы к изучению проблемы профессионального саморазвития будущих учителей и решению основных задач самоусовершенствования в процессе их профессиональной подготовки.

Sokolovska S. M. Professional self-development of future teachers: different approaches.

The article reviews current approaches to the study problems of teachers professional self-development and solving major problems in the process of self-improvement training.

УДК 378 : 005. 6 + 377. 36 : 61 + 37. 015. 31

З. П. Шарлович,

здобувач кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**Професіоналізм учасників навчального процесу вищої
медсестринської школи – складова передумови підвищення
ефективності фахової підготовки медичних сестер і формування у
них професійно-педагогічної компетентності.**

У статті висвітлена діяльність лаборанта навчального кабінету (лабораторії) вищого медичного навчального закладу. Розуміння важливості своєї професійної участі в навчальному процесі, прагнення до власної самореалізації та вдосконалення є одним із способів формування професіоналізму лаборанта навчального кабінету (лабораторії) як учасника навчального процесу. Тісна взаємодія всіх ланок вищих медичних навчальних закладів, що беруть участь у навчальному процесі, сприяє вдосконаленню та підвищенню ефективності фахової підготовки медичних сестер і формування у них професійно-педагогічної компетентності.

Процес реформування медсестринської галузі вимагає змін у підходах до реорганізації всієї системи охорони здоров'я, в ставленні до неї державної політики, що повинна відповідати євроінтеграційним процесам [5, 6, 7, 8].

Розвиток суспільства ставить нові вимоги до професії медсестри [5]. Медсестринство, як основна ланка медицини, потребує особливої уваги. Упродовж робочого часу медична сестра, перебуваючи в постійному оточенні пацієнтів, будує з ними взаємини, які спрямовані на відновлення стану здоров'я та сприяють фізичному і психічному одужанню. Вона покликана брати безпосередню участь у різносторонній реабілітації хворих пацієнтів, створювати мікроклімат доброзичливості, затишку, довіри, розміреності – важливої складової в досягненні задоволення потреб пацієнта. Саме тому важливою є чітка, злагоджена робоча взаємодія всіх учасників навчального процесу вищих медичних навчальних закладів, яка сприятиме багатогранному вихованню майбутньої медичної сестри, формуванню кваліфікованими педагогами бездоганного володіння нею маніпуляційною технікою і повним теоретичним обсягом знань, що забезпечить як досконале виконання нею призначень лікаря, так і впровадження та реалізацію всіх етапів медсестринського процесу для вирішення і задоволення потреб пацієнта. Реальні соціальні потреби в отриманні якісної медичної допомоги та доступі до охорони здоров'я вимагають змін у медичній освіті [3, 4, 5].

Для реалізації Програми розвитку медсестринства України до 2010 року визначено пріоритети у розвитку медсестринства в Україні в контексті реформування галузі охорони здоров'я. Підготовка медичних сестер від медичної до ступеневої медсестринської моделі та приведення її до міжнародних стандартів є головною метою реформ, адже країна потребує якісно нових кваліфікованих спеціалістів, що дасть можливість вдосконалити та покращити медичну допомогу населенню і сприятиме забезпеченню конкурентноспроможності випускників вищих медичних навчальних закладів на вітчизняному та міжнародному ринках праці [1].

Сьогодні медицині потрібні мислячі, віддані своїй справі, ініціативні медичні сестри. Постійне вдосконалення знань сприятиме впровадженню сучасних технологій у практичну діяльність медичної сестри. Оскільки медична сестра виконує різні види діяльності за різними ступенями відповідальності за обсягом посадових обов'язків від чергової до старшої та головної медсестри, то це відповідно вимагає і широкого впровадження ступеневої освіти, що дозволить забезпечити практичну медицину та вищі медичні навчальні заклади спеціалістами з необхідними кваліфікаційними стандартами [3, 4, 5].

Професія медичної сестри стала на новий рівень сприйняття і заявила про себе як окрема галузь науки медсестринства з усіма підходами та необхідністю її становлення й реформування як окремої галузі. Ступеневі ланки в освіті медичної сестри вимагають перегляду підходів до організації діяльності на медсестринських відділеннях, внесення змін і доповнень до навчальних програм, систематизації джерел знань, методичного та дидактичного забезпечення, дотримання відповідності кваліфікаційних вимог до всіх посад, що беруть участь в організації забезпечення навчального процесу та відповідної їх підготовки згідно сучасних реформ у галузі медсестринства [2,6,7,8].

Складовою багатоспектної діяльності різних ланок вищого медичного навчального закладу, що беруть участь у навчальному процесі, є посади лаборантів навчальних кабінетів та лабораторій – невід'ємна частина його структурних підрозділів.

Здавалося б, робота лаборанта непомітна, проте, наряду з усіма учасниками організації навчального процесу, лаборант забезпечує теоретичні та практичні заняття усім необхідним оснащенням: муляжами, фантомами, таблицями, препаративними матеріалами тощо для того, щоб допомогти засвоєнню знань студентами та сприяти перетворенню їх на уміння і навички. Як кажуть у народі: "Краще один раз побачити, ніж сто раз почути". Чітко знаючи, що потрібно

для забезпечення тієї чи іншої навчальної дисципліни та з кожної теми зокрема, лаборанти спільно з викладачами сприяють засвоєнню знань студентами.

Опираючись на посадову інструкцію, слід зазначити, що згідно загальних положень, призначення на посаду лаборанта кабінету (лабораторії) та звільнення з неї здійснюється наказом ректора інституту за поданням начальника навчально-методичного відділу з дотриманням вимог Кодексу законів про працю України. Лаборант кабінету (лабораторії) підпорядкований безпосередньо старшому лаборанту, начальнику навчально-методичного відділу та завідувачу кабінетом і працює під їхнім керівництвом.

Завданнями та обов'язками лаборанта є підготовка обладнання, приладів, наочних посібників, ТЗН, необхідної навчально-довідкової літератури для проведення лекцій та практичних занять. Слід забезпечувати правильність використання і зберігання лабораторного обладнання, приладів, реактивів, посуду, наочності тощо.

Лаборант повинен тісно співпрацювати із завідувачами кабінетів (лабораторій) та своєчасно доводити до їх відома про несправність приладів і устаткування, що виникли під час експлуатації, та забезпечувати їх ремонт. Йому потрібно долучатись до участі у монтажі нового та демонтажі старого обладнання. Важливим у діяльності лаборанта є своєчасна й різнобічна підготовка до практичного заняття та допомога викладачеві у проведенні практичного заняття, здійсненні демонстрацій.

Спільно із завідувачами кабінетів та керівниками предметних гуртків лаборант бере участь у розробці й виготовленні необхідних для кабінету (лабораторій) навчально-наочного забезпечення, моделей, макетів тощо. Під керівництвом завідувача кабінету (лабораторії) бере участь у його оформленні.

Одним із обов'язків лаборанта є здійснення безпосереднього контролю за дотриманням студентами правил техніки безпеки та охорони праці, виконання студентами обов'язків щодо чергування в кабінеті (лабораторії), а також дотримання в кабінеті (лабораторії) відповідного санітарно-гігієнічного режиму. Перед початком навчального року, як і усі працівники навчального закладу, лаборант проходить медичний огляд відповідно до діючих нормативних документів.

Лаборант повинен вміти використати в разі необхідності засоби попередження й усунення природних і непередбачених (надзвичайних) виробничих ситуацій (пожежі, аварії, тощо) та зобов'язаний виконувати вимоги правил, норм й інструкцій з техніки

безпеки та виробничої санітарії, а також законодавства про працю, колективного договору, правил внутрішнього розпорядку. Лаборант завжди може скористатись своїм правом сприяння старшого лаборанта, начальника навчально-методичного відділу та завідувача кабінету (лабораторії) у виконанні обов'язків.

Взаємодія з керівниками всіх структурних підрозділів та викладачами інституту з питань роботи кабінету (лабораторії) дає можливість стабільному та успішному впровадженню навчального процесу. Під контролем лаборанта повинно бути дотримання правил внутрішнього розпорядку і недопуск до занять студентів, які порушують ці правила та вимоги техніки безпеки, а також студентів, які не пройшли інструктажу з техніки безпеки.

Крім завдань, обов'язків та прав, лаборант повинен завжди пам'ятати і про відповідальність, яку він несе за неналежне виконання або невиконання покладених на нього посадових обов'язків згідно з посадовою інструкцією, Статутом інституту і правовими актами в межах, визначених чинним законодавством України про працю; за правопорушення, скоєні в процесі своєї діяльності, – в межах, визначених чинним адміністративним, кримінальним та цивільним законодавством України; за завдання матеріальної шкоди – в межах, визначених чинним цивільним законодавством та законодавством про працю України.

Лаборант повинен знати постанови, розпорядження, накази, інші нормативні документи, які стосуються специфіки роботи кабінету (лабораторії), вимоги до матеріально-технічного оснащення навчального процесу, будову і функціонування лабораторного обладнання і правила його експлуатації, основи діловодства, етику ділового спілкування, правила і норми з охорони праці, техніки безпеки і протипожежного захисту та вміти ними користуватися.

Володіння комп'ютером і навички роботи з пакетом прикладних програм Microsoft Office дасть можливість лаборанту своєчасно забезпечити викладачів роздрукованим методичним і роздатковим дидактичним матеріалом. Реалізувати кваліфікаційні вимоги лаборант може, маючи середню або спеціальну освіту за профілем кабінету (лабораторії). Посада лаборанта взаємозамінна і, у випадку тимчасової відсутності, лаборант може бути замінений іншим лаборантом інституту.

Дотримуючись основних положень посадової інструкції, будуючи взаємини на принципах колегіальності та правил субординації, лаборант повинен своєчасно виконувати завдання та доручення, що

делеговані начальником навчально-методичного відділу, старшим лаборантом, завідувачем кабінету (лабораторії).

Адміністрація Житомирського інституту медсестринства виважено ставиться до підбору кадрів. Не виключенням є посади лаборантів навчальних кабінетів та лабораторій. Важливим при прийомі на роботу є рівень освіти та освіченості. Так із 18 працівників-лаборантів: 6 – мають профільну освіту молодшого спеціаліста, 6 – базову медичну освіту бакалавра медицини, 6 – кваліфікаційний рівень спеціаліста.

В інституті створені всі умови для професійного росту. Наявність сформованих під впливом спільної колективної діяльності особистісних якостей організованості, наполегливості, впевненості, вимогливості до себе, прагнення до власного і професійного вдосконалення, самореалізації та самоствердження, стійких життєвих планів, реалістичний рівень домагань сприяють як трудовій діяльності, так і бажанню навчатися та вдосконалювати свій кваліфікаційний рівень.

Долучення до навчального процесу в якості його учасників та участь у його провадженні спрямовує до власного самовдосконалення, поглиблення знань у процесі трудової діяльності й викликає інтерес до безпосередньої реалізації себе в педагогічній практиці.

Злагоджена робота педагогічного колективу, його високий професійний рівень, новаторство, ініціатива, відповідність кваліфікаційним характеристикам, використання сучасних новітніх технологій при підготовці майбутніх багаторівневих медичних сестер слугують добрим прикладом до наслідування. Лаборанти розуміють важливість своєї участі в навчальному процесі та прагнуть до підвищення ступеневого рівня. Досвід, набутий при тісній співпраці з викладачами, свідомо сприяє вибору педагогічного спрямування. Із студентів інституту, які здобувають ступінь магістра, 6 раніше працювали лаборантами навчальних кабінетів та лабораторій.

Пройшовши професійний шлях від сестри медичної, медичної сестри-бакалавра, маючи за плечима досвід роботи в предметних кабінетах та лабораторіях, що давало можливість безпосередньо долучатись до навчального процесу, спостерігати за педагогічною діяльністю викладачів, здобувши ступінь магістра медицини, лаборант підвищує свій теоретичний і практичний професійний рівень знань, що забезпечить реалізацію його в якості викладача майбутніх медичних сестер в умовах багатоступеневої освіти.

Сучасна медична сестра повинна бездоганно володіти якостями лідера, організатора, менеджера, психолога та здатністю займатись педагогічною діяльністю [3].

Сьогодення вимагає фахівців медицини, включаючи і ланку медичних сестер, на яких лягає основна функція з вирішення існуючих та потенційних проблем пацієнта з високим рівнем гуманізму та професійно-педагогічної компетентності.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що:

— у своїй професійній діяльності лаборант навчальних кабінетів (лабораторій) вищих медичних навчальних закладів повинен дотримуватися посадової інструкції;

— тільки колектив односторонців, у якому панує атмосфера колегіальності й паритетної взаємодії, створює умови для особистісного вдосконалення і професійного формування та росту кожного;

— підготовка магістрів, як науково-педагогічних кадрів, – одна із складових інноваційних та євроінтеграційних процесів, що дає можливість перспективному розвитку медсестринської науки;

— високий рівень педагогічної майстерності викладачів вищих медичних навчальних закладів сприяє реалізації підготовки висококваліфікованих кадрів на ниві медсестринства.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку полягають у поглибленому вивченні тісної взаємодії всіх ланок вищих медичних навчальних закладів, що беруть участь у навчальному процесі, для його вдосконалення та підвищення ефективності фахової підготовки медичних сестер і формування у них професійно-педагогічної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Банчук М. В. Стратегія розвитку та реформування медсестринства в Україні / М. В. Банчук, О. П. Волосовець, Т. І. Чернишенко // Магістр медсестринства. – 2008. – № 1. – С. 18–21.
2. Губенко І. Я. Роль навчально-наукових комплексів у вдосконаленні підготовки медичних та фармацевтичних фахівців / І. Я. Губенко // Магістр медсестринства. – 2009. – № 1(2). – С. 10–14.
3. Леонченко Н. П. Зміни у системі підготовки медичних сестер в Україні як шлях удосконалення професійної майстерності та підвищення якості медичної допомоги населенню / Н. П. Леонченко / Актуальні питання сімейної медицини. – Житомир, 2008. – С. 249–254.
4. Леонченко Н. П. Підготовка науково-педагогічних кадрів для медсестринства: європейський та український досвід / Н. П. Леонченко // Магістр медсестринства. – 2008. – № 1. – С. 34–38.

5. Медсестринський процес. Основи сестринської справи та клінічного медсестринства / І. Я. Губенко, О. Т. Шевченко, Л. П. Бразалій, В. Г. Апшай. – К. : Здоров'я, 2001. – С. 64.
6. Шатило В. Й. Ступенева медична освіта в Україні (з досвіду роботи Житомирського інституту медсестринства) / В. Й. Шатило, І. Р. Махновська // Медсестринство. – 2008. – № 2. – С. 9–12.
7. Шатило В. Й. Проблеми підготовки кадрів для медсестринства / В. Й. Шатило, Н. П. Леонченко // Медсестринство. – 2008. – № 2. – С. 29–31.
8. Шатило В. Й. Основні напрямки наукових досліджень у медсестринстві / В. Й. Шатило, О. К. Толстанов, В. З. Свиридчук // Актуальні питання сімейної медицини. – Житомир, 2008. – С. 207–218.

Шарлович З. П. Профессионализм участников учебного процесса высшей медсестринской школы – составляющая предпосылки повышения эффективности подготовки медицинских сестер и формирования у них профессионально-педагогической компетентности.

В статье освещена деятельность лаборанта учебного кабинета (лаборатории) высшего медицинского учебного заведения. Понимание важности своего профессионального участия в учебном процессе, стремление к собственной самореализации и усовершенствования – один из способов формирования профессионализма лаборанта учебного кабинета (лаборатории) как участника учебного процесса. Тесная взаимосвязь всех звеньев высших медицинских учебных заведений, участвующих в учебном процессе, способствует повышению эффективности подготовки медицинских сестер и формирования у них профессионально-педагогической компетентности.

Sharlovich Z.P. Professionalism of participants of educational process of higher medical sister school is a constituent of pre-condition of increase of efficiency of professional preparation of medical sister and forming for them professionally pedagogical to the competence.

In the article the lighted up activity of laboratory assistant of educational cabinet (laboratories) of higher medical educational establishment.

Understanding of importance own professional participation is in an educational process, aspiring own self-realization is one of facilities of forming of professionalism of laboratory assistant of educational cabinet (laboratories) as a participant of educational process. Close co-operation of all links of higher medical educational establishments which take part in an educational process instrumental in perfection and increase of efficiency of professional preparation of medical sisters and forming for them professionally pedagogical the competence.

А.В. Якименко,
старший вчитель
(Овруцька гімназія № 3)

**Використання наукового доробку Івана Пулюя у формуванні
національної свідомості підлітків**

*У статті проаналізовано творчий шлях та найвідоміші досягнення
видатного українського фізика Івана Пулюя. Визначено основні
напрями використання його наукового доробку у вихованні молоді*

В українській науці є імена, які тривалий час перебували у тіні західних дослідників, при цьому зберігаючи пріоритет у найважливіших відкриттях. До таких учених належить й український фізик Іван Павлович Пулюй (1845 - 1918), дослідження якого поступово займають чільне місце у вітчизняній науці. Учені особливо відзначають праці І. Пулюя в галузі молекулярної фізики - дані про коефіцієнти внутрішнього тертя та дифузії газів і пари, які є вихідними для обчислення таких мікроскопічних величин, як середня довжина вільного пробігу молекул, їх кількість в одній грам-молекулі тощо.

У галузі електроніки І. Пулюй удосконалив технологію виготовлення освітлювальних ламп, першим дослідив неонове світло. За його участю запущено ряд електростанцій на постійному струмі в Австро-Угорщині, а також першу в Європі на змінному струмі. Значним є внесок І. Пулюя в дослідження рентгенівських променів.

Учні основної школи зустрічаються з науковими відкриттями І. Пулюя, вивчаючи рентгенівське випромінювання. У 1895 році німецький фізик В. Рентген відкрив електромагнітні хвилі, коротші за ультрафіолетові. Вони дістали назву рентгенівських, або Х-променів. Цікаво зазначити, що досить близько до відкриття цих променів підійшов видатний український фізик Іван Пулюй. За 14 років до Рентгена він сконструював електронну трубку, дуже схожу на сучасні рентгенівські, одержав якісні знімки. Вивчив ряд властивостей відкритих променів. На жаль, наукове відкриття І. Пулюя не дістало належної оцінки. Знання учнів про наукову роботу і життя можна розширити.

Мета нашої статті проаналізувати життя та роботу І. Пулюя над відкриттям "холодного світла", історію Х-променів, що сприятиме підняття духу національної свідомості, поваги до наших вчених, викликатиме почуття гордості за український народ.

Шляхи Івана Пулюя до Страсбурзького університету і відтак неменшої слави (хоча Нобелівська премія не дісталася) були важкими. Народився Іван Павлович Пулюй 2 лютого 1845 р. в містечку Гримащові, що на Тернопільщині, в родині греко-католиків (з 1881р. Іван Павлович придбав прізвище Пулюй). Хлопець був надзвичайно талановитим, його цікавило майже все. У шестирічному віці його віддали до школи, де він швидко опанував латиський і готичні шрифти. І вже в 1856 р. батьки віддають його до класичної гімназії в Тернополі. Перебуваючи в гімназії, він починає замислюватись над долею українського народу, долею України. Він приєднується до таємної молодіжної організації "Громада", головним кредо якої було: "Нічого і нікого не зрадити, та ціле життя працювати для свого народу". Закінчив гімназію в 1864 р. з відзнакою. За наполяганням своїх батьків і місцевого пароха рушив пішки до столиці Австро-Угорщини, вписався на теологічний факультет Віденського університету. Водночас як вільний слухач відвідував лекції з фізики, математики, астрономії в філософському факультеті.

Теологічний факультет закінчив з відзнакою в 1869 р., але на священика не висвятився. Потяг до пізнання таємниць світу, до науки переміг і того ж року Іван Пулюй записався на філософський факультет на фізико-математичну кафедру (хоча цей крок коштував йому зреченням батьків його як сина). Закінчив університет в 1873 р. і почав працювати асистентом у проф. Лянга, який згодом доручає йому читати лекції з теорії теплоти.

З вересня 1873 р. на запрошення коменданта Військово-морської академії у Фіюме Іван Пулюй посідає місце асистента кафедри фізики, математики і механіки.

А потяг до дослідчої праці приводить Пулюя у 1875 р. до Стасбурзького університету, де у проф. Кундта він в 1877 р. захищає докторську дисертацію і отримує звання доктора філософії. Тут він познайомився з талановитим сербом Ніколою Теслою та невідомим ще Іванові Рентгеном. Виготовлений в цей час Пулюєм прилад для визначення еквіваленту теплоти був відзначений срібною медаллю на Всесвітній виставці у Парижі в 1878 р.

Не зважаючи на чудові перспективи наукової кар'єри в Страсбургу Іван Пулюй вертає до своєї Альма матер (царський уряд не дозволяв мати працю в Україні) на посаду приват-доцента фізико-математичної кафедри університету (знову до професора Лянга). Тут до 1883 р. викладає механічну теорію теплоти й кіндетисну теорію газів – цілком нові на той час дисципліни. У фізичній лабораторії проф. Лянга ґрунтовно досліджує природу газорозрядних процесів під

впливом катодних променів у вакуумних трубках, якими він почав займатися в 1877 р, будучи ще у Страсбургу.

У Відні, продовжуючи експерименти у пошуках "холодного світла", винайшов трубку, відому як "Пулюєва лампа", які вже з 1881 р. він виготовляв серійно.

Вважаємо, що саме Пулюй, а не Рентген, розробив ще в 1882 р. трубку, яка мала основні ознаки сучасних трубок, а саме окремий розташований відносно осі променевого жмута, що падає на нього. З цією лампою професор І. Пулюй, поруч з Круксом, Гітторфом і Ленардом, увійшов до аналіз світової техніки. У технічному музею Відня стоїть на цоколі дивовижна лампа. У ній втоплено шайбоподібного катода, а навкоси під ним на віддалі кількох сантиметрів розташований "лощадковий екран", що перегинає всю лампу. Це і є лампа Пулюя, особлива властивість якої полягає в тому, що невидимі промені, якими він досліджував так звані "рідкісні землі", інколи давали якесь мерехтіння. Якого роду були ці промені, тоді Іван Пулюй ще не знав, однак вже тоді встановив, що місцем утворення променів у трубці є катод, стверджуючи, що оці катодні промені негативно заряджені частинки (він практично наблизився до встановлення такого поняття як електрон).

Це надзвичайно важливо, адже такі вчені як Гольдштейн, Герц, Леонард ще тоді до середини 90 рр. дотримувались думки, що катодні промені то є своєрідні електромагнітні хвилі і їхнє поширення не пов'язане з перенесенням електричних зарядів. А Рентген протягом десяти років після відкриття електрона в 1897 р. не вірив у його існування.

По суті, Пулюй обґрунтував принцип дії так званої вентиляльної трубки (одностороннього напрямку струму), який з часом став основою для створення іонних і електронних вентилів, що покладені в основу конструкції рентгенівської трубки та подальшої її еволюції.

А сьогодні ще з більшою впевненістю можна стверджувати, що саме Іван Пулюй був першим відкривачем "невидимих променів". Оскільки Пулюй був людиною щирою і відвертою, то ймовірно, що він обговорював досліди та результати своїх досліджень у присутності проф. Куншта та проф. Рентгена. Це тим більш правдоподібно, бо відомо, що Пулюй посвятив у свої досліді: із катодною лампою сербського студента Ніколу Теслу, який теж студіював у тому часі у Страсбургу.

Отже, з наведеного, а також з відомих нам інших наукових публікацій, зрозуміло, що видатний український вчений Іван Пулюй наполегливою працею зробив важливий внесок у вивчення невидимих

променів. Йому належить пріоритет дослідження Х-променів особливо у таких аспектах, як:

- а) пояснення природи та мікроскопічного механізму їхнього виникнення;
- б) першим виявив, що Х-промені викликають провідність газів, тобто їхню іонізацію;
- в) дослідив просторовий розподіл Х-променів за допомогою своєї трубки сконструйованої на 14 років раніше фосфоресцентної лампи як джерела нових променів, що стало можливим тому, що у Пулюєвій лампі вперше у світовій практиці використано антикатод, бомбування якого катодними променями приводило до появи нових променів великої інтенсивності.

Таким чином, ми маємо повне право вважати Івана Пулюя засновником науки про Х-промені, а його ім'я має посісти належне місце серед вчених-українців, які своїми відкриттями зробили помітний внесок до світової наукової скарбниці.

*Якименко А.В. Использование научных достижений Ивана Пулюя в
формировании национального самосознания подростков*

*В статье проанализирован творческий путь и важнейшие
достижения выдающегося украинского физика Ивана Пулюя.
Определены основные направления использования его научных
достижений в воспитании молодёжи.*